

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA

TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A
PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA



Júlia Silveira Matos
Darcylene Pereira Domingues
Isabel Mendes Faria
(Organizadoras)

Júlia Silveira Matos,
Darcylene Pereira Domingues e
Isabel Mendes Faria
(Orgs.)

**A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA:
TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA
EM ENSINO DE HISTÓRIA**

1ª edição

Editora Itacaiúnas
Ananindeua – PA
2025

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA:
TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

©2025 por Júlia Silveira Matos, Darcylene Pereira Domingues e Isabel Mendes Faria (Orgs.)

©2025 por diversos autores

Todos os direitos reservados.

1ª edição

Conselho editorial / Colaboradores

Márcia Aparecida da Silva Pimentel – Universidade Federal do Pará, Brasil

José Antônio Herrera – Universidade Federal do Pará, Brasil

Márcio Júnior Benassuly Barros – Universidade Federal do Oeste do Pará, Brasil

Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Wildoberto Batista Gurgel – Universidade Federal Rural do Semi-Árido, Brasil

André Luiz de Oliveira Brum – Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Mário Silva Uacane – Universidade Licungo, Moçambique

Francisco da Silva Costa – Universidade do Minho, Portugal

Ofélia Pérez Montero - Universidad de Oriente – Santiago de Cuba, Cuba

Editora-chefe: Viviane Corrêa Santos – Universidade do Estado do Pará, Brasil

Editor e web designer: Walter Luiz Jardim Rodrigues – Editora Itacaiúnas, Brasil

Editoração eletrônica e capa: Walter Rodrigues

Revisão geral: dos organizadores e autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD

D555

A Didática da História em Perspectiva: Teorias, Métodos e Práticas para a pesquisa em Ensino de História [recurso eletrônico] / organizado por Júlia Silveira Matos, Darcylene Pereira Domingues e Isabel Mendes Faria. - 1.ed. – Ananindeua: Itacaiúnas, 2025.

Ebook . PDF; 1.0 MB

ISBN: 978-85-9535-393-0 (e-book)

DOI: 10.36599/itac-978-85-9535-393-0

1. Ensino de história - pesquisa. 2. Didática histórica. 3. Educação histórica. 4. Formação docente. 5. Consciência histórica. I. Título.

CDD 907

CDU: 37.016:94

Índice para catálogo sistemático:

1. Ensino de História: 907

E-book publicado no formato PDF (*Portable Document Format*). Utilize software [Adobe Reader](#) para uma melhor experiência de navegabilidade nessa obra.

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es). Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](#)

Esta obra foi publicada pela **Editora Itacaiúnas** em dezembro de 2025.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
INTRODUÇÃO	7
HISTÓRIAS EM MOVIMENTO: A LUDICIDADE DO CINEMA NO ENSINO DE HISTÓRIA Darcylene Pereira Domingues, Isabel Mendes Faria e Julia Silveira Matos	10
USO DO CINEMA COMO PRÁTICA PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA	28
Sarah J. C. Pinheiro	
O USO DE FILMES COMO NARRATIVAS HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	37
Bárbara Cristiane Lucas Torma	
DIDÁTICA DA HISTÓRIA E AS CONTRIBUIÇÕES DO USO DE FILMES NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA AMBIENTAL	41
Rafaela Guardalúpi	
ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	47
Angela da Silveira Santos	
A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM TEMPOS DE ALGORITMOS: DESAFIOS DA DIDÁTICA NA ERA DA IA	57
Jean Pedro Duarte de Campos Silva	
A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E AS PESQUISAS EM ENSINO: UM CAMPO HISTORIOGRÁFICO RECENTE NO BRASIL	65
Gilvania Lopes Villar	
A INTERSECÇÃO ENTRE A BNCC, LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS	75
Fernando Selagem Barros	
FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA E SEU PAPEL NA IDENTIDADE CULTURAL	87
Lara Freitas	
A DIDÁTICA DA HISTÓRIA COMO DISPOSITIVO DA HISTORIOGRAFIA PARA A REINSERÇÃO SOCIOCULTURAL DAS REVOLTAS FURGUIANAS (2015 E 2016)	104
Micael Weslei Pereira Cavaleiro	
REFLEXOS DA ATUAÇÃO DO SUPERVISOR/COORDENADOR PEDAGÓGICO NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA	123
Denise Dutra Lopes	
O ÁLBUM AFETIVO E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA	130
Maximiliano Servi da Silveira	

APRESENTAÇÃO

Este conjunto de artigos oferece um panorama abrangente sobre a Didática da História, explorando seus fundamentos conceituais, metodologias inovadoras e desafios contemporâneos. Os textos abordam desde o uso de mídias visuais no ensino até questões cruciais como a formação da consciência histórica e a influência de novas tecnologias e contextos sociais.

Uma parte significativa desta coletânea foca na potencialidade do cinema como ferramenta didática para o ensino de História. O primeiro artigo **O Uso do Cinema como Prática para a Didática da História** de autoria Sarah J. C. Pinheiro analisa o conceito da Didática da História e sugere o uso do cinema, exemplificando com uma pesquisa de mestrado sobre a importância dos cinemas locais de Rio Grande/RS nas décadas de 1960 e 1970, com o objetivo de produzir um curta-documentário. Complementarmente, o segundo artigo **O Uso de Filmes como Narrativas Históricas no Ensino De História** de autoria Bárbara Cristiane Lucas Torma, examina o uso de filmes cinematográficos como narrativas históricas, investigando sua construção e a recepção dos alunos, com base na teoria de Jörn Rüsen e analisando filmes como "Olga" e "Ainda Estou Aqui" para destacar sua contribuição na formação da consciência histórica. A discussão se aprofunda com um terceiro artigo **Didática da História e as Contribuições do Uso de Filmes na Aprendizagem Histórica Ambiental** de autoria Rafaela Guardalupi, que explora como a aprendizagem histórico-ambiental pode ser desenvolvida utilizando filmes de animação lançados a partir dos anos 2000, questionando sua contribuição e as estratégias metodológicas para professores.

A coleção também discute os desafios e possibilidades do ensino de História em diferentes contextos. O primeiro artigo **Ensino de História nos Anos Iniciais: Desafios e Possibilidades para a Construção da Consciência Histórica** de autoria Angela da Silveira Santos, aborda especificamente os anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatizando a construção da consciência histórica e crítica, e destacando o papel da História local como alternativa às práticas tradicionais, além de ressaltar a necessidade de melhor preparo docente. Outro artigo, **A Consciência Histórica em tempos de Algoritmos: Desafios da Didática na era da IA** de autoria Jean Pedro Duarte de Campos Silva, explora os impactos da inteligência artificial (IA) na Didática da História, analisando como essa tecnologia redefine as práticas educativas e a formação da consciência histórica crítica à luz de Jörn Rüsen, e levantando questões sobre despersonalização, algoritmos e ética de dados. Por fim nessa seção o artigo **A Didática da História e as Pesquisas em Ensino: Um Campo Historiográfico Recente no Brasil** de autoria de Gilvânia Lopes Villar debate a Didática da História como ferramenta de análise do ensino e aprendizagem nesse campo, apresentando panoramas historiográficos. Utiliza livros didáticos como fonte para esses estudos e busca instigar novas perspectivas sobre esse material para pesquisas no Ensino de História.

O artigo **A Intersecção entre a BNCC, Livro Didático e o Ensino de História: Análise da Produção Acadêmica e os Desafios Contemporâneos** de autoria Fernando Selagem Barros, é um texto fundamental e reforça a importância da Didática da História na formação de cidadãos críticos e conscientes, combatendo estereótipos e promovendo o respeito à diversidade cultural, e contextualiza o ensino com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento Orientador do Território Rio-Grandino.

Adicionalmente, os artigos apresentam estudos de caso e contextos específicos que ilustram a aplicação da Didática da História. Um capítulo resume uma pesquisa quantitativa de mestrado que debate a BNCC, o livro didático e o ensino de história no contexto do novo Ensino Médio e suas políticas neoliberais, quantificando a produção acadêmica sobre o tema.

Outro artigo, **Formação da Consciência Histórica: a Educação Patrimonial na Escola e seu Papel na Identidade Cultural** de autoria Lara Freitas, analisa a aplicação da educação patrimonial nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Rio Grande/RS, investigando os deveres institucionais e as práticas pedagógicas e seus reflexos na identidade

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA:
TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

e consciência histórica dos alunos, além de apontar a necessidade de formação continuada e materiais didáticos adequados. Além disso, também encontramos uma análise profunda das Revoltas Ferguianas (2015 e 2016), a partir do texto **Didática da História como dispositivo da Historiografia para a Reinserção Sociocultural das Revoltas Ferguianas (2015 E 2016)** de autoria Micael Weslei Pereira Cavaleiro, explora o silenciamento institucional e seu impacto na consciência histórica, utilizando a Didática da História de Jörn Rüsen e o presentismo de Hartog para propor a reconstrução da memória e capacitar os estudantes da FURG como agentes históricos. O artigo **Reflexos da Atuação do Supervisor/Coordenador Pedagógico na Didática Da História** de autoria Denise Dutra Lopes, ressalta a fundamentalidade da Didática da História para formar cidadãos críticos e conscientes, combatendo visões estereotipadas do passado e promovendo o respeito à diversidade cultural. Em Rio Grande e no Brasil, o ensino de História segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, localmente, do Documento Orientador do Território Rio-Grandino, que fornecem o amparo legal para o planejamento docente. E por fim, **O Álbum Afetivo e a Didática da História** de Maximiliano Servi da Silveira, é um texto fundamental que reforça a importância da Didática da História na formação de cidadãos críticos e conscientes, combatendo estereótipos e promovendo o respeito à diversidade cultural. A partir da aplicação de conceitos da Didática da História, o autor propõe o uso de elementos familiares aos alunos, como fotografias de arquivos pessoais e/ou familiares, para facilitar a compreensão de como a História é construída. Essa abordagem permite que o aluno se insira como sujeito da História, valorizando seus fatos pessoais e aproximando o conteúdo estudado nos livros didáticos à sua própria vivência.

Darcylene Pereira Domingues

Isabel Mendes Farias

Júlia Silveira Matos

INTRODUÇÃO

A Didática da História consolidou-se, no cenário acadêmico brasileiro, como um campo de investigação que ultrapassa a dimensão meramente instrumental do ensino. No contexto da pós-graduação, torna-se um espaço privilegiado de problematização epistemológica, no qual se articulam teoria, pesquisa, práxis educativa e a reflexão crítica sobre o papel social da História na formação de sujeitos. Esta obra reúne pesquisas que dialogam com cinema, livros didáticos, educação patrimonial, memória social, algoritmos, anos iniciais do Ensino Fundamental e aprendizagem histórico-ambiental, evidenciando a pluralidade e a riqueza teórica desse campo que se renova continuamente.

A partir deste ponto, aprofunda-se a análise teórica que sustenta o campo da Didática da História, destacando autores fundamentais como Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Luis Fernando Cerri, Edinalva Aguiar e Estevão Resende Martins. Esses referenciais estruturam a Educação Histórica no Brasil e ampliam o repertório analítico sobre os processos de ensinar, aprender e produzir sentidos sobre o passado. Ao mesmo tempo, esta introdução incorpora debates contemporâneos — como os efeitos da cultura digital, da personalização algorítmica e da circulação massiva de narrativas audiovisuais — que reconfiguram profundamente o trabalho docente e a relação dos sujeitos com as temporalidades.

A crítica às práticas tradicionais de ensino de História constitui um ponto de partida incontornável. A disciplina, muitas vezes reduzida à memorização de fatos, datas e conteúdos isolados, perde seu potencial formativo ao deixar de considerar a dimensão interpretativa da experiência temporal. Para Rüsen, aprender História é participar de um processo de construção narrativa que organiza o tempo e orienta a ação humana. Assim, a consciência histórica, categoria central para a Didática da História, deve ser desenvolvida como capacidade de relacionar passado, presente e futuro, atribuindo sentidos às experiências individuais e coletivas.

Essa compreensão narrativa e temporal permite que o ensino de História cumpra sua função maior: formar sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade, questionar discursos, identificar silenciamentos e reconhecer as múltiplas vozes que compõem a vida social. Por isso, a Didática da História não se restringe ao

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA:
TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

campo escolar, mas abrange toda prática de significação do passado, incluindo as narrativas midiáticas, cinematográficas, digitais e patrimoniais.

Nos capítulos da obra, o cinema é analisado como narrativa histórica fundamental. Filmes como “Olga”, “Ainda Estou Aqui”, “Wall-E”, “Moana” e “Procurando Dory” são investigados não apenas como objetos culturais, mas como fontes históricas capazes de expressar mentalidades, ideologias, tensões políticas e visões de mundo. A partir das categorias narrativas propostas por Rüsen — tradicional, exemplar, crítica e genética —, os autores demonstram como cada produção cinematográfica articula interpretações específicas do passado e mobiliza afetos, identidades e debates públicos. Para que esses filmes se tornem recursos pedagógicos eficazes, contudo, é necessária a mediação crítica do professor, o que reafirma a centralidade da formação docente.

Outro eixo central do livro refere-se ao ensino de História nos anos iniciais. Estudos recentes mostram que, embora essa etapa seja decisiva para o desenvolvimento da consciência histórica infantil, ela é frequentemente tratada de forma superficial, limitada a atividades comemorativas ou conteúdos descontextualizados. A obra reforça a necessidade de metodologias específicas para esse público, valorizando a história pessoal, familiar e local, bem como experiências que permitam às crianças compreenderem sua relação com o tempo, com a memória e com a identidade.

A análise da BNCC e dos livros didáticos, presente em diferentes capítulos, evidencia tensões entre prescrições curriculares e práticas reais. Embora a BNCC proponha competências analíticas, sua aplicação nos materiais didáticos muitas vezes retoma abordagens tradicionais ou fragmentadas, o que exige do professor maior competência interpretativa e crítica. O livro didático, por sua vez, permanece como principal suporte pedagógico na educação básica, tornando-se objeto estratégico para pesquisas em Didática da História.

O debate sobre algoritmos, IA e cultura digital amplia ainda mais o alcance desta obra. A aceleração informacional, a personalização dos conteúdos e a criação de bolhas algorítmicas desafiam o ensino de História ao reduzir a diversidade de perspectivas e reforçar visões homogêneas do passado. Assim, a Didática da História assume um papel de resistência cultural e epistêmica, preparando sujeitos para

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA:
TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

interpretar criticamente discursos digitais, reconhecer manipulações narrativas e defender o direito à diversidade histórica.

Por fim, os estudos sobre educação patrimonial, memória social e identidades culturais evidenciam que a Didática da História ultrapassa os limites da escola e se articula diretamente com a esfera pública. As análises sobre as Revoltas Ferguianas, por exemplo, mostram como silenciamentos institucionais, disputas de memória e usos políticos do passado impactam a formação dos estudantes universitários. Já o capítulo dedicado ao “álbum afetivo” revela como fotografias familiares e memórias pessoais podem funcionar como ferramentas didáticas poderosas, aproximando o conteúdo histórico das experiências vividas pelos alunos.

Esta obra, portanto, reafirma a Didática da História como campo teórico-metodológico imprescindível para compreender e transformar a educação contemporânea. A diversidade de estudos aqui reunidos demonstra que ensinar História é, antes de tudo, um exercício de ética, crítica, imaginação temporal e compromisso com a democracia. Para estudantes de pós-graduação, este livro oferece fundamentos sólidos, perspectivas inovadoras e caminhos possíveis para ampliar a pesquisa e fortalecer a formação docente em um mundo cada vez mais complexo.

HISTÓRIAS EM MOVIMENTO: A LUDICIDADE DO CINEMA NO
ENSINO DE HISTÓRIA

Darcylene Pereira Domingues
Isabel Mendes Faria
Julia Silveira Matos

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o cinema como recurso lúdico e didático para o ensino de História, destacando sua relação com o currículo escolar e com a formação crítica dos estudantes. A pesquisa, de caráter teórico e reflexivo, fundamenta-se em referenciais da Didática da História e dos estudos sobre ludicidade, problematizando inicialmente o conceito de currículo e sua articulação com práticas educativas que valorizam a diversidade cultural e social. Em seguida, discute-se a ludicidade como dimensão pedagógica e sua possível integração ao ensino de História, questionando se o cinema pode ser compreendido como prática lúdica. A análise evidencia que, enquanto linguagem artística e narrativa, o cinema mobiliza emoções, imaginação e criticidade, favorecendo a empatia e a compreensão de processos históricos de forma significativa. Além da reflexão teórica, o texto apresenta uma série de práticas pedagógicas envolvendo o uso do cinema em sala de aula, tais como atividades de análise crítica, debates, dramatizações, produções audiovisuais e oficinas de linguagem cinematográfica, ampliando o engajamento dos estudantes e contribuindo para a formação de cidadãos mais criativos e conscientes. Conclui-se que o cinema, ao ser incorporado como recurso lúdico, fortalece a prática pedagógica e possibilita novas formas de construção do conhecimento histórico.

Palavras-chave: Cinema no ensino de História. Ludicidade. Currículo de História. Competências Midiáticas. Didática da História.

Abstract: This article aims to analyze cinema as a playful and didactic resource for teaching history, highlighting its relationship with the school curriculum and the critical education of students. The research, which is theoretical and reflective in nature, is based on references from History Didactics and studies on playfulness, initially questioning the concept of curriculum and its articulation with educational practices that value cultural and social diversity. Next, playfulness is discussed as a pedagogical dimension and its possible integration into the teaching of history, questioning whether cinema can be understood as a playful practice. The analysis shows that, as an artistic and narrative language, cinema mobilizes emotions, imagination, and critical thinking, promoting empathy and understanding of historical processes in a meaningful way. In addition to theoretical reflection, the text presents a series of pedagogical practices involving the use of cinema in the classroom, such as critical analysis activities, debates, role-playing, audiovisual productions, and film language workshops, increasing student engagement and contributing to the formation of more creative and conscious citizens. It is concluded that cinema, when incorporated as a playful resource, strengthens pedagogical practice and enables new ways of constructing historical knowledge.

Keywords: Cinema in history teaching. Playfulness. History curriculum. Media skills. History teaching.

1 Narrativas Cinematográficas: Construindo Conhecimento Histórico com Criatividade

Nos últimos anos, a interseção entre currículo e ludicidade tem se consolidado como uma temática emergente no campo educacional, refletindo uma revalorização das práticas pedagógicas que priorizam o engajamento ativo dos estudantes. Este movimento se insere em um contexto mais amplo de reconfiguração das abordagens de ensino, pautado pela busca por metodologias que promovam uma aprendizagem significativa e que reconheçam a diversidade de estilos de aprendizagem presentes na sala de aula. Ao incorporar elementos lúdicos ao currículo formal, os educadores exploram novas possibilidades de construção do conhecimento, transcendendo os limites tradicionais de transmissão de conteúdo. Nesse sentido, o lúdico, muitas vezes relegado a um segundo plano na educação formal, começa a ser visto como uma ferramenta poderosa para estimular a curiosidade, promover o pensamento crítico e fortalecer o vínculo entre teoria e prática.

Currículo e ludicidade são conceitos interrelacionados que desempenham um papel fundamental na educação. Aqui vemos dois temas que se abrem, o primeiro é sobre o que entendemos como currículo e como o definimos. O segundo é o conceito de lúdico e ludicidade. Primeiramente vamos nos deter na definição de currículo como base para pensarmos a ludicidade no ensino de História.

O currículo é um conjunto de diretrizes que definem os conteúdos, habilidades e atitudes que os estudantes devem aprender em um determinado período escolar. Ele abrange não apenas o que é ensinado, mas também como é ensinado, incluindo métodos de avaliação e a organização do tempo e do espaço escolar. O currículo pode variar muito entre diferentes contextos educacionais e é moldado por políticas educacionais, diretrizes nacionais e necessidades locais. Sendo assim, para Silva:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais (Silva, 1996, p. 23).

O currículo, como bem discorreu Silva, é um espaço que corporifica as relações sociais e contribui para a construção das identidades dos envolvidos. Ainda nessa direção, Sacristán (199, p. 61) afirma que: “o currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos estudantes; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições”. O estabelecimento dos métodos, conhecimentos e outros no currículo é resultado das relações entre cultura, sociedade e escola, como bem apontou Sacristán. Entretanto, sabemos que historicamente, “os currículos dos cursos de formação, em sua maioria, de fato não têm capacitado os(as) docentes para lidar com os preconceitos e discriminações dos mais diferentes tipos no ambiente escolar” (Silva, Rossato, Oliveira, 2013, p. 456). Consequentemente, a defasagem do currículo, na formação dos professores, a nível nacional reflete-se na falta de iniciativas nas escolas com projetos que abordem diversas temáticas.

Ainda segundo as autoras:

Trata-se de desafio vital a ser enfrentado nos cursos de formação docente: não apenas o que e como ensinar História na escola, mas, também, e principalmente, como o ensino de História pode ser usado para a construção e o desenvolvimento de uma forma de pensar o mundo e as relações sociais e de poder (Silva; Rossato; Oliveira, 2013, p. 454).

Dessa forma, a defasagem nos currículos dos cursos de formação docente impacta em muito a produção de novas possibilidades nos currículos da educação básica e nesse

sentido, a inclusão de estratégias e recursos lúdicos para o ensino e aprendizagem pode ser um bom recurso para se pensar práticas efetivas tanto para a formação de professores quanto na educação básica. Atualmente, há uma ênfase crescente em currículos que promovem uma educação mais holística e integrada, que valoriza a interdisciplinaridade e busca atender à diversidade cultural, social e individual. Nessa perspectiva, vemos uma tentativa de melhoria do currículo nacional assim como também a adesão a novas temáticas, anteriormente negligenciadas em sala de aula, como por exemplo, as relações de gênero, a História afro-brasileira e indígena. Além disso, não podemos esquecer que desde de 2017 o currículo segue as normativas propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a qual expressa por meio de competências e habilidades os conteúdos presentes também no material didático rigorosamente selecionado pelo do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Portanto, após apresentarmos que no presente texto entendemos que práticas e recursos didáticos podem e devem compor espaços dentro do planejamento dos currículos tanto na formação de professores quanto na educação básica, partiremos para a segunda parte do presente texto que é pensarmos o que é lúdico e mais ainda, problematizamos o que pode ser entendido como lúdico.

A ludicidade refere-se à qualidade de ser lúdico, envolvendo o uso do jogo e da brincadeira como ferramentas de aprendizagem. Segundo Passos

[...] termo “lúdico” é apresentado de modo incisivo: serve de adjetivo correspondente à palavra Jogo. Desse modo, ao compreendermos a remissiva temos a compreensão de jogo definida como: dispêndio de atividade física ou mental que não tem um objetivo imediatamente útil, nem sequer definido, cuja razão de ser, para a consciência daquele que a ele se entrega, é o próprio prazer que aí encontra (Passos, 2013, p. 43).

A partir da definição de Passos, o termo lúdico é diretamente associado à compreensão de práticas de jogo ou de atividades físicas sem uma utilidade prática. Em um contexto educacional, a ludicidade pode se manifestar através de atividades que promovem a participação ativa dos estudantes, estimulando a criatividade, a imaginação e a interação social. Corroborando com a compreensão que atividades lúdicas se associam a ideia de brincadeiras, Elza Santos afirma que:

[...] tem o caráter de jogo, brinquedo, brincadeira e divertimento. Brincadeira refere-se basicamente à ação de brincar, à espontaneidade de uma atividade não estruturada; brinquedo é utilizado para designar o sentido de objeto de brincar, jogo é compreendido como brincadeira que envolve regras e divertimento como um entretenimento ou distração. (Santos, 2011, p. 24).

Portanto, como bem define a autora, a abordagem lúdica na educação regular permite que os estudantes aprendam de maneira mais eficaz quando estão engajados e se divertem no processo. Isso é especialmente importante em um ambiente escolar que busca formar não apenas pessoas competentes, mas também cidadãos críticos e criativos.

Assim, a interseção entre currículo e ludicidade na escola de hoje implica a incorporação de práticas lúdicas dentro do currículo formal. Isso pode ser realizado por meio de atividades que incluem jogos, simulações, dramatizações e projetos que incentivam a exploração, a colaboração e a experimentação. Quando o currículo é atualizado para incluir a ludicidade, os estudantes são mais propensos a se envolver ativamente com os conteúdos, facilitando a compreensão e a retenção do conhecimento. A ludicidade também promove um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e democrático, onde todos podem participar e expressar suas ideias.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Embora o termo lúdico seja frequentemente associado apenas ao campo dos jogos e do divertimento, sua compreensão pode ser expandida para abarcar dimensões mais complexas, como a mobilização das emoções, da imaginação e da criatividade. Ao adotar essa perspectiva ampliada, o lúdico deixa de ser visto apenas como entretenimento e passa a ser reconhecido como uma experiência estética e formativa, capaz de favorecer aprendizagens significativas.

Essa abordagem é fundamental para o diálogo com a linguagem cinematográfica, pois permite compreender o cinema não apenas como recurso de lazer, mas como prática pedagógica que articula sensibilidade, reflexão crítica e construção de sentidos. Assim, já nesta sessão, o leitor é convidado a perceber os múltiplos significados do lúdico e os caminhos que serão percorridos ao longo do artigo na relação entre ludicidade e ensino de História.

Ao integrar a ludicidade ao currículo, os educadores podem atender melhor às diferentes necessidades e estilos de aprendizagem dos estudantes, promovendo um desenvolvimento integral que abrange aspectos cognitivos, sociais e emocionais. Segundo Jonierson de A. da Cruz, “por meio dos diferentes tipos de atividades, os estudantes terão a oportunidade de explorar situações, sejam elas reais ou imaginárias que possibilitam a assimilação e fixação do conhecimento” (Cruz, 2009, p. 2). Em suma, a relação entre currículo e ludicidade na escola contemporânea reflete uma mudança de paradigma na educação, onde se busca não apenas transmitir conhecimentos, mas também desenvolver competências e habilidades essenciais para a vida. Essa abordagem reforça a importância de um ambiente de aprendizagem envolvente, que valoriza a experiência de cada pessoa e a torna protagonista do seu processo educativo, preparando-o para enfrentar os desafios do mundo atual de maneira crítica e criativa. Além disso, a integração da ludicidade no currículo estimula a motivação dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo e prazeroso. Quando as atividades são dinâmicas e interativas, todos se sentem mais interessados em participar e se engajar, o que resulta em uma maior concentração do conteúdo e uma compreensão mais profunda dos temas envolvidos.

Outro aspecto importante dessa abordagem é que a ludicidade permite que os estudantes desenvolvam habilidades socioemocionais, como empatia, colaboração e resolução de conflitos. Ao trabalhar em grupo em atividades lúdicas eles aprendem a ouvir, respeitar as opiniões dos colegas e negociar soluções, habilidades fundamentais para a convivência em sociedade, como uma experiência social. Além disso, a utilização de métodos lúdicos pode facilitar a inclusão de todos na turma, independentemente de suas habilidades ou dificuldades. As atividades lúdicas podem ser adaptadas para atender a diversas necessidades, promovendo um ambiente de aprendizagem equitativo. Isso contribui para a construção de uma cultura escolar mais acolhedora, onde todos se sintam valorizados e motivados a aprender.

Portanto, a combinação de currículo e ludicidade não só enriquece o processo educacional, mas também fomenta um desenvolvimento mais completo e harmonioso dos estudantes. Ao cultivar um espaço de aprendizagem onde a diversão e a exploração são encorajadas, os educadores têm a oportunidade de formar indivíduos mais curiosos, críticos e preparados para os desafios do futuro. Na última análise, essa abordagem inovadora não apenas transforma a experiência escolar, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, criativos e engajados socialmente. Esses cidadãos são capazes de pensar de forma crítica sobre questões contemporâneas, articulando suas opiniões e participando ativamente da sociedade. Além disso, ao promover a ludicidade, os educadores ajudam os estudantes a desenvolver uma atitude positiva em relação ao aprendizado, instigando sua curiosidade e a participação ativa. Isso porque, conforme discutiu Silva, no processo de ensino e aprendizagem se faz fundamental que os estudantes “se sintam seduzidos pelo que lhes é apresentado, que encontrem significação a partir das atividades desenvolvidas, para que possam compreender os enunciados científicos e a construção da própria ciência” (Silva, 2004, p. 4). A sedução apontada por Alcina Silva, seria uma forma não tradicional de ensino dos conhecimentos, estratégia didática que lançando mão de recursos lúdicos possa encantar

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

os estudantes e os convida a aprender. Por isso, entendemos que a ênfase na ludicidade e na inclusão oferece uma oportunidade para que todos na sala de aula desenvolvam habilidades essenciais, como o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de trabalhar em equipe. Essas competências não apenas os tornam mais preparados e com conhecimento de conteúdos, mas também os capacitam a se tornarem cidadãos ativos e responsáveis, prontos para enfrentar os desafios sociais, econômicos e ambientais. Ainda nesse sentido, Kishimoto enfatiza que:

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade (Kishimoto, 1994, p. 15).

Dessa forma, a integração de currículo e ludicidade também deve levar em conta a diversidade das realidades dos estudantes. Ao reconhecer e valorizar as diferentes culturas, Histórias e experiências que cada um traz para a sala de aula, estamos promovendo um aprendizado mais inclusivo e significativo. Essa prática não apenas enriquece a experiência educacional, mas também fortalece o senso de pertencimento e identidade, permitindo que todos se sintam vistos e valorizados em seu ambiente escolar. Quando as práticas de ensino incorporam elementos culturais e experiências diversas, os estudantes são mais propensos a se engajar no processo de aprendizagem. Isso também contribui para a construção de uma comunidade escolar mais coesa, onde o respeito às diferenças é promovido e celebrado.

Após refletirmos sobre o papel do emprego de práticas e recursos lúdicos no currículo escolar, devemos agora pensar sobre as mesmas centradas no Ensino de História, como propor e mais do que isso, quais recursos podemos destacar? Optamos neste artigo, pensar o cinema como uma estratégia lúdica eficaz para o ensino de História. Mas, a primeira questão que surge é se o Cinema pode ser compreendido como um recurso lúdico. Essa problemática se centra na questão de que como vimos em nossa reflexão o termo lúdico e ludicidade são compreendidos enquanto conjunto de práticas de jogos, brincadeiras voltadas ao desenvolvimento da imaginação. Ao refletir sobre esse conceito logo podemos, com olhar pouco sensível, descartar o uso do cinema como recurso lúdico, pois um filme não tem as mesmas características que um jogo ou uma brincadeira. No entanto, essa problemática nos leva a pensar mais a fundo sobre o cinema e se esse pode ou não ser utilizado como recurso lúdico na sala de aula.

2. O cinema é lúdico? Uma proposta de abordagem para o ensino de História.

O cinema, quando incorporado ao ensino de História, deve ser compreendido como fonte e testemunho de seu tempo, capaz de revelar práticas sociais, valores culturais e visões políticas. Priscila Dantas Fernandes afirma: “Todo filme é um documento: um vestígio de práticas, discursos e escolhas de época, passível de análise histórica.” (Fernandes, 2024. p. 118).

Dessa forma, cada obra cinematográfica pode ser examinada como registro histórico, permitindo que professores e estudantes reflitam criticamente sobre as representações do passado e suas implicações na construção da memória coletiva. A citação evidencia que o filme, além de documento histórico, possui também um caráter lúdico, capaz de envolver o espectador em experiências estéticas e críticas. Nesse sentido, o cinema se configura como recurso didático e cultural que articula memória, ludicidade e ensino, ampliando significativamente as possibilidades pedagógicas no campo da História.

No contexto escolar, o cinema ultrapassa os limites da representação estética e torna-se instrumento de mediação de aprendizagens e de promoção de reflexões críticas sobre a

sociedade. Sua utilização favorece a compreensão de conteúdos históricos e aproxima os estudantes das práticas culturais contemporâneas, ampliando o repertório de leitura de mundo. Nesse sentido, Borges e Bovo destacam que

O cinema figura simultaneamente como recurso pedagógico e dispositivo de história pública, articulando práticas escolares e circulação social do passado (Borges; Bovo. 2025, p. 42).

Essa afirmação evidencia a dupla função do cinema: contribuir para o ensino formal e atuar como veículo de memória coletiva e divulgação científica, o que justifica sua relevância como recurso didático e cultural. No ensino de História, o cinema apresenta grande potencial lúdico, pois sua natureza visual e narrativa envolve os estudantes de forma imediata, estimulando imaginação e emoções, elementos centrais no processo de aprendizagem. Ao explorar narrativas históricas, os alunos estabelecem conexões mais empáticas e dinâmicas com os acontecimentos e personagens do passado, superando a abstração dos textos escritos.

Além de favorecer a compreensão histórica, o cinema possibilita a apresentação de múltiplas perspectivas culturais, despertando curiosidade e pensamento crítico em um ambiente interativo. Elementos estéticos como trilha sonora, efeitos visuais e enquadramentos de cena ampliam o interesse e criam atmosferas de ambientação que facilitam a retenção de informações de forma prazerosa. A ludicidade manifesta-se também na transformação da sala de aula em espaço de debate coletivo, onde o filme pode servir de ponto de partida para discussões, jogos de interpretação ou atividades de reescrita criativa da História, promovendo aprendizagem por meio do prazer, da interação e da imaginação.

A utilização de filmes no ensino de História constitui uma estratégia eficaz para articular currículo e conhecimento histórico, aliando rigor acadêmico ao apelo emocional e visual. Como forma de arte amplamente acessível, o cinema captura a atenção dos estudantes e apresenta narrativas de maneira dinâmica e vívida, criando pontes entre conteúdos escolares e experiências culturais cotidianas. Nesse sentido, é relevante destacar que “o cinema é uma linguagem antes de qualquer efeito especial, é porque ele nos contou tão belas histórias que se tornou uma linguagem” (Metz, 2017, p. 64), o que reforça a necessidade de compreender sua linguagem própria e suas potencialidades. De acordo com Ferro (2010), o filme mobiliza a aprendizagem histórica ao estimular o pensamento crítico por meio das imagens e da linguagem, podendo ser analisado em diferentes dimensões.

Na maioria das vezes, o espectador vivencia a história narrada pelo filme quando consegue transpor-se para o contexto representado. Mesmo consciente de que sua experiência não ultrapassa a exibição cinematográfica, ele se emociona, sofre, chora, ri e reconstrói suas próprias representações. De modo semelhante, a leitura também mobiliza emoções e percepções involuntárias, imprevisíveis e, por vezes, incontroláveis. Esse processo é denominado significação, ou seja, a interpretação construída por cada espectador a partir de sua bagagem cultural. As imagens, intencionalmente ou não, podem instigar interpretações individuais ou coletivas, influenciando decisões, posturas e opiniões. A produção fílmica articula seu conteúdo com o emocional do público, ativado pela linguagem cinematográfica, que desperta determinadas representações nos que assistem (Jarczeski, 2020, p. 64).

Ao discutir o papel do filme como mobilizador da aprendizagem, Jarczeski destaca sua relevância na sala de aula, ressaltando que os estudantes, ao assistir a uma obra, conseguem transpor-se para o contexto representado e vivenciar a experiência fílmica. A autora enfatiza ainda que as imagens cinematográficas têm o potencial de instigar interpretações individuais dos saberes mobilizados pelo filme.

Nesse sentido, os filmes, quando integrados ao currículo de História, ultrapassam a função de simples ilustração de eventos e períodos. Eles oferecem uma representação dramática e visual dos processos históricos, permitindo aos estudantes vivenciar de maneira

imersiva os contextos em que tais acontecimentos ocorreram. As reconstruções visuais de cenários, comportamentos e dinâmicas sociais contribuem para uma compreensão mais profunda das condições de vida e dos dilemas enfrentados por diferentes grupos, facilitando a apreensão de conceitos complexos e estabelecendo conexões emocionais com os eventos históricos. Essa abordagem enriquece a aprendizagem e promove maior retenção do conteúdo.

A partir dessa perspectiva, o cinema pode ser compreendido como recurso lúdico, pois instiga a imaginação dos espectadores. O ato de jogar ou brincar é considerado atividade lúdica justamente por despertar abstração e pensamento criativo. Johan Huizinga, ao discorrer sobre o *Homo Ludens* e o papel dos jogos na constituição do ser social, apresenta uma reflexão sobre a presença do lúdico na poesia, na filosofia e na cultura contemporânea. O autor afirma que

[...] é evidente a presença de uma certa ludicidade no processo de criação e 'produção' da obra de arte. Tal fato era perfeitamente claro nas artes das Musas ou 'musicais', onde sem dúvida há um certo elemento lúdico essencial" (Huizinga, 2000, p. 144).

Embora Huizinga, neste texto, se refira à música, é possível estender essa análise ao cinema, uma vez que a produção cinematográfica reúne múltiplos elementos artísticos — música, imagens, cores e signos — que dialogam com os sentidos e despertam imaginação e abstração, características centrais da ludicidade. Ainda corroborando esse entendimento, Almeida afirma: "A evolução semântica da palavra 'lúdico', entretanto, não parou apenas nas suas origens e acompanhou as pesquisas de Psicomotricidade. O lúdico passou a ser reconhecido como traço essencial de psicofisiologia do comportamento humano. De modo que a definição deixou de ser o simples sinônimo de jogo. As implicações da necessidade lúdica extrapolaram as demarcações do brincar espontâneo" (Almeida, 2009, p. 1).

O cinema se enquadra nesse conceito ampliado de ludicidade, pois ultrapassa a noção de jogo ou brincadeira ao mobilizar sentidos, emoções e abstrações. Nesse sentido, Marc Ferro observa:

[...] o filme é abordado não como uma obra de arte, mas como um produto, uma imagem-objeto, cujas as significações não são somente cinematográficas. Ele vale por aquilo que testemunha" (Ferro, 1976, p. 223).

Para Ferro, mais do que obra artística, o filme — seja ficção ou documentário — constitui uma testemunha de seu tempo, carregada de múltiplas significações. O compromisso do historiador diante dessa fonte é compreender que sua crítica não pode se restringir ao conteúdo interno da obra, mas deve considerar "tudo que o rodeia e com o qual se comunica necessariamente" (Ferro, 1976, p. 203). A análise histórica do documento fílmico, portanto, exige atenção às inter-relações entre obra e contexto.

Além de fonte para uma "contra-análise do passado", o cinema revela-se um recurso didático eficaz. Ao ser incorporado às práticas escolares, mobiliza experiências de lazer e descontração, como a ida ao cinema, conferindo às atividades um caráter lúdico que rompe com a formalidade dos textos escritos ou das aulas expositivas. Esse potencial é ampliado quando articulado a estratégias pedagógicas complementares, como análise crítica, comparação de eventos, síntese de ideias, dramatizações ou produções reflexivas, que intensificam o envolvimento dos estudantes e tornam o processo de aprendizagem mais dinâmico e interativo.

O cinema também favorece a aproximação dos alunos a diferentes culturas, épocas e contextos políticos, estimulando reflexões críticas sobre as formas de narrar e representar o passado. Ao trazer para o debate questões éticas, morais e políticas, os professores incentivam a problematização das narrativas históricas dominantes e a análise do papel da memória e da interpretação na construção da História. Dessa forma, o uso de filmes em sala

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

de aula possibilita não apenas a visualização dos fatos, mas também a compreensão das ideologias e representações que os cercam, promovendo um aprendizado ativo e engajado.

Do ponto de vista pedagógico, os filmes possibilitam a exploração de múltiplas camadas de interpretação da História, oferecendo uma experiência ampla e diversificada. Ao retratar acontecimentos por meio de narrativas visuais, constroem versões que não são neutras, pois refletem tanto os interesses dos cineastas quanto as demandas da indústria cultural. Confrontar essas representações com fontes primárias, documentos históricos e textos acadêmicos estimula os estudantes a compreender que a História resulta de diferentes narrativas e perspectivas. Esse exercício crítico os leva a questionar escolhas de enquadramento, roteiro, caracterização de personagens e contextos representados, favorecendo uma postura reflexiva diante das variadas formas de narrar o passado.

O diálogo entre cinema e historiografia constitui um campo fértil para analisar como a História é representada e, muitas vezes, manipulada por interesses ideológicos, culturais ou econômicos. Ao identificar omissões, estereótipos e simplificações presentes nas produções cinematográficas, os estudantes podem discutir as razões que motivaram tais escolhas e os impactos que exercem sobre a compreensão dos eventos históricos pelo público. Questões como a representação de grupos marginalizados, a ênfase em episódios heroicos ou catastróficos e a romantização de figuras históricas tornam-se objeto de debate à luz das complexidades que a historiografia procura evidenciar. Esse processo de desconstrução das narrativas fílmicas é essencial para o desenvolvimento de habilidades analíticas e interpretativas, fundamentais à formação de um pensamento histórico consistente.

Ao discutir o cinema como prática lúdica, é importante reconhecer seu potencial de transformar o ambiente escolar em espaço de criação e experimentação. “Brincar, criar e filmar compõem um mesmo dispositivo lúdico, convertendo a escola em espaço de jogo e experimentação estética” (Azevedo; Paes; Costa, 2025, p. 50).

Essa perspectiva evidencia que o cinema, além de recurso didático, pode ser vivenciado como experiência estética e lúdica, favorecendo a participação ativa dos estudantes e ampliando as possibilidades pedagógicas no ensino de História.

Nesse sentido, “A produção cinematográfica na escola constitui uma experiência estética que mobiliza emoção, imaginação e criticidade” (Silva; Miranda, 2024, p. 8).

A afirmação reforça que o cinema, ao ser praticado em contexto escolar, não apenas estimula a ludicidade, mas também promove vivências estéticas que ampliam a formação cultural e crítica dos estudantes.

Complementando essa dimensão, o uso do cinema em sala de aula contribui para o fortalecimento das competências midiáticas, ao exigir análise crítica e interpretação de conteúdos audiovisuais — habilidades indispensáveis em uma sociedade marcada pela saturação informacional.

Essas competências envolvem a capacidade de acessar, avaliar e produzir conteúdo em diferentes formatos, como texto, imagem e audiovisual. Ao assistir a filmes, os estudantes entram em contato com narrativas que apresentam distintas perspectivas e estilos de representação, sendo instigados a questionar sua veracidade, intencionalidade e os contextos sociais que as sustentam.

Neste sentido, Marc Ferro afirma: “não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças” (Ferro, 1983, p. 11). Dessa forma, visualizamos a necessidade de representar algumas temáticas que acabam negligenciadas ao longo da História, principalmente, as mulheres. E o historiador segue:

Hoje está em tempo de se colocarem frente a frente todas as representações porque, com a ampliação do mundo, sua unificação econômica e fragmentação política, o passado das sociedades é mais do que nunca um

dos alvos do confronto entre Estados e Nações, entre culturas e etnias. Controlar o passado ajuda a dominar o presente e a legitimar tanto as dominações como as rebeldias (Ferro, 1983, p. 11).

A reflexão de Marc Ferro evidencia a importância de revisitar e confrontar as representações históricas, sobretudo em contextos nos quais o controle sobre o passado se converte em instrumento de poder. O cinema, enquanto recurso lúdico e crítico, possibilita não apenas a apresentação de eventos sob diferentes perspectivas, mas também a problematização de questões de gênero, etnia e classe, que, como aponta Ferro, constituem dimensões centrais do confronto cultural e político contemporâneo.

Ao ser incorporado ao ensino, oferece aos estudantes a oportunidade de questionar versões hegemônicas da História e refletir sobre como narrativas passadas continuam a moldar o presente, legitimando formas de dominação ou resistência. Nesse sentido, o cinema configura-se como meio eficaz para promover um ensino inclusivo, crítico e atento às múltiplas representações históricas que compõem a sociedade.

Esse processo ultrapassa a simples visualização de filmes, exigindo a compreensão de como são construídos, das técnicas utilizadas, dos códigos visuais e sonoros e das mensagens subjacentes. Ao discutir e analisar criticamente essas produções, os estudantes aprendem a identificar diferentes tipos de narrativas, bem como estereótipos, manipulações e omissões, desenvolvendo uma postura crítica diante das mídias. A interpretação das técnicas narrativas amplia sua capacidade de decodificar outras formas de comunicação visual, preparando-os para atuar em um ambiente saturado de informações. Assim, o uso pedagógico do cinema transcende o ensino de História, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e reflexivos.

Ao integrar filmes ao currículo escolar, o educador enriquece o processo de ensino-aprendizagem e promove uma abordagem inclusiva e dialógica, que valoriza diferentes linguagens e formas de conhecimento. Essa prática abre espaço para a interpretação crítica de mídias diversas, como o audiovisual, e fortalece a compreensão histórica. A ludicidade, nesse contexto, não se limita a uma estratégia de engajamento, mas constitui recurso pedagógico que, quando utilizado de forma crítica e reflexiva, aprofunda a aprendizagem e torna o processo mais prazeroso e acessível.

O cinema, ao estimular a imaginação e a investigação, transforma os estudantes em participantes ativos da construção do conhecimento histórico. A partir de um filme com conteúdo histórico, o professor pode desenvolver atividades que ultrapassam a simples exibição, como debates, dramatizações, análises comparativas ou produções criativas, promovendo uma aprendizagem ativa e imersiva. Nesse sentido, evidencia-se a articulação entre a discussão realizada até aqui e o próximo ponto deste artigo.

A compreensão da ludicidade como dimensão intrínseca ao cinema sustenta a elaboração de práticas pedagógicas que exploram seu potencial crítico e criativo. Ao reconhecer o caráter lúdico da linguagem fílmica, abre-se espaço para estratégias didáticas que transformam o cinema em instrumento de aprendizagem histórica, capaz de integrar prazer estético, reflexão crítica e construção ativa do conhecimento.

3. Pensando estratégias para o uso do cinema como recurso lúdico para o ensino de História

O uso do cinema em sala de aula, quando pensado de forma lúdica, ultrapassa a prática limitada de apenas apresentar e assistir a um filme. A sociedade contemporânea é marcada pela centralidade das imagens, presentes em diferentes dispositivos e plataformas — televisão, cinema, videogames, celulares, internet e redes sociais.

Desde a substituição do rádio pela televisão como principal meio de entretenimento, os recursos auditivos foram gradualmente sobrepostos pela força dos recursos visuais, que

passaram a dominar a experiência cultural cotidiana. Hoje, a visão organiza grande parte das interações sociais e de consumo, desde a disposição de produtos em supermercados até a constante repetição de propagandas em canais televisivos e digitais.

Nesse contexto, o cinema se insere como linguagem privilegiada para o ensino de História, pois dialoga diretamente com a cultura visual que permeia a vida dos estudantes. Ao ser utilizado de maneira crítica e lúdica, o filme não apenas transmite conteúdos, mas também mobiliza emoções, estimula a imaginação e favorece a construção de significados. Assim, pensar estratégias para o uso do cinema como recurso pedagógico implica reconhecer sua inserção em uma sociedade orientada pelas imagens e explorar seu potencial para transformar a sala de aula em espaço de reflexão, criatividade e aprendizagem ativa.

Os estudantes, cada vez mais habituados a estímulos visuais, respondem com maior eficácia a recursos multimídia do que a práticas exclusivamente expositivas. Nesse sentido, ferramentas como projetores, cartazes, jogos digitais, internet e, de forma destacada, o cinema, apresentam-se como alternativas mais produtivas do que aulas centradas apenas na fala do professor.

Entretanto, é fundamental compreender que o cinema, por si só, não garante o processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor é central, pois cabe a ele definir objetivos, selecionar os filmes e planejar atividades que deem sentido ao uso desse recurso. Como afirma Vera Lúcia Nascimento: “Na educação podemos e devemos usar todo o tipo de recurso tecnológico no intuito de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que o papel do professor é primordial, quando este sabe qual é o objetivo real de suas aulas e consegue contextualizá-la, o aluno aprende melhor sendo um agente participativo, ou seja, um protagonista e não meramente um espectador” (Nascimento, 2011, p. s/n).

A partir dessa perspectiva, a eficácia do cinema como recurso lúdico depende da definição clara dos objetivos pedagógicos e da preparação de atividades que articulem teoria e imagem. O professor deve elaborar materiais de apoio, propor pesquisas ou análises críticas dos filmes exibidos e estimular o diálogo entre conteúdo histórico e representação audiovisual. É igualmente imprescindível que assista previamente às obras selecionadas e construa sua própria análise, de modo a explorar com maior profundidade os elementos narrativos e visuais em sala de aula.

3.1 Metodologias práticas

Nesse sentido, as metodologias práticas propostas por diferentes pesquisadores oferecem caminhos concretos para que o cinema seja incorporado de forma crítica e criativa ao ensino de História. Guilherme Cardinale de Araujo, pesquisador vinculado à Universidade Estadual Paulista (UNESP), destaca: “Propomos uma análise fílmica que articula contexto de produção e elementos da linguagem cinematográfica, aplicada em aula oficina” (Araujo, 2024, p. 20).

3.2 Dinamização da aprendizagem

Complementando essa dimensão metodológica, é igualmente relevante considerar como o cinema pode dinamizar o processo de aprendizagem e aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes. A pesquisadora Milena Maria Nascimento Sousa, que investigou o uso de filmes como recurso pedagógico no ensino médio, afirma: “O uso de filmes no ensino médio dinamiza a aprendizagem e aproxima os conteúdos da realidade representada pelos estudantes” (Sousa, 2023, p. 15).

3.3 Cinema como documento histórico

Além de dinamizar a aprendizagem, o cinema também pode ser compreendido como documento histórico, ampliando sua função pedagógica para além da ludicidade. Priscila Dantas Fernandes reforça essa dimensão ao afirmar: “Todo filme é um documento: um vestígio de práticas, discursos e escolhas de época, passível de análise histórica” (Fernandes, 2024, p. 118).

3.4 Diversidade e inclusão

Por fim, ao se pensar estratégias pedagógicas, é indispensável reconhecer o papel do cinema na promoção da diversidade e da inclusão, especialmente no enfrentamento de narrativas hegemônicas. Nesse campo, Batista e Nascimento ressaltam: “Ao problematizar as relações raciais, os filmes tensionam narrativas hegemônicas e abrem espaço para práticas pedagógicas antirracistas” (Batista; Nascimento, 2024, p. 12).

Contudo, é fundamental compreender que o cinema, por si só, não garante o processo de ensino-aprendizagem. O papel do professor é central, pois cabe a ele definir objetivos, selecionar os filmes e planejar atividades que deem sentido ao uso desse recurso. Como afirma Vera Lúcia Nascimento:

Na educação podemos e devemos usar todo o tipo de recurso tecnológico no intuito de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem. Vale ressaltar que o papel do professor é primordial, quando este sabe qual é o objetivo real de suas aulas e consegue contextualizá-la, o aluno aprende melhor sendo um agente participativo, ou seja, um protagonista e não meramente um espectador (Nascimento, 2011, p. s/n).

A partir dessa perspectiva, a eficácia do cinema como recurso lúdico depende da definição clara dos objetivos pedagógicos e da preparação de atividades que articulem teoria e imagem. O professor deve elaborar materiais de apoio, propor pesquisas ou análises críticas dos filmes exibidos e estimular o diálogo entre conteúdo histórico e representação audiovisual. É igualmente imprescindível que assista previamente às obras selecionadas e construa sua própria análise, de modo a explorar com maior profundidade os elementos narrativos e visuais em sala de aula.

Nessa proposta, de acordo com Nascimento:

A utilização de meios como a televisão e mais precisamente o cinema para a ilustração de um determinado tema pode enriquecer o aprendizado e facilitar a compreensão do tema a ser trabalhado. É evidente que a leitura não deve ser desprezada em hipótese alguma, porém, quando o professor traz a proposta de um filme, a maioria dos estudantes demonstra interesse em assisti-lo, pois a visualização do que está no livro didático facilita a compreensão (Nascimento, 2011).

Considerando essa perspectiva, é possível identificar três formas principais de utilização do cinema em sala de aula. A primeira, mais comum, consiste na exibição integral de um filme relacionado ao tema histórico em estudo. Embora válida, essa prática pode tornar-se cansativa ou pouco produtiva, devido à extensão da obra e à dificuldade de manter a atenção da turma por longos períodos. A segunda forma é a projeção do filme com interrupções em momentos específicos, permitindo ao professor contextualizar e explicar determinadas cenas. Essa estratégia, embora eficaz, exige tempo disponível e preparação prévia dos estudantes.

O método geralmente mais eficiente é a seleção de trechos que representem imagens, costumes ou eventos históricos pertinentes ao conteúdo trabalhado. Esses fragmentos, reunidos em um único vídeo, podem ser exibidos em pequenos intervalos durante a aula,

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

acompanhados de atividades de análise e reflexão. Essa prática dinamiza o processo de ensino sem substituir a explicação expositiva, tornando a aula mais atrativa e interativa.

Mais importante do que dinamizar a aula, entretanto, é instrumentalizar os estudantes para a prática de análise crítica das imagens apresentadas, sejam elas provenientes do cinema, da televisão ou da publicidade. Dessa forma, o uso do cinema em sala de aula não se limita a ilustrar conteúdos, mas contribui para formar sujeitos capazes de interpretar e problematizar as representações visuais que permeiam a sociedade contemporânea.

O autor Leonardo Carmo diz que:

Educar pelo cinema ou utilizar o cinema no processo escolar é ensinar a ver diferente. É decifrar os enigmas da modernidade na moldura do espaço imagético. Cinéfilos e consumidores de imagens em geral são espectadores passivos. Na realidade, são consumidos pelas imagens. Aprender a ver cinema é realizar esse rito de passagem do espectador passivo para o espectador crítico (Carmo, 2003, p. 80).

Propiciar aos educandos a oportunidade de analisar criticamente as imagens que consomem representa, como destaca Leonardo Carmo, um verdadeiro rito de passagem da alienação para a transformação em sujeitos históricos. Nesse sentido, o cinema pode ser utilizado em sala de aula tanto como fonte histórica quanto como representação do passado, aproximando os estudantes de contextos distantes e oferecendo referências imagéticas que auxiliam na construção da memória e na elaboração de interpretações sobre o passado.

A partir dessa reflexão, torna-se possível delinear um conjunto de práticas didáticas que exploram o uso lúdico do cinema em sala de aula, ampliando seu potencial pedagógico e crítico.

Na seção dedicada às propostas pedagógicas, torna-se essencial apresentar metodologias que aproximem os estudantes da análise crítica do cinema como recurso didático. Guilherme Cardinale de Araujo, pesquisador vinculado à Universidade Estadual Paulista (UNESP), escreve: “Propomos uma análise fílmica que articula contexto de produção e elementos da linguagem cinematográfica, aplicada em aula oficina.” (Araujo, 2024, p. 20). Essa perspectiva reforça que o uso do cinema em sala de aula deve ir além da mera exibição de filmes, estimulando a compreensão de sua construção estética e histórica.

Nesse mesmo sentido, a pesquisadora Milena Maria Nascimento Sousa (2023), que investigou o uso de filmes como recurso pedagógico no ensino médio, destacando sua capacidade de dinamizar a aprendizagem e aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes, diz: “O uso de filmes no ensino médio dinamiza a aprendizagem e aproxima os conteúdos da realidade representada pelos estudantes” (Sousa, 2023, p. 15).

Sua contribuição evidencia que a prática pedagógica com filmes não apenas torna o processo de ensino mais atrativo, mas também estabelece vínculos entre os conteúdos escolares e o universo cultural dos discentes, favorecendo uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Com base nessas reflexões, sugerimos mais de dez práticas pedagógicas que podem ser aplicadas e testadas pelos professores de História. Essas propostas incluem debates com *role-playing*, dramatizações, análises comparativas, produções criativas, seleção de trechos fílmicos para discussão, elaboração de textos de apoio, atividades de pesquisa, mesas-redondas temáticas, oficinas de linguagem cinematográfica, entre outras. Todas essas estratégias têm como objetivo dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, promover a ludicidade e, sobretudo, desenvolver nos estudantes uma postura crítica diante das representações audiovisuais e históricas.

3.5 Práticas pedagógicas com o cinema no ensino de História

Retomando o que escreveram os autores mais recentes citados no presente artigo: Araujo (2024), Sousa (2023), Fernandes (2024), Batista e Nascimento (2024), Silva e Miranda (2024) e Azevedo; Paes; Costa (2025), propomos um conjunto de práticas pedagógicas que articulam ludicidade, criticidade e criatividade. Essas práticas não se limitam à simples exibição de filmes, mas buscam transformar o cinema em recurso formativo, capaz de mobilizar emoções, estimular a imaginação e favorecer a construção de conhecimento histórico.

a. Debates históricos com *role-playing*

O *role-playing*, ou “jogo de interpretação de papéis”, constitui uma técnica de ensino e aprendizagem em que os participantes assumem personagens específicos em cenários determinados. Essa prática favorece a exploração de situações históricas, dinâmicas sociais e conflitos, desenvolvendo competências como empatia, comunicação e resolução de problemas. Diferentemente do teatro, não há falas decoradas nem foco na performance estética; os participantes assumem papéis e interagem de forma espontânea. Aplicado ao ensino de História, o *role-playing* pode ser desenvolvido a partir da exibição de um filme. Após assistir à obra, os estudantes podem ser organizados em grupos e assumir o papel de personagens históricos ou de grupos sociais retratados na trama. O professor, por sua vez, pode estruturar debates ou mesas-redondas em que cada grupo defenda a perspectiva de seu personagem diante dos eventos apresentados. Essa atividade não apenas favorece a compreensão das questões políticas, sociais e culturais do período, mas também estimula habilidades de argumentação, negociação e análise crítica, consolidando o cinema como recurso lúdico e formativo no processo de ensino-aprendizagem.

b. Análise crítica do filme

A análise crítica do filme dialoga diretamente com Fernandes (2024), ao tratar o cinema como documento histórico. Os estudantes são incentivados a identificar onde há fidelidade histórica e onde ocorrem anacronismos, simplificações ou dramatizações. Eles podem comparar os eventos e personagens do filme com fontes primárias ou secundárias e discutir as razões por trás das escolhas do diretor. Essa análise pode ser apresentada em grupos, através de painéis visuais, discutida em sala ou motivada pelo professor por meio de perguntas direcionadas que facilitem e conduzam a reflexão.

c. Reescrita de cenas históricas

A reescrita de cenas mobiliza imaginação e criticidade, como destacam Silva e Miranda (2024). Os estudantes são convidados a reescrever cenas do filme que considerem imprecisas ou incompletas em relação aos fatos históricos. Essa reescrita pode ser feita em formato de roteiro ou encenada em pequenos grupos. O exercício estimula o pensamento crítico e a criatividade, além de permitir que explorem outras maneiras de narrar a História.

d. Linha do tempo interativa

Com base nos eventos do filme, os estudantes podem criar uma linha do tempo interativa, identificando os principais acontecimentos históricos retratados. Essa prática dinamiza a aprendizagem, conforme Sousa (2023), ao organizar cronologicamente os fatos e favorecer a contextualização histórica. Ferramentas digitais gratuitas como TimelineJS (<https://timeline.knightlab.com/>) podem ser utilizadas para ampliar a dimensão tecnológica da atividade.

e. Simulação de julgamentos históricos

Se o filme retrata momentos de controvérsia ou figuras envolvidas em disputas, os estudantes podem organizar uma simulação de julgamento, onde um personagem ou grupo seja “julgado” por suas ações. Cada grupo pode desempenhar diferentes funções, como advogados de defesa, promotores, testemunhas e jurados. Essa simulação promove uma compreensão mais profunda dos dilemas éticos e políticos envolvidos, além de desenvolver habilidades de argumentação e análise crítica.

f. Criação de histórias em quadrinhos ou infográficos

Os estudantes podem transformar os eventos do filme em histórias em quadrinhos ou infográficos, destacando os momentos principais e explicando o contexto histórico de forma visual. Essa atividade mobiliza ludicidade e criatividade, como defendem Azevedo; Paes; Costa (2025), ao permitir que os estudantes sintetizem informações de maneira estética e acessível.

g. Caça ao tesouro histórico

Baseando-se no filme, o professor pode criar uma “caça ao tesouro” com perguntas ou pistas que direcionam os estudantes a pesquisar e descobrir mais sobre os eventos, personagens ou cenários retratados. Essa atividade pode ser realizada em sala de aula ou em plataformas digitais, estimulando a pesquisa autônoma e o engajamento lúdico.

h. Debate sobre a representação histórica no cinema

Outra possibilidade é organizar um debate ou fórum de discussão sobre o papel do cinema na construção da memória histórica. Os estudantes são incentivados a discutir questões como: até que ponto o cinema pode alterar ou simplificar a História? Qual a responsabilidade dos cineastas ao retratar eventos históricos? Essa prática retoma a crítica de Fernandes (2024) e Batista; Nascimento (2024), ao problematizar as narrativas hegemônicas e a função social do cinema.

i. Criação de diários fictícios ou cartas

Os estudantes podem escrever diários ou cartas fictícias de personagens que aparecem no filme, como se estivessem vivendo durante o período histórico retratado. Essa atividade desenvolve a empatia histórica, conforme Sousa (2023), e permite compreender os impactos dos eventos de forma mais humana e subjetiva.

j. Projeto de documentário alternativo

Os estudantes podem ser desafiados a criar um projeto de documentário alternativo sobre o mesmo tema ou período histórico retratado no filme. Eles podem escolher eventos não explorados ou adotar uma perspectiva diferente sobre os fatos. Essa prática mobiliza criatividade e criticidade (Silva; Miranda, 2024), além de incentivar pesquisa aprofundada e uso de tecnologias digitais, como celulares e plataformas sociais (TikTok, YouTube).

k. Jogo de perguntas e respostas (Quiz)

O professor pode criar um jogo de perguntas e respostas com base nos acontecimentos do filme, tornando a atividade interativa e colaborativa. Plataformas digitais como Kahoot! (<https://kahoot.com/>) podem ser utilizadas, ou a atividade pode ser realizada oralmente em sala. Essa prática dinamiza a aprendizagem (Sousa, 2023) e estimula cooperação e trabalho em equipe.

I. Exploração geográfica

Se o filme retrata eventos que envolvem mudanças territoriais, migrações ou exploração, o professor pode utilizar mapas e ferramentas digitais para que os estudantes sigam os movimentos de personagens ou grupos populacionais. Essa atividade ajuda a situar os eventos em contexto geográfico, proporcionando melhor compreensão do impacto do espaço na História. Um dos sites gratuitos para criação de mapas interativos é o Visme (<https://www.visme.co/pt-br/>).

m. Exposição de objetos e artefatos históricos

Os estudantes podem pesquisar sobre artefatos, vestimentas, objetos e tecnologias presentes no filme, organizando uma “exposição” em sala de aula. Cada grupo apresenta um item relacionado ao período histórico, explicando sua importância e contexto. Essa prática favorece o aprendizado colaborativo e a valorização da cultura material.

Essas e muitas outras atividades lúdico-pedagógicas aplicadas pelo docente transformam o filme em ponto de partida para uma aprendizagem ativa e crítica, permitindo que os estudantes não apenas recebam informações de maneira passiva, mas se envolvam de forma significativa com os temas históricos. Ao articular análise, debate e práticas criativas, o cinema torna-se um recurso capaz de mobilizar reflexão, estimular a imaginação e favorecer a construção de conhecimento histórico em diálogo com diferentes linguagens culturais.

4. Considerações finais

Ao integrar currículo e ludicidade, as escolas têm a oportunidade de consolidar-se como espaços de aprendizagem inclusivos e diversificados, nos quais cada aluno é reconhecido em sua singularidade. Essa prática não apenas enriquece o processo de ensino, mas também contribui para a formação de uma comunidade escolar mais coesa, pautada pela colaboração, pelo respeito e pela empatia. Valorizar a ludicidade no ensino é, portanto, investir na construção de uma sociedade mais justa e humanizada, em que todos possam participar de maneira significativa.

Um ambiente de aprendizagem inclusivo favorece a troca de experiências e conhecimentos entre os discentes, ao mesmo tempo em que estimula o desenvolvimento de um senso de pertencimento e identidade, elementos essenciais para a autoestima e o bem-estar emocional. Quando os estudantes se sentem valorizados e ouvidos, tornam-se mais propensos a engajar-se nos conteúdos abordados em sala de aula, ampliando a eficácia do processo educativo e fortalecendo sua dimensão crítica e cidadã.

Além disso, a ênfase na ludicidade dentro do currículo pode promover a criatividade e a inovação. Ao permitir que os estudantes explorem diferentes formas de expressão e resolução de problemas, a educação lúdica incentiva uma mentalidade aberta e experimental, que é crucial num mundo em constante transformação. Isso não apenas prepara para o mercado de trabalho, que cada vez mais exige habilidades criativas e adaptativas, mas também os capacita para enfrentar desafios.

Portanto, a integração de currículo e ludicidade deve ser vista como um investimento estratégico no futuro da educação. Esse modelo não busca apenas melhorar o desempenho acadêmico, mas também formar cidadãos mais conscientes, comprometidos e preparados para contribuir para uma sociedade mais equitativa e sustentável. Ao priorizar a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral, estamos criando uma base sólida para um futuro mais promissor, onde cada indivíduo é incentivado a realizar seu potencial e fazer a diferença no mundo ao seu redor. Essa transformação da educação, centrada na ludicidade e na inclusão, é fundamental para moldar a próxima geração de líderes e cidadãos engajados que

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

têm um impacto positivo em suas comunidades e no mundo. Essa abordagem educativa não se limita a transmitir informações, mas promove uma compreensão profunda das realidades sociais, culturais e históricas que nos cercam. Por meio de experiências lúdicas e interativas, os estudantes são estimulados a construir seu conhecimento de forma ativa, interessante e significativa.

A utilização do cinema aliado às atividades pedagógicas planejadas, bem como aos recursos didáticos variados, tanto analógicos quanto digitais, representa uma estratégia eficaz para a construção de uma consciência histórica, da compreensão do tempo histórico e do engajamento social. Essa abordagem não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também proporciona aos alunos uma experiência mais completa.

O cinema, com seu poder narrativo e visual, oferece uma representação rica e envolvente de eventos históricos, contextos sociais e personagens, permitindo que os estudantes visualizem e sintam as experiências de outras épocas. Ao assistir a filmes que abordam temas históricos, os alunos são incentivados a refletir sobre as narrativas apresentadas, a questionar os pontos de vista e a analisar as motivações por trás das ações dos personagens. Essa reflexão crítica é fundamental para que os alunos desenvolvam uma compreensão mais ampla e inclusiva da História, acompanhando as múltiplas perspectivas que a compõem. Ao explorarem diversas narrativas, os estudantes são convidados a considerar não apenas os eventos, mas também os contextos sociais, políticos e culturais que os influenciam. Essa abordagem permite que eles identifiquem e analisem as forças que moldam as sociedades, como as relações de poder, as desigualdades sociais e as dinâmicas.

De maneira lúdica, leve e descontraída, utilizar filmes e atividades pedagógicas associadas à reflexão crítica ajudará os alunos a se familiarizarem com o conceito de historicidade, ou seja, a compreensão de que a História é construída por meio de interpretações que podem variar de acordo com o tempo, o lugar e as experiências individuais.

Assim, ao analisar filmes históricos e suas representações, os alunos são incentivados a questionar quem conta a História, pois é contado de determinada maneira e quais vozes podem estar ausentes. Essa prática crítica permite que eles desconstruam narrativas tradicionais, reconheçam visões e identifiquem silenciamentos de grupos marginalizados. O cinema, nesse contexto, se torna uma ferramenta poderosa, não apenas para ilustrar fatos históricos, mas também para provocar reflexões profundas sobre o papel da memória e da representação histórica. Ao promover a discussão sobre as implicações sociais e políticas das histórias retratadas, os estudantes são capacitados a desenvolver uma consciência crítica que transcende o mero aprendizado de dados e eventos. Assim, a utilização do cinema nas aulas de História não só enriquece o conteúdo abordado, mas também prepara os alunos para serem cidadãos mais informados e engajados, capazes de participar ativamente na construção de um futuro mais justo e inclusivo. Dessa forma, ao integrar o cinema como uma prática pedagógica, os educadores não apenas fazem as aulas mais dinâmicas e envolventes, mas também contribuem para a formação de uma geração que valoriza a diversidade de experiências humanas e reconhece a importância de múltiplas narrativas na compreensão do conhecimento passado. Essa abordagem educacional estimula os alunos a desenvolverem empatia e senso crítico, habilidades essenciais para navegar em um mundo cada vez mais complexo e interconectado.

No presente artigo discutiremos sobre a importância de integrar o cinema como ferramenta pedagógica para enriquecer o aprendizado histórico. Essa abordagem não só torna as aulas mais dinâmicas e envolventes, mas também promove a reflexão crítica, a empatia e a valorização de múltiplas narrativas. Ao estimular os alunos a questionar e analisar diferentes perspectivas históricas, o cinema contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, capazes de entender as complexidades do passado e de atuar de forma responsável em um mundo em constante mudança. Assim, a ludicidade do cinema no ensino de História representa uma estratégia fundamental para uma educação mais inclusiva

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

e transformadora. Ao criar um ambiente de aprendizagem que valorize a diversidade de vozes e experiências, essa abordagem não apenas facilita a compreensão dos eventos históricos, mas também inspira os alunos a se tornarem pensadores críticos e cidadãos ativos. Dessa forma, o cinema se torna uma poderosa ferramenta para conectar o passado ao presente, promovendo um engajamento profundo com a História e preparando os estudantes para enfrentar os desafios do futuro.

Em síntese, o cinema, ao ser reconhecido como linguagem e recurso lúdico, revela-se uma ferramenta pedagógica capaz de articular prazer estético, reflexão crítica e construção ativa do conhecimento histórico. Sua utilização em sala de aula não se limita à ilustração de conteúdos, mas promove a análise das representações, o questionamento das narrativas hegemônicas e o desenvolvimento de competências críticas e midiáticas. Ao propor estratégias diversificadas — mais de dez práticas que incluem debates, dramatizações, análises comparativas e produções criativas — o professor transforma o filme em ponto de partida para uma aprendizagem inclusiva, dinâmica e significativa. Dessa forma, integrar currículo e ludicidade por meio do cinema contribui para formar cidadãos conscientes, reflexivos e capazes de compreender a História em sua complexidade, fortalecendo o papel da escola como espaço de diálogo, investigação e humanização.

Referências

- ALMEIDA, Marco Antônio de. *O lúdico e a psicomotricidade*. São Paulo: [s.n.], 2009.
- ARAUJO, Guilherme Cardinale de. *Cinema e educação histórica: a utilização dos filmes para o ensino de História através da aula-oficina*. Horizontes Históricos, São Cristóvão, SE, v. 9, n. 2, p. 15-30, 2024. Disponível em: <https://ufs.emnuvens.com.br/HORIZONTES>. Acesso em: 20 set. 2025.
- AZEVEDO, A. Lucia Faria; PAES, B. Teixeira; COSTA, S. de Assis. Cinema e educação: uma experiência prática com dispositivos no ensino fundamental. *Revista Intersaberes*, [s. l.], v. 20, p. e25do310, 2025. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v20.e25do310>. Disponível em: <<https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/2867>>. Acesso em: 07 set. 2025.
- BATISTA, Quésia Silva; NASCIMENTO, Jairo Carvalho. *Cinema e relações raciais: aprendizagem histórica e usos de filmes na escola*. Anais do VI Seminário Interdisciplinar em Ensino, Extensão e Pesquisa, Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/sieep/article/view/23442>. Acesso em: 14 out. 2025.
- BORGES, Priscila Magalhães; BOVO, Cláudia Regina. *Cinema, história pública e ensino de história: estado da arte no Banco de Teses e Dissertações da Capes*. Educação Temática Digital, Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, v. 26, n. 2, p. 39-58, 2025. Disponível em: <http://periodicos.utfpr.edu.br/etr>. Acesso em: 11 fev. 2025.
- FERNANDES, Priscila Dantas. *Cinema, história e ensino: reflexões para a prática*. Boletim Historiar, São Cristóvão, SE, v. 11, n. 2, p. 115-130, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar>. Acesso em: 10 ago. 2025.
- FERRO, Marc. *Cinema e história*. São Paulo: Paz e Terra, 1976.
- FERRO, Marc. *O filme: uma contra-análise da sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA:
TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JARCZESKI, Janete. *Cinema e aprendizagem histórica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

METZ, Christian. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PASSOS, Marcos Paulo de. *O ato lúdico de conhecer: a pesquisa como processo dialógico de apropriação de dispositivos informacionais e culturais*. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Poderes instáveis em educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, Elza Cristina. *Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia*. 2011. 363 f. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SILVA, Alcina Maria Tereza Barbosa da. *O lúdico na relação ensino-aprendizagem das ciências: resignificando a motivação*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, MG: Psicologia da Educação, 2004. p. 1-6.

SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana; OLIVEIRA, Núcia Alexandra Silva de. *A formação docente em História: igualdade de gênero e diversidade*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 13, p. 453-465, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.esforce.org.br/retratosdaescola>. Acesso em: 6 set. 2024.

SILVA, Julya Gonçalves; MIRANDA, Analigia. *Cinema e educação: a experiência estética por meio da produção cinematográfica na escola*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, e52517, 2024. Disponível em: <https://revistashomol.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/52517>. Acesso em: 21 set. 2025.

SOUSA, Milena Maria Nascimento. *A utilização de filme no ensino de História em salas de aula do Ensino Médio*. 2023. Monografia (Licenciatura em História) – Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina, Itapuranga, GO.

USO DO CINEMA COMO PRÁTICA PARA A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Sarah J. C. Pinheiro¹

Resumo: O artigo em questão discute a Didática da História dividindo-se em dois momentos, primeiro trazendo uma breve análise do seu conceito e como ela é entendida no meio acadêmico e segundo sugerindo o uso do cinema como ferramenta para sua execução. Para exemplificar os argumentos trazidos será feito uma análise de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como objeto de estudo cinemas locais do município de Rio Grande-RS entre as décadas de 1960 e 1970 e sua importância para os moradores locais. A metodologia adotada inclui revisão bibliográfica e análise de fontes históricas utilizadas na pesquisa que tem como conclusão a produção de um curta-documentário que sirva como recurso didático.

Palavras-chaves: Didática da História; Cinema; História.

O presente artigo busca discutir a Didática da História em detrimento ao projeto de mestrado atualmente intitulado “Claquete de memórias: investigando a importância dos filmes e cinemas no município de Rio Grande-RS (1962-1972)” planejado pela discente que está inserida no Programa de Pós-Graduação em História da FURG e que vai servir como referência de estudo. A pesquisa está em desenvolvimento e pode passar por modificações até sua finalização, sendo assim, será discorrido aqui reflexões e teorização do que vai ser buscado durante o projeto no qual o produto final é a produção de um curta-documentário sobre alguns cinemas do município buscando compreender sobre sua importância.

Para construir um embasamento nas argumentações discutidas será utilizada a metodologia de revisão bibliográfica, no que compete o entendimento da Didática da História trazemos os estudos de Rüsen (2006) um dos mais importantes nomes na área e que remodelou o pensamento da didática alemã, Cerri (2010) e Aguiar (2015) que bebem da teoria rüseana porém possuem uma visão próxima à realidade brasileira. Quanto ao uso do cinema como ferramenta didática será analisado o estudo de Ribeiro e Trindade (2016) e na elucidação da pesquisa exemplificada temos Schiavon e Nery (2018) e Torres (2015) contextualizando sobre o município de Rio Grande em detrimento aos cinemas, Costa (2003) com suas ideias acerca da importância dos filmes e cinema e Schindel (2009) que fala da dicotomia entre cidade e seus patrimônios.

Introdução à Didática da História

A Didática da História no Brasil tem sido objeto de constantes reflexões e transformações principalmente nas últimas décadas onde busca formas mais eficazes de mediar o ensino e a aprendizagem do conteúdo histórico. Entre os diversos recursos utilizados para tornar a experiência histórica mais acessível e envolvente, o cinema tem se destacado como uma ferramenta dinâmica pela sua capacidade de recriar cenários, personagens e eventos históricos bem como transmitir sensações únicas, permite não apenas ilustrar conteúdos mas também despertar o senso crítico e estimular o debate entre os estudantes.

¹ Sarah Janaína Costa Pinheiro é Graduada em em Educação Física Licenciatura pela Anhanguera, em História Licenciatura na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande - FURG. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-4298-1647> E-mail: sarahpinheiro@furg.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2728278139929537>

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

A História tem um longo histórico quanto à sua prática e escrita, por muitos séculos ela foi denominada “história mestra da vida”² como conta Rüsen (2006), isso significa que a historiografia ocidental voltava-se mais para os problemas rotineiros e questões moralistas, todavia, esta noção de História modifica-se à partir da sua cientificação tornando-a mais metódica e afastada de um possível senso comum (Rüsen, 2006, p. 08) Como disciplina, Cerri (2010, p. 265) argumenta que é esperado dela “um conjunto de conhecimentos mais ou menos fragmentários cujo domínio deveria ser obrigação de todo cidadão” e que serão armazenados como em gavetas dentro de nossa mente, logo, a didática do Ensino de História fica comprometida.

Para Aguiar (2015) e Rüsen (2006), a Didática da História foi, durante muito tempo, negligenciada pelos historiadores, especialmente com a cientificação da disciplina no século XIX, esse movimento levou a um afastamento entre a produção acadêmica e o ensino escolar, tornando a Didática da História uma questão secundária dentro da historiografia. Sendo assim

De acordo com Rüsen (2006), a institucionalização e profissionalização da História diminuiu a importância da Didática da História. Preocupados em torná-la uma ciência e romper com as ideias do senso comum, ao definir a disciplina a partir do século XIX, os historiadores vinculados à escola metódica distanciaram-na do público mais amplo, restringindo-a a especialistas, descaracterizando, assim, sua relação visceral com as necessidades sociais de orientação da vida ante as mudanças temporais. (Rüsen, 2006, p. 114 *apud* Aguiar, 2015, p. 08)

A Didática da História não é apenas um conjunto de métodos para ensinar história, elucidam que esta é um campo que faz a mediação entre o conhecimento histórico produzido pelos historiadores e o aprendizado escolar, além disso, é notável ver outras denominações para a disciplina, Metodologia do Ensino de História ou Prática de Ensino de História denotando ainda mais um teor metódico (Schmidt, 2006, p. 401 *apud* Aguiar 2015, p. 01). Portanto, Aguiar (2015) a denomina como

Uma disciplina de caráter instrumental, cuja função deveria se circunscrever a ensinar e mediar a relação entre a produção histórica e o conteúdo a ser ensinado nas escolas, entre o “saber sábio” e o saber escolar, entre “historiadores profissionais” (pesquisadores) e “professores de História”, geralmente vinculados à educação básica (Aguiar, 2015, p. 01).

Já Rüsen (2006) concorda sobre a disciplina fazer a mediação mencionada esclarecendo não ter nada a ver propriamente com o trabalho dos historiadores porém intensifica o debate ao assinalar que a Didática da História “é uma abordagem formalizada para ensinar história em escolas primárias e secundárias, que representa uma parte importante da transformação de historiadores profissionais em professores de história nestas escolas” (Rüsen, 2006, p. 08) Sendo assim, o autor discorda do pensamento errôneo sobre a didática ser um meio de colocar conhecimento acadêmico em cabeças vazias - as dos alunos no caso - isso por vezes limita a perspectiva que historiadores e professores da área possuem sobre o assunto resultando em difamações ou confusões acerca da disciplina.

Nesse sentido, Aguiar (2015) explica que a Didática da História deve ir além do ensino de conteúdos e estratégias didáticas, sendo também uma prática social conectada à vida cotidiana e à construção da identidade dos alunos, articulando com outros aspectos da vida

² No original: *historia vitae magistra*.

dos discentes para o fazer histórico, abrangendo as necessidades sociais e culturais e não restringindo-se à técnicas de ensino. A autora também defende a teoria ruseneana onde assinala que a Didática da História “deve partir da Ciência Histórica e aprimorar caminhos teóricos e metodológicos que contribuam para o desenvolvimento da consciência histórica, configurando-se, como uma Teoria da Aprendizagem Histórica” (Aguiar, 2005, p. 05) mas para isso, precisamos compreender o que significa consciência histórica.

A noção de consciência histórica é parte central na obra de Rüsen (2006) e também abordada por Cerri (2010) e Aguilar (2015), ela é componente fundamental quando busca-se entender a Didática da História. Rüsen (2006, p. 14) define a consciência histórica como a maneira pela qual os indivíduos interpretam o tempo - relacionando passado, presente e futuro -, não sendo apenas um conhecimento sobre o passado, mas uma estrutura mental que permite compreender o presente e projetar o futuro, cabe a ela também definir as peculiaridades “do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana” seguindo seu pensamento, Aguilar (2015, p. 08) adiciona que é “por meio dela que o passado é experienciado e interpretado e que se entende os usos e funções da História na vida pública e privada”.

A partir disso e de uma análise do funcionamento da consciência histórica que a Didática da História pode nos trazer inspirações para “o papel do conhecimento histórico e seu crescimento na vida prática” (Rüsen, 2006, p. 15) e conceitos que auxiliem no processo de aprendizagem algo básico na formação humana. Um problema amplamente enfrentado no ensino da História quando a didática é tratada de modo separado é observar alunos presos a uma ideia de passado estático, isto é, eles não questionam os fatos apenas os aceitando como algo imutável e pronto. Sendo assim, a consciência histórica trabalhada na didática nos mostra que ensinar História não deve ser apenas transmitir informações sobre eventos passados, mas desenvolver no estudante essa capacidade de interpretação temporal e crítica (Cerri, 2010).

Outra consequência da consciência histórica para o ensino é reforçar o princípio – sempre enunciado, mas nem sempre levado a sério – de que o trabalho didático com a história não se resume ao passado, mas deve articular passado, presente e futuro. É assim que funciona a consciência histórica, e se o ensino de história pode ser redefinido como o esforço por uma intervenção racionalizante e humanista sobre aquela consciência, então é assim que devemos agir. (Cerri, 2010, p. 271-272)

É importante também ressaltar que a Didática da História é mais do que uma metodologia de ensino, configura-se como uma teoria da aprendizagem histórica, que busca conectar os saberes do passado com a construção do pensamento histórico no presente, ela não apenas ensina a história, mas também auxilia os alunos a interpretarem o tempo e a compreenderem o seu próprio papel na sociedade. Logo, Rüsen (2006, p. 16) pontua sobre “o que deve ser lembrado aqui é que o ensino de história afeta o aprendizado de história e o aprendizado de história configura a habilidade de se orientar na vida e de formar uma identidade histórica coerente e estável”.

Assim, podemos entender que a Didática da História não se preocupa em simplesmente transmitir conteúdos, mas sim em desenvolver a consciência histórica dos alunos de tal modo que tenham consciência do passado e sua ligação com o presente e futuro. Para tanto, o cinema se apresenta como uma incorporação ilustrativa, pois apresenta narrativas visuais que fomentam a interpretação e o pensamento crítico, muito mais do que desenhar eventos históricos, os filmes constroem experiências imersivas que favorecem a construção de uma relação mais significativa com os temas estudados. A películas ao serem trabalhados em sala de aula, permitem discutir as representações sobre o passado, identificar suas intencionalidades e refletir sobre suas perspectivas históricas, onde o trabalho com o cinema no ensino de História não se restringe a um arsenal cultural para o aluno mas também

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

para a ampliação da possibilidade de desenvolver a capacidade de análise e argumentação necessária para o entendimento da disciplina.

O uso do cinema como ferramenta didática histórica

Para melhor entendimento sobre a discussão acerca da Didática da História em detrimento ao projeto mencionado é necessário trazer uma contextualização do tema pesquisado. A cidade de Rio Grande localizada no extremo sul do Rio Grande do Sul possui um longo histórico industrial e portuário desde sua fundação em 1737, foi espaço de grandes fábricas que exportaram para o Brasil e o mundo propiciando trocas culturais e investimentos necessários. De acordo com Schiavon e Nery (2018), no fim do século XIX e começo do século XX, o município passou a ser palco de teatros, clubes e grupos carnavalescos de modo trazer alegria à cidade operária, a efervescência cultural era tamanha e se manifestava entres as diferentes classes sociais, não foi surpresa quando na década de 1910 alguns teatros passam a se tornar cine-teatros trazendo a grande novidade da Europa, o cinematógrafo (Schiavon; Nery; 2018, p. 230-231).

Torres (2015, p. 65) concorda com as autoras e reitera que “o cinema atrairá, desde a década de 1910, os mais diferentes públicos: do erudito ao popular” e “a população construíra uma intensa relação com as salas de projeção que existiam no centro e também nos bairros” afirmando com veemência que havia uma relevâncias destes espaços na vida das pessoas. A incrementação dessas máquinas aos teatros advém da tentativa de atingir novos públicos mesmo sofrendo relutâncias iniciais, afinal, a instalação do cinematógrafo carecia de modificações estruturais dos prédio, como foi os casos do Cine Teatro 7 de Setembro (Figura 1) fundado em 1832 - antes somente teatro- e do Cine Teatro Carlos Gomes (Figura 2) fundado em 1922, ambos vão ser objeto de estudo da pesquisa assinalada anteriormente, eram mantidos pela Empresa Francisco Cupello & Cia. LTDA³ durante as décadas de 1950 e 1960, período destacado para estudo. Havia ainda outros cinemas pelo centro citadino mantidos ou não pela empresa Cupello até aos bairros periféricos com salas menores porém com grandes públicos.

Figura 1: Teatro 7 de Setembro



Figura 2: Carlos Gomes



Fonte: Biblioteca Rio-Grandense, metade da década de 1940.

A escolha destes cinemas para estudo foi por duas razões: primeira por tratar-se de espaços localizados na mesma rua⁴ com poucos metros de distância (Figura 3), é de nosso conhecimento que a concorrência entre eles era quase irrelevante por serem sustentados pela

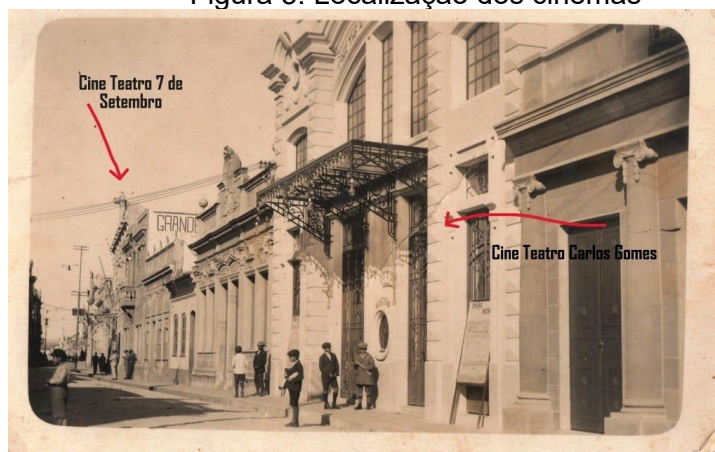
³ A Empresa Francisco Cupello & Cia. LTDA foi responsável por gerências cine-teatros e cinemas em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande, um de seus proprietários foi Francisco Cupello.

⁴ Rua General Bacelar.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

mesma companhia, todavia, é interessante entender a dicotomia entre eles. O segundo motivo é por serem cines teatros com uma diferença de 90 anos entre a construção de um e de outro, enquanto o Carlo Gomes já nasce com características voltadas ao cinema, o 7 de Setembro teve mais de 50 anos apenas sob a égide do teatro, passando por reformas e modificações para adequar-se aos novos tempos, compreender as diferenças entre eles foi entendida como importante para conhecer melhor esses espaços e quem os frequentou.

Figura 3: Localização dos cinemas



Fonte: Biblioteca Rio-Grandense, segunda metade da década de 1920. (modificações na foto feita pela autora)

Já o período a ser trabalhado é de 1962 até 1972 para conseguir estudar 10 anos sobre cada um dos “cines”, neste decênio o Cine Teatro 7 de Setembro completou 130 e 140 anos de existência respectivamente e o Cine Teatro Carlos Gomes completou 40 e 50 anos respectivamente. Além disso, o momento econômico e político do período em destaque foi de grandes mudanças a nível nacional, mesmo sendo algo externo ao cinema e seus frequentadores não podemos deixar de destacar como as transformações externas implicam nos meios culturais.

A cidade de Rio Grande era considerada um espaço de extrema periculosidade durante a ditadura militar (1964-1985), com o decreto do AI-5 o município se tornar zona de interesse por causa do porto, além disso, a censura fica mais dura pendendo principalmente aos meios culturais, dentre eles os filmes. A pesquisa organizada ainda não levantou dados suficientes para afirmar que filmes foram censurados e outras informações relevantes sobre o assunto somente analisou-se um grande número de filmes considerados maiores de 18 anos. Ou seja, uma possível tentativa de diminuir o público que os assistiria. Simultaneamente o polo industrial sofre uma virada, muitas indústrias fecharam ou entraram em crise após São Paulo se tornar o foco da indústria nacional, em contrapartida, Torres (2015, p. 08) comenta que “entre a década de 1960 até meados dos anos 1980, Rio Grande concentrou o maior complexo de indústrias pesqueiras do país, chegando a empregar 20 mil trabalhadores” onde “as fábricas do ramo pesqueiro surgem na década de 1960 com incentivo para tal feito, ajudando na economia vigente, surgindo mais vagas de trabalho e uma maior entrada de pessoas no município” isso nos mostra a volatilidade econômica enfrentada na cidade.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Figura 4



Figura 5



Fonte: (foto retirada pela autora), 1968.

Neste íterim, os jornais e folhetins foram importantes para a disseminação de informações cinematográficas bem como quais filmes estavam em cartaz, portanto, o seu uso como fontes de pesquisa são imprescindíveis, tanto para a escrita do relatório final como material para a produção do produto final de mestrado, dentre os principais cito O peixeiro (Figura 4), Cinelândia (Figura 5) - o qual era distribuído gratuitamente- e o Jornal Rio Grande (Figura 6 e 7), é preciso salientar que em uma análise preliminar é possível observar que a incidência de mais informações e destaque sobre o cinema é crescente entre o ano datado. Todavia, a suas existências e massificação levantou o problema desta pesquisa, o quanto foi relevante o cinema e os filmes para os cidadãos de Rio Grande, afinal eram pessoas de todas as classes que os frequentava e as sessões sempre cheias mesmo com o advento da televisão, tudo isso em conjunto do município, que mesmo sendo um polo industrial importante do estado, era menor em população que sua vizinha Pelotas.

Figura 6

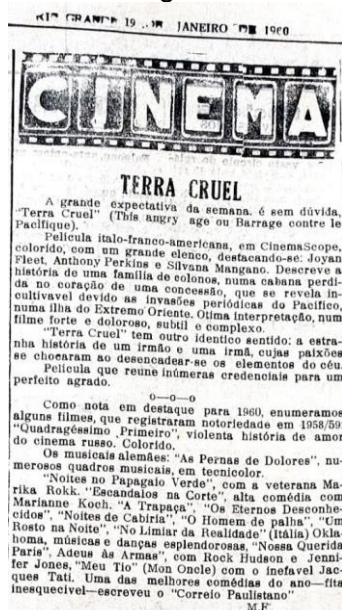


Figura 7



Fonte: Biblioteca Rio-Grandense, 1960.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Questiona-se também que papel os filmes tiveram em influenciar ou não o pensamento dos(as) rio-grandinos(as), afinal, o cinema, conforme Costa (2003) tem diferentes significados para cada ponto de vista, pode ser uma indústria ao mesmo tempo que é arte, uma definição não anula a outra. Todavia, o cinema é acima de tudo objeto de seu tempo e espaço onde incorpora elementos necessários para gerar resultados almejados por exemplo, pela sociedade ou grupo-social específico.

Ademais, observa-se hoje que estes espaços de outrora já não são como antes, suas fachadas e interiores foram modificados, suas histórias estão a um passo de serem esquecidas, o cinema está atrelado aos shoppings sem mais o cuidado de um local único de entretenimento. Conforme Schiavon e Nery (2018) discorrem, o avanço da modernização e a falência das fábricas vai ser determinante quanto ao visual do cenário urbano como sua manutenção, entretanto, a escolha do que preservar cabe às governanças. Schindel (2009, p. 67) destaca que a cidade é “uma projeção de imaginários sociais no espaço, as marcas que os esforços de memorialização imprimem na superfície urbana compõem um texto privilegiado onde as avaliações e interpretações coletivas das memórias”, isto é, a memória espacial nem sempre evoca as lembranças de todos os indivíduos, elas são escolhidas principalmente pelo Estado, construindo-se discursos e identidades únicas de uma sociedade.

Todos esses fatores foram pensados quando problematizou-se o projeto, afinal, é necessário entender que espaço é este que compõe a vida dos cidadãos para buscar compreender como os filmes surtiram efeitos nestes a partir de suas vivências e se os locais de transmissão tiveram alguma implicação. O projeto no momento está fazendo a coleta de dados, dentre eles, quais filmes chegaram a ser apresentados, em quais salas e para quais públicos, a metodologia a ser empregada neste processo está em análise mas já é sabido que seguirá um modelo qualitativo com busca em fontes primárias para alicerçar-se.

Por tratar-se de um mestrado profissional para sua conclusão é necessário ser feito um produto para acesso público, no caso desta pesquisa objetiva-se produzir um curta-documentário sobre os cinemas citados, comparando estes espaços outrora e hoje bem como a cidade e as fontes utilizadas, busca-se deixar viva a memória destes locais que logo mais extinguíram-se. A intenção futura é que este curta seja implementado nas salas de aulas, desde a rede básica até o ensino superior em História, de modo, que crianças e jovens tomem conhecimento de lugares de sua cidade e que os discentes em formação vejam na produção maneiras de compreender a interdisciplinaridade de História e Cinema e como ela pode ser de grande valia.

Ainda que exista hesitações no uso do cinema em sala de aula ou como fonte histórica este cenário vem mudando para melhor, afinal como Ribeiro e Trindade citam “o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História” (Ferro; 2010, p. 86 *apud* Ribeiro; Trindade, 2016, p. 29). Os filmes são uma poderosa ferramenta didática para o ensino de História, pois permite a construção de narrativas visuais que conectam os alunos com diferentes períodos históricos, como expressão cultural e tecnológica de seu tempo, os filmes não apenas documentam e refletem os processos históricos, mas também participam da sua construção.

O cinema, em grande medida por sua capacidade de produzir discursos sobre a história, por sua capacidade ontológica e epistemológica de representar a historicidade de uma época ou de um fenômeno, constroi, de uma só vez, uma narrativa na qual se acha imbricada uma explicação, que por mais que queira ser descritiva, é também explicativa. (Nóvoa, 2010, p. 06 *apud* Ribeiro; Trindade, 2016, p. 28)

Ao utilizar o cinema na educação, o objetivo principal não deve ser apenas exposição do conteúdo histórico, mas a análise crítica das imagens e discurso apresentados, como defendem Ribeiro e Trindade (2016, p. 33) “o debate, a análise do que é visualizado, é o mais importante quando se utiliza o filme enquanto recurso didático” afinal, isso possibilita o desenvolvimento de competências como interpretação de fontes visuais, a argumentação histórica e a construção do pensamento crítico. Seu uso didático consegue retornar aos princípios do uso da vida prática dentro do ensino ao promover competências históricas mais

perto de suas realidades e mais afastado da formalização acadêmica, mostrando-se um instrumento fundamental para estimular o aprendizado e a compreensão dos alunos sobre o passado.

É compreendido aqui que existe uma defasagem no entendimento sobre como aplicar o cinema em aula, problema esse que na maioria das vezes surge durante a formação, portanto, enfatizo a importância do estudo da Didática na História dentro da academia e a necessidade de não somente dos licenciandos mas também dos bachareis terem os fundamentos da consciência histórica para alcançar a público em geral. O objeto de pesquisa e produção da pesquisa levantada é um ótima direção à seguir para uma Didática da História plural e alinhada a vida prática das pessoas sem deixar de lado a cientificação do conteúdo histórico, não basta apresentar a película ou ler o relatório final, é necessário discuti-lo e implementá-lo com os discentes.

Considerações Finais

A Didática da História, conforme discutido ao longo deste artigo, transcende a mera transmissão de conteúdo histórico, assumindo um papel essencial na construção da consciência histórica dos alunos, sendo assim, a Didática dentro da formação histórica tem um papel fundamental em nos fazer compreender que o ensino da disciplina que compete à academia não é o mesmo que compete à escola, por exemplo. Ela não somente auxilia na construção de identidade dos estudantes e na sua capacidade de orientar-se no tempo, ela também aproxima as pessoas à História, quebrando barreiras ossificadas no cientificismo. Aguiar (2015) ainda sugere que a Didática da História pode impulsionar o desenvolvimento da metacognição, ou seja, ajudar os alunos a compreenderem como aprender história, e não apenas ensinar fatos e eventos históricos.

Contudo, tanto Rüsen (2006) quanto Aguiar (2015) defendem que a Didática da História precisa ser repensada para reconectar a história acadêmica ao ensino e à vida prática, ela deve responder não apenas a questões pedagógicas mas também a demandas sociais, contribuindo para que os indivíduos possam compreender a História como um elemento ativo na sua identidade e na forma como enxergam o mundo. O cinema, enquanto ferramenta pedagógica, apresenta-se como um recurso potente para conectar os estudantes com diferentes temporalidades e realidades sociais, permitindo-lhes interpretar criticamente o passado e compreender sua relação com o presente. Nesse sentido, os filmes não são apenas documentos audiovisuais, mas também discursos históricos que refletem e constroem significados sobre o tempo e o espaço em que foram produzidos.

A pesquisa desenvolvida sobre os cinemas de Rio Grande busca, portanto, não apenas resgatar a memória desses espaços, mas também compreender seu impacto na formação cultural e social da população através do levantamento histórico de fontes primárias e secundárias. Já a produção de um curta-documentário contribui para a Didática da História quando for aplicado em sala de aula na forma de recurso didático, abrindo espaço para geração de pertencimento e novas memórias através da tecnologia tão enraizada na nossa sociedade em geral como bem elucida Ribeiro e Trindade (2016, p. 28) “o cinema emerge como produto de um tempo histórico e de condições de desenvolvimento tecnológico que a era industrial proporcionou, mas porque evoluiu, e se adaptou, passou a acompanhar, a documentar e a refletir o próprio processo histórico contemporâneo”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Edinalva Padre. Didática da História: uma Ciência da Aprendizagem Histórica?. **XXVIII Simpósio Nacional de História**. Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios, v. 27, 2015.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA:
TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

CERRI, Luis Fernando. **Didática da História**: uma leitura teórica sobre a História na prática. Revista de História Regional, 2010.

COSTA, Antonio. **Compreender o cinema**. Tradução: Nilson Moulin Louzada. 3. ed. São Paulo: Globo, 2003.

RIBEIRO, Ana Isabel; TRINDADE, Sara. O espaço do cinema na didática da História. **Revista de Linguagem do Cinema e do Audiovisual**, n. 2, p. 27-34, 2016. Disponível: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/44851> Acesso em: 09 jun. 2025.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História**: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis educativa, v. 1, n. 02, p. 07-16, 2006.

SCHIAVON, Carmem G. Burgert; NERY, Olivia Silva. Centro de Documentação Histórica “Prof. Hugo Alberto Pereira Neves/ Rio Grande- RS”: diálogos entre história, ensino e patrimônio cultural. In: FRAGA, Hilda Jaqueline de; SCHIAVON, Carmem G. Burgert; GASTAUD, Carla Rodrigues. **Patrimônio no plural**: práticas e perspectivas investigativas. Porto Alegre: Selbach, 2018. p. 229- 244.

SCHINDEL, Estela. **Inscribir el pasado en el presente**: memoria y espacio urbano. Política y cultural, n.31, 2009.

TORRES, Luiz Henrique. **História do município do Rio Grande**: fundamentos. Rio Grande: Pluscom, 2015.

O USO DE FILMES COMO NARRATIVAS HISTÓRICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Bárbara Cristiane Lucas Torma⁵

Resumo: O presente artigo pretende analisar o uso de filmes cinematográficos como narrativas históricas no ensino da história, explorando a construção dessas narrativas nas produções quanto a recepção dos alunos. A pesquisa se fundamenta na teoria das narrativas históricas de Jörn Rüsen, compreendendo como diferentes narrativas aparecem nos filmes e influenciam a percepção históricas. Os filmes brasileiros incluídos na pesquisa são Olga e Ainda estou aqui, discutindo sua eficiência como ferramenta didática e sua contribuição para a formação da consciência histórica. E como o cinema é importante na mediação entre o passado e o presente auxiliando no desenvolvimento crítico dos estudantes

Palavra Chave: filme, ensino de história, narrativas históricas

Introdução

O Ensino da História nas últimas décadas enfrenta muitos desafios na construção da consciência histórica dos alunos em relação ao passado. O cinema, neste sentido, se apresenta como uma forma de representação histórica e vem sendo utilizado, seja como alternativa, seja como uma ferramenta eficiente, aproximando dos debates sobre a História. Ademais, os filmes históricos não são meras reproduções narrativas que interpretam e dão sentidos a fatos do passado.

Este trabalho tem como intuito analisar os filmes históricos como narrativas históricas no Ensino da História baseado na teoria de Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt, entre outros autores como Peter Burke, Mirna Fonseca, Marc Ferro. E como essas narrativas são construídas nos filmes e como articulam aos assisti-los, explorando como essas produções cinematográficas contribuem para o ensino e a formação de uma consciência histórica.

A obra estudada neste trabalho é sobre os filmes brasileiros Olga e Ainda estou aqui, esse último recentemente ganhador do Oscar de melhor filme estrangeiro em 2025.

Abordaremos em que período da história estão inseridas essas narrativas, e como demonstrar a importância dessas obras na educação e propor estratégias para utilização na sala de aula.

O cinema foi inventado no final do século XIX e no início do século XX com o desenvolvimento tecnológico oriundos da Revolução industrial como a invenção Fenaciscopio (1832) e Zoopraxiscopio (1879), Kinetoscopio (1891) e o cinematógrafo esse último é o marco do nascimento do cinema.

O cinema surgiu, conforme afirma Dufresne (2005), com a invenção do cinematógrafo pelos irmãos franceses Louis e Auguste Lumière, e a primeira sessão ocorreu no Gran Café no Bulevar dos Capucines em 1895 em Paris.

Com a Escola dos Annales ou a Nova história com Marc Bloch e Lucien Febvre e seguindo seus sucessores Jacques Le Goff e Pierre Nora, a historiografia começou a se interessar pelos estudos das mentalidades. Assim, os estudos de novas fontes foram inseridos nas pesquisas e o historiador não analisava somente documentos do passado

⁵ Bárbara Cristiane Lucas Torma é Graduada em Bacharelado em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Rio Grande - FURG. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História - FURG. ORCID: orcid.org/0009-0008-7150-9089 E-mail: babytorma@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6539354431900088>

distante. Além disso possibilitou que os filmes fossem estudados na temporalidade mais como construção do social.

Para Jörn Rüsen, a história não é apenas um relato factual, mas uma forma de estruturar a experiência humana no tempo. O cinema, ao criar narrativas sobre o passado, dialoga com essas perspectivas ao organizar eventos históricos de maneira compreensiva para o público. Essa abordagem permite que o cinema seja utilizado como fonte de pesquisa quanto como ferramenta pedagógica no Ensino de História.

A produção cinematográfica tornou-se importante para a historiografia após 1960, a partir dos estudos dos historiadores Marc Ferro e Pierre Sorlin, ambos pertencentes a Escolas dos Annales (Nascimento, 2008, p.3,4), como exemplos imagens, obras de ficção.

De acordo com Fonseca (2016), nas últimas décadas do século e no início de XXI, uma das principais discussões na área da metodologia do Ensino da História no Brasil tem sido a incorporação de diferentes linguagens e fontes no estudo dessa disciplina como exemplos imagens, obras de ficção, jornais, TV, internet, mídias, em geral e o cinema. Esse debate acentuou-se no contexto de revisão dos currículos, de crítica aos livros didáticos tradicionais, pós ditadura militar, do avanço tecnológico da indústria cultura brasileira, do desenvolvimento das chamadas mídias educacionais e do movimento de ampliação documental e temática das pesquisas nas áreas da História e da Educação.

O cinema e a Base Curricular

O Ministério da Educação em 1988 divulgou o Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), estabelecendo diretrizes para o ensino em todos os níveis da Educação. Nessa época já estavam incluídos os filmes como uma importante fonte de linguagem.

Os PCNS sugerem a utilização de diferentes linguagens e mídias para enriquecer o ensino, promovendo a interdisciplinaridade e o pensamento crítico dos alunos, desse modo o cinema é reconhecido de fato como recurso para ministrar conteúdos históricos.

Um filme pode abordar temas históricos ou de ficção e pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas a época em que a película foi produzida do que a época que retarda. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artísticas, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenográficos, etc. (Brasil, 1998, p.83).

Para Schmidt (2009), é importante formar alunos capazes de interpretar criticamente os discursos históricos, incluindo aqueles presentes nos filmes, para isso o professor deve atuar como mediador orientando os estudantes na análise das representações cinematográficas e na comparação dessas com outras fontes históricas.

O cinema pode contribuir para o Ensino da História, promovendo debates e auxiliando no pensamento histórico, mas seu uso deve ser acompanhado de estratégias pedagógicas que evitem a aceitação passiva das narrativas filmicas como verdade absoluta conforme aponta Schmidt (2009), enfatizando que é necessário problematizar as escolhas estéticas e narrativas, como por exemplo, quem produziu, contexto histórico e a relação com as fontes históricas.

Análise Histórica dos filmes Olga e Ainda Estou Aqui

O filme Olga, dirigido por Jaime Monjardim, é baseado na bibliografia escrita por Fernando Morais e retrata a vida de Olga Benário Preste, militante comunista alemã, presa durante o governo de Getúlio Vargas e posteriormente deportada para Alemanha nazista.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Os eventos citados aconteceram entre os anos de 1937 e 1945, nessa fase o país enfrentava uma ditadura chamada de Estado Novo que apresentava uma forte repressão política comandado por Getúlio Vargas. Assim, os regimes autoritários como Fascismo italiano liderado por Mussolini, o Franquismo com Salazar em Portugal e forte ascensão do Nazismo por quase toda Europa chefiada por Hitler.

O Filme possui características de narrativa genética e crítica pelo processo histórico de repressão política e suas consequências, e a exposição de injustiça praticados pelo Estado Novo.

A narrativa crítica se expressa nas sequências em que os personagens, no caso Eunice Paiva, denuncia os crimes da ditadura militar, os relatos do desaparecimento do ex deputado Rubens Paiva, da repressão, da censura e do silenciamento que revelam um esforço em destruir a narrativa histórica do regime, expondo suas contradições e violências, O filme em si provoca no espectador a repensar no passado do país e alusão do regime autoritário.

A narrativa genética torna-se visível, quando a família reorganiza suas vidas após a tragédia, a superação do trauma, a luta por justiça, a reconstrução da história familiar e a valorização da memória como ferramenta de transformação, principalmente quando Eunice Paiva dedica a vida pública, à advocacia e a luta pelos direitos humanos.

O docente quando exibir o filme poderá destacar alguns questionamentos de como era o regime vigente liderado pelo presidente Vargas no Estado Novo. Além do movimento em que Olga participou chamado de Intentona Comunista em 1935 com Luís Carlos Prestes pela Aliança Nacional Libertadora (ANL) que tinha como objetivo derrubar o presidente e instaurar o socialismo e a relação do Brasil diante da Segunda Guerra Mundial.

O filme Ainda Estou Aqui, dirigido por Walter Salles com lançamento em novembro de 2024, é baseado no livro homônimo de Marcelo Rubens Paiva. A obra retrata a história de sua família e a luta de sua mãe em busca de justiça após o desaparecimento de seu marido, o ex-deputado Rubens Paiva, durante o período da ditadura militar.

Em 1970 o presidente em exercício no Brasil era o general Emílio Garrastazu Médici e o seu governo foi marcado pela grande presença da censura, além de inúmeras torturas e desaparecimentos de opositores contrários ao seu regime. Nessa mesma época foram criados órgãos de repressão como o DOI-CODI e o DOPS. E economicamente o país passou pelo chamado Milagre Econômico.

Com base na nos conceitos de Jörn Rüsen e na história, a narrativa, provavelmente é narrativa crítica, expõe as injustiças cometidas pelo regime militar, provoca reflexões sobre os acontecimentos do passado, o sofrimento e angústia da família e o filme em si trabalha com a memória histórica, autoritarismo e a impunidade dos culpados.

As obras cinematográficas têm como núcleo mostra as transformações da sociedade e o medo das ameaças dos ditadores ao longo dos anos, além dos meios de comunicação censurados, políticos desaparecidos sem vestígios.

Os filmes são impregnados de valores da época em que foram produzidos. É preciso ter em mente que os filmes históricos ou documentários tentam recriar e reconstruir cenários históricos nos quais as intenções, e sobretudo a ideologia (explícita ou dissimulada), tanto dos diretores, produtores, pesquisadores e cenógrafos, quanto dos atores, devem ser avaliados. É preciso, portanto, conhecer a sociedade que produz o filme, para torná-lo operacional, eficaz para a sociedade que o recebe (Mocellin, 2002, p. 4).

Considerações Finais

Portanto, o cinema pode ser um recurso incorporado no Ensino da História, pois torna o conteúdo mais acessível e desperta o interesse dos alunos, porém quando utilizado pelo

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

professor uma abordagem crítica, pois os filmes são construções narrativas influenciadas por diversos fatores.

A Teoria das narrativas históricas de Jörn Rüsen permite compreender os diferentes métodos como a História pode ser representada no cinema, mas como destacado pela historiadora Maria Auxiliadora Schmidt é necessário uma mediação pedagógica possibilitando ao aluno um desenvolvimento do pensamento histórico.

Nas questões dos filmes como *Olga* e *Ainda Estou Aqui*, necessitam de análise crítica e profunda pois ambos são representações de períodos da História do Brasil. Pois o primeiro demonstra a repressão política do Estado Novo de Getúlio Vargas, compreendendo os valores nacionalista e o papel da mulher como militante comunista. Já o segundo trabalha com problemas e lembranças pessoais e individuais perante uma ditadura violenta em que os repressores não sofreram nenhuma punição.

Enfim o cinema é considerado um importante instrumento pedagógico, e cabe o docente selecionar o filme adequado que estimule a curiosidade e que promovam o senso crítico inclusive incentivando um aprendizado mais dinâmico e reflexivo, o uso do discurso do filme, além disso o cinema interage com outras disciplinas como a sociologia, Filosofia e a Literatura.

REFERÊNCIAS

- AGEL, Henri. Estética do cinema. São Paulo: Cultrix, 1982. BERNARDET, J.C., RAMOS, A.F. **Cinema e História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988
- BURKE, Peter. Abertura para o cinema. In: _____. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Unesp., 1992.
- DUFRESNE, Claude. A magia da imagem em movimento. In: **História Viva**. São Paulo: Duetto Editorial Ano II, N. 15, janeiro/2005. P.72-81.
- FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: PAZ e Terra, 1992
- FONSECA, Mirna Juliana Santos. Cinema na escola pra quê? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**. Rio de Janeiro, Vol.13, n.3, p.32-55, 2016
- GONÇALVES, Miriam Hermeto de Sá. **O cinema como experiência de ensino de História do conhecimento histórico à formação cidadã**. Rio de Janeiro: Mauad, 2012.
- LUCA, Tania Regina de. **História e cinema: dimensões históricas do audiovisual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- MOCELLIN, Renato. **O cinema brasileiro e o ensino de História**. Curitiba: Nova Didática, 2002. 72 p.; IL.:27CM. – (Coleção Revisando a História).
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009.
- NASCIMENTO, Jairo Carvalho do. **Cinema e ensino de história: realidade Escolar, propostas e práticas na sala de aula**. Fênix- Revista de História e Estudos Culturais, Vol. 5, n.2, abril/maio/junho, 2008.
- ROSENSTONE, Robert A. **A História nos filmes, os filmes na História**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- RÜSEN, JORN. **Razão histórica: teoria da história- fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UnB, 2001.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **História, ensino e narrativas culturais**. Campinas: Autores Associados, 2009.

DIDÁTICA DA HISTÓRIA E AS CONTRIBUIÇÕES DO USO DE FILMES NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA AMBIENTAL

Rafaela Guardalupi⁶

Resumo: O presente artigo tem como objetivo, analisar de que forma a aprendizagem histórico ambiental, pode ser desenvolvida nos alunos em sala de aula, a partir do campo teórico da Didática da História proposto pelo teórico alemão Jorn Rusen. Para tanto, a metodologia usada nesta pesquisa, será a utilização de filmes de animação, como um recurso didático, que aborda as problemáticas ambientais. Partimos da seguinte indagação: Como os filmes animados lançados a partir do início dos anos 2000 podem contribuir para uma aprendizagem histórico-ambiental? Além disso, busca-se compreender quais debates sobre meio ambiente estavam em evidência nesse período e de que forma podem ter influenciado estúdios como Disney e Pixar a investir em animações que abordam as relações entre seres humanos e a natureza. Por fim, a pesquisa investiga quais estratégias metodológicas podem ser desenvolvidas para que professores utilizem filmes animados comerciais como recurso para o ensino e a aprendizagem histórico-ambiental.

Palavras-chave: Aprendizagem histórico-ambiental; Filmes de animação; Didática da História

Introdução

Com os avanços da tecnologia, uso descontrolado e descarte indevido destes materiais, as discussões sobre sustentabilidade e mudanças climáticas nas últimas décadas tornaram-se essenciais. Devido a isto, se fez necessário compreender como as relações homem e natureza foram construídas ao longo do tempo e como podem ser abordadas no ensino de História escolar de forma a fundamentar aprendizagens histórico-ambientais.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que a História não pode ser dissociada do meio ambiente, pois os eventos históricos estão diretamente ligados às transformações dos espaços naturais. No campo educacional, essa compreensão demanda uma abordagem teórica e metodológica que possibilite aos alunos não apenas reconhecer a presença da temática ambiental na História, mas também refletir sobre os impactos das ações humanas no passado e no presente.

Diante desse cenário, desenvolvemos o conceito de Aprendizagem Histórico-Ambiental, que propõe um olhar interdisciplinar para o ensino de História, integrando aspectos ambientais às narrativas históricas. Essa abordagem visa proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla sobre a relação entre sociedades e natureza ao longo do tempo, incentivando uma postura Histórica, crítica e reflexiva diante dos desafios ambientais contemporâneos. Isso porque uma aprendizagem histórico-ambiental ultrapassa o entendimento dos processos históricos e inclui no aprimoramento da consciência histórica do indivíduo possibilidades de compreensão mais profundas sobre as relações da humanidade e o meio ambiente.

Temas como preservação ambiental, transformação do espaço físico, poluição, mudanças climáticas passariam pelo crivo e olhar de uma cognição histórica situada na ciência da História, o que ofereceria possibilidades de alargamento da interpretação de mundo por parte dos educandos.

Nesse sentido, as contribuições das teorias do filósofo alemão Jörn Rüsen são fundamentais, especialmente no que se refere à Educação Histórica e à formação da consciência histórica. A abordagem multiperspectivada da História possibilita a construção de

⁶ Estudante de pós-graduação do Mestrado em História, pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande (PPGH-FURG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2801-0660>
E-mail: rafaelaguardalupi@gmail.com Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3108933244813773>

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

significados sobre o meio ambiente a partir da análise de narrativas históricas e culturais. Para Rusen:

A aprendizagem histórica pode, portanto, ser compreendida como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativas surgem e se desenvolvem (Rusen, 1994, *Apud*, Schmidt, 2011, p.43).

Nesse sentido ainda, a autora dialoga a respeito da Consciência Histórica:

A consciência histórica serve como um elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e uma matriz temporais, uma concepção do curso do tempo, que flui através dos assuntos mundanos da vida diária. Essa concepção funciona como um elemento nas intenções que guiam a atividade humana, nosso curso de ação. A consciência histórica evoca o passado como um espelho da experiência na qual se reflete a vida presente e suas características temporais são, do mesmo modo, reveladas (Schmidt, 2011, p.56).

Dialogando com as citações acima, a consciência histórica auxilia na compreensão das transformações ambientais ao longo da história, identificando padrões de exploração e destruição, bem como estratégias de conservação. Dessa forma, a educação histórica pode contribuir para uma aprendizagem histórico-ambiental, capacitando os indivíduos a refletirem sobre o passado e a projetarem um futuro mais sustentável.

Reforçando ainda a relevância da consciência histórica, Martins (2011), argumenta que a consciência histórica, pode ser compreendida como uma memória enraizada, na qual esta consciência estaria carregada de elementos elaborados e estruturados a partir das experiências vividas pelo aluno. Segundo o autor:

A memória enraizada está incluída no que se convencionou chamar de consciência histórica. Nesta consciência estão reunidos os elementos conformadores da identidade, com as quais o indivíduo elabora e estrutura o tempo da experiência vivida em tempo refletido, como história. (Martins, 2011, p.49)

Diante disso, podemos compreender também, que a consciência histórica só é desenvolvida pelos alunos, a partir das experiências as quais eles vivenciam, neste caso, quando trabalhamos com filmes de animação, como um recurso didático, colabora significativamente para que os alunos construam uma memória histórico ambiental, relacionando com a suas vivências e o tempo histórico.

Sendo assim, os filmes de animação escolhidos para este trabalho, são animações produzidas por duas companhias multinacionais, a primeira é a Walt Disney Animation Studios, conhecida como Disney, a sua escolha se justifica por seu pioneirismo na história do cinema de animação e por sua expressiva audiência nas bilheteiras ao longo das décadas. Segundo o site Adoro Cinema, as produções fílmicas da Disney estão entre as mais premiadas com Oscars⁷ e têm maiores bilheteiras. Como apresenta a matéria:

Quando se trata de filmes de animação, a Disney é reconhecida internacionalmente como um dos estúdios mais inovadores e bem-sucedidos da história do cinema. Entre a *Walt Disney Animation Studios*

⁷ Nome original: *The Oscars*. Essa é a premiação de cinema mais antiga em vigor, e sua função é premiar as melhores produções cinematográficas". Veja mais sobre "Oscar" em: <https://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/oscar.htm>

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

e a *Pixar Animation Studios*, a Casa do Mickey Mouse possui dezenas de Oscars e arrecadou bilhões de dólares nas bilheteiras ao redor do mundo. Curioso sobre quais filmes fizeram mais dinheiro para a Disney ao longo dos anos?. (Ferreira, 2019. Online)

Diante disso, ressaltamos a relevância das animações e sua grande abrangência internacional dos filmes lançados, alcançando assim um número expressivo de telespectadores. A segunda produtora é a Pixar Animation Studios⁸, que embora atualmente faça parte do conglomerado Disney, iniciou suas atividades de forma independente e consolidou-se como referência no setor. Segundo a matéria publicada na revista Rolling Stone (2024):

O estúdio, conhecido por sua inovação e histórias emocionantes, lançou *Divertida Mente 2*, que já está entre os filmes mais lucrativos da Pixar, e acumula mundialmente US\$1.38 bilhão e crescendo. No Brasil, tendo em vista o acumulado desde a estreia, o faturamento chega a R\$404 milhões e público de 20 milhões de espectadores. O filme superou o faturamento de *Vingadores: Ultimato*(2019), de R\$ 338,8 milhões, e de *Homem-Aranha: Sem Volta para Casa*(2021), com bilheteria de R\$ 322,1 milhões, no ranking do século.(Cordaro, 2024, online)

Diante do exposto, as animações escolhidas, são produções lançadas a partir dos anos 2000, que em seu enredo abordassem questões relacionadas ao meio ambiente, assim os filmes analisados são: Moana⁹: Um mar de aventuras (2016); Moana 2 (2024), ambas produções da Disney. Os filmes da produtora Pixar foram: Wall-E (2008); Procurando Nemo¹⁰ (2003) e Procurando a Dory¹¹ (2016).

A escolha criteriosa dos filmes de animação da Walt Disney Animation Studios e da Pixar Animation Studios, reconhecidas por seu impacto e alcance global, fundamenta-se na sua capacidade de disseminar narrativas que, ao refletir e moldar concepções sociais e históricas, como aponta Marc Ferro (1992) sobre o cinema como documento, servem como potentes recursos didáticos. A análise aprofundada dessas produções, pautada nos rigorosos preceitos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2011), permitirá desvendar as representações da relação homem-natureza, explorando as mensagens implícitas e explícitas que podem fomentar a aprendizagem histórico-ambiental e o desenvolvimento da consciência histórica crítica nos estudantes

Desenvolvimento

Ao trabalhar com essas narrativas audiovisuais em sala de aula, temos a oportunidade de despertar nos alunos uma consciência histórica sensível às questões ambientais contemporâneas, conectando passado, presente e futuro por meio de suas próprias experiências e memórias. Dessa forma, o uso pedagógico dos filmes permite explorar não apenas eventos históricos, mas também processos culturais, identitários e ecológicos que atravessam o cotidiano dos estudantes, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e historicamente situados.

Magalhães e Alface (2011), discorrem que ao usarmos o cinema nas aulas de história, estaríamos a instigar nos alunos “espírito crítico”, ou seja, eles conseguiriam compreender e contextualizar com a sua realidade, mas claro, desde que o professor (a), trabalhe com as temáticas previamente, antes de propos a assistirem ao filme. Segundo autoras:

⁸ Fonte: <https://www.pixar.com/>

⁹ Nome Original: *Moana*. <https://www.adorocinema.com/pesquisar/?q=Moana>

¹⁰ Nome Orinal: *Finding Nemo*. <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-29057/>

¹¹ Nome Original: *Finding Dory*. <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-210222/>

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Quando um professor de História projecta um filme em uma sala de aula, deve ter presente que se trata de uma reconstrução, nem sempre muito fidedigna, porque um filme quando é realizado procura responder às várias solicitações, como a de proporcionar divertimento às multidões e transmitir ideologias diversificadas. Em suma, o cinema é uma arte essencialmente pública, pelo que necessita de um público informado e de preparo para compreender os seus valores comunicativos. (Magalhães; Alface, 2011, p.252-253)

Dialogando com as autoras, a proposta pedagógica utilizando o uso de filmes animados só será bem sucedida, desde que os alunos sejam previamente preparados para terem esse olhar crítico sobre o que estão assistindo. Caso contrário, não terá efeito apenas colocado sem uma discussão dos temas apresentados.

Toda produção audiovisual, como afirma a autora acima, quer propagar uma informação, sobre determinado assunto, período, sendo assim, objetivo é utilizar os filmes como um recurso didático pedagógico em sala de aula, e a partir das observações buscamos explorar como essas produções constroem a relação entre seres humanos e o meio ambiente. A análise dessas animações permite identificar quais concepções de natureza, desenvolvimento sustentável e impacto ambiental são transmitidas às novas gerações.

Para Marc Ferro (1992) historiador francês, foi um dos pioneiros e maiores expoentes do estudo do cinema como documento histórico e como reflexo e produtor de mentalidades, afirma que o filme deve ser lido e analisado com o mesmo rigor crítico que qualquer outra fonte histórica. Não se trata de uma "verdade" pronta, mas de um texto complexo a ser decodificado. Segundo o autor:

O filme, aqui, não está sendo considerado do ponto de vista semiológico. Também não se trata de estética ou de história do cinema. Ele está sendo observado não como uma obra de arte, mas sim como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas. Ele não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza. A análise não incide necessariamente sobre a obra em sua totalidade: ela pode se apoiar sobre extratos, pesquisar "séries", compor conjuntos. E a crítica também não se limita ao filme, ela se integra ao mundo que o rodeia e com o qual se comunica, necessariamente. (Ferro, 1992, p.87)

Nesse sentido, embora neste trabalho nossa proposta diverge do que Ferro propõe, concordamos com o historiador que qualquer produção audiovisual, utilizada dentro da sala de aula, como um recurso didático ou como uma fonte histórica, deve ser analisada rigorosamente, como qualquer outro documento histórico.

A partir do que já dialogamos inicialmente, e partindo das orientações do aporte teórico utilizado, pretendemos agora esclarecer a metodologia utilizada para análise fílmica. Usaremos os critérios de Laurence Bardin (2011), essa autora define a análise de conteúdo como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, ou seja, um método.

O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os «documentos» que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são a manifestação de estados, de dados e de fenómenos. Há qualquer coisa para descobrir por e graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia, para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula, para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre o seu meio, por exemplo. Tal como um detetive, o analista trabalha com índices cuidadosamente postos em evidência por

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

procedimentos mais ou menos complexos. Se a descrição (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a interpretação (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra (Bardin, 2011, p.39).

De acordo com a autora, é necessário investigar cuidadosamente as evidências, separar por categorias, quantificar os dados obtidos, para auxiliar na análise do objeto, nesse sentido, os filmes serão analisados em três fases.

A primeira fase, será pré-análise, onde iremos realizar uma leitura flutuante dos filmes que compõem o corpus da pesquisa. A segunda fase será a exploração do material que envolve a codificação e categorização dos dados. As unidades de registro são sequências, cenas, diálogos e elementos visuais dos filmes que abordam explicitamente ou implicitamente a relação homem-natureza, impactos ambientais. Ou seja, serão apresentadas análises através destas categorias.

E por último, a fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, nesta etapa, os dados categorizados serão analisados qualitativamente, buscando padrões, recorrências e singularidades nas representações. Portanto, a partir dessas categorias elencadas em uma análise inicial dos filmes a serem estudados, serão desenvolvidas tabelas, conforme proposto pela análise de conteúdo, de forma a ser possível inferir sobre as possibilidades metodológicas de uso das animações fílmicas como recursos didáticos em sala de aula.

Considerações Finais

Essa pesquisa encontra-se na fase de levantamento bibliográfico, e na primeira fase de análise fílmica, os filmes selecionados já passaram por uma breve análise de seu conteúdo, personagens, cenário, iluminação, trilha sonora, entre outros fatores que observou. Uma vez que ainda não se tem a quantificação dos dados prontos, para a comparação de ambas animações, percebeu-se neste primeiro momento, que as animações escolhidas, são de contextos históricos diferentes, mas a influência dos fatores culturais e de como determinadas sociedades possuem uma visão da relação ser humana e meio ambiente que estão inseridos.

Um exemplo disso, está na comparação entre os filmes Moana: Um mar de aventuras (2016) e o filme Valente(2012), ambas animações da produtora Disney, mas se diferem na questão das culturas das sociedades representadas. Enquanto o filme Moana(2016) traz em sua narrativa um resgate da ancestralidade daquela comunidade indígena, a ligação com o mar e como isto está intimamente com o modo de viver desse povo, tendo como protagonista, uma jovem polinésia destinada a liderar sua aldeia,o filme ainda mostra a relação mítica, com figuras representando deuses da natureza.

Já o filme Valente (2012), é uma animação produzida pela Pixar e a Disney juntamente, tendo também como personagem principal, uma figura feminina, inclusive foi a primeira personagem feminina nos filmes da Pixar, que rompe os costumes tradicionais da sua cultura celta, uma princesa com habilidades até então vista masculinas (usava um arco e flecha, montaria, excelentes habilidades de caça). A ligação com a natureza está ligada a questão mística também, a relação entre a princesa Merida e sua mãe Rainha Elinor, acaba levando a jovem a pedir ajuda a uma bruxa da floresta que irá preparar uma poção mágica, a qual transforma sua mãe em um urso marrom.

Nessa perspectiva podemos observar, em um primeiro momento, que as produções fílmicas, abordam em seus contextos, na maioria das vezes, as relações entre a natureza e a cultura mítica das sociedades, abordando a práticas e os costumes de antigos povos, por vezes

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

vai apresentar a relação do avanço da sociedade moderna e seu descarte excessivo de lixo na natureza, que é o caso dos filmes Procurando Nemo(2003), Procurando Dory (2016) e Wall-E(2008).

Dessa forma, fica evidente a relevância da aprendizagem histórico-ambiental, demonstrando como os filmes podem despertar a sensibilidade dos alunos. Ao trabalhar com esses recursos pedagogicamente, dentro da disciplina de História, com um olhar mais consciente as problemáticas apresentadas, os filmes mesmo sendo uma animação, ou seja uma história de ficção, mas que traz em seu contextos questões/problemáticas que encontramos em nosso dia-a- dia.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CORDONE, Aline Carlin. As 10 maiores bilheterias da Pixar: o sucesso de Divertidamente 2 e outros clássicos. **Revista RollingStone Brasil**. Publicado 24/07/2024. Acesso em: <https://rollingstone.com.br/cinema/as-10-maiores-bilheterias-da-pixar-o-sucesso-de-divertidamente-2-e-outros-classicos/>.

FERREIRA, Rafaela. As 10 animações de maior bilheteria da Disney (até agora!). Site: Adoro Cinema. Publicado 17 de agosto de 2019. Acesso em: <https://www.adorocinema.com/slideshows/filmes/slideshow-150143/>.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MAGALHÃES. Olga; ALFACE. Henriqueta. O cinema como recurso didático pedagógico na aula de história. In Schmidt, M.A; Cainelli Marlene. **Educação Histórica:Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2011.

MARTINS. Estevão Resende. Educação e Consciência Histórica. In Schmidt, M.A; Cainelli Marlene. **Educação Histórica:Teoria e Pesquisa**. Ijuí: Ed.Unijuí, 2011.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In Schmidt, M.A., Barca, I., & Martins, E.R. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR; Braga (PT): Uminho. 2011.

RÜSEN, Jorn. **Reconstrução do passado: os princípios da pesquisa histórica**. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

SCHMIDT, M. A. Contribuições de Jorn Rusen para a pesquisa em Educação Histórica. **Métis História e Cultura**, v. 19, n. 38, p. 23–47, 1 abr. 2021

ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Angela da Silveira Santos¹²

Resumo: O artigo discute os desafios e possibilidades do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando a importância dessa disciplina para a construção da consciência histórica e crítica dos alunos. Identifica-se que práticas tradicionais baseadas na memorização de datas e fatos isolados dificultam a compreensão histórica significativa, enquanto a utilização da História local surge como uma alternativa eficaz para aproximar os estudantes de suas realidades. A falta de preparo específico dos professores para lidar com essa disciplina é apontada como um obstáculo, reforçando a necessidade de investir na didática dessa disciplina. O estudo conclui que a superação desses desafios depende de um esforço conjunto entre educadores, gestores escolares e formuladores de políticas públicas, visando transformar o ensino de História em um campo de aprendizagem crítica e significativa.

Palavras-chave: Anos iniciais; história local; didática.

Introdução

O presente artigo¹³ surgiu para entender quais são os desafios e limitações enfrentados pelos professores ao ensinar História para crianças dos anos iniciais, considerando a carência de formação específica e recursos pedagógicos adequados? E teve como objetivo discutir a relação entre História, História local e Didática nos anos iniciais. Utilizando como metodologia o levantamento bibliográfico, para entender como os autores da área estão trabalhando o Ensino de História nos anos iniciais e quais as principais dificuldades encontradas.

O Ensino de História nos anos iniciais ainda é visto de forma errônea, pois só é apresentado a partir do sexto ano com o uso dos temas. Entretanto, a mesma é imprescindível nessa fase inicial para construir a consciência histórica do aluno.

A consciência histórica do aluno é desenvolvida através do conhecimento primário do aluno e os aprendizados que o mesmo adquire ao longo da vida e da educação. Sendo o nível de aprendizado baseado nos conhecimentos de sua família, sua escola e sua comunidade.

Disciplina de História, Tradição e o Profissional Pedagogo

Inicialmente, é imprescindível entender que a História é essencial na construção do sujeito, “em particular o educando dos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois é nessa etapa de ensino que se trabalha a sua formação pessoal para que o mesmo possa compreender o seu meio social” (Lima, 2021, p. 57). Ou seja, é indispensável promover o

¹² Angela da Silveira Santos é Bacharel em Arquivologia pela Universidade Federal de Rio Grande, Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História. ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8000-4402> E-mail: angelasilveirasantos01@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1595844225491935>

¹³ Capítulo original do TCM intitulado Narrativas do passado: o potencial dos arquivos no ensino de História para crianças do ensino fundamental – anos iniciais. 2026, de minha autoria. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2026. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Renata Braz Gonçalves.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

envolvimento das crianças nessa fase, para conhecer sua história pessoal e ampliar as noções de história local e global.

A faixa etária que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental é de 6 a 10 anos. Momento no qual as crianças da educação pública terão o primeiro contato com a educação formal, visto que existe uma alta demanda em creches (Lima, 2021).

Nesse período, corresponde ao processo de distanciamento físico da família, o confronto com outros valores diferentes dos do lar e o início de novas amizades. Para algumas dessas crianças, os primeiros anos escolares trarão lembranças maravilhosas, mas para outras nem tanto. Os bons e os maus momentos vividos no cotidiano escolar, junto com outras experiências dessas crianças, contribuem para a formação do que serão quando atingirem a idade adulta. As primeiras lições, ainda estão presentes sem nós, sejam boas ou ruins. O grande problema que muitas vezes nos anos iniciais essas lições, tentam fazer com que as crianças se tornem seres homogêneos, como: a mão direita é a que escreve; quem escreve com a esquerda é burro; primeiro as meninas; nos dias dos pais e das mães quem não tem faz pra quem ele considera; entre outras (Lima, 2021, p. 73-74).

Conforme Abud (2012), ao analisar relatórios sobre as aulas nos primeiros e segundos anos do Ensino Fundamental, os temas são apresentados como conteúdo a ser apreendido e não levam o aluno a compreender a História. Apenas utilizam ideias concretas e cronologia para embasar o conhecimento desse aluno, sendo que o melhor caminho para o ensino nesta fase seria auxiliá-lo a compreender sua vida familiar e sua redondeza.

Posteriormente, ao analisar os anos finais de ensino é identificado que este modo de apresentar a história é equivocado, dentre as ideias equivocadas temos a de que “todo conhecimento que trate de aspectos sociais ou que enfoquem a vida em sociedade seja histórico” (Abud, 2012, p. 560). Além disso,

Ao pensar sobre o ensino de História e considerar todas as barreiras políticas e pedagógicas que esse ensino enfrentou e vem enfrentando, percebe-se cada vez mais a necessidade de reforçar a importância desse ensino, principalmente para crianças. As concepções dadas pelos conceitos de coletividade, de cidadania, de democracia e de bem comum estão diretamente relacionadas com o ensino de História, desde os Anos Iniciais (Assis; Ruckstadter; Noda, 2022, p. 13).

Infelizmente, a disciplina de História tem um caráter teórico relevante e denso, os mais diferentes temas e conceitos. Levando os alunos a não terem interesse sobre a disciplina por se tratar de um ensino cansativo e desgastante. Conforme Gonçalves (2022), desenvolvendo assim a necessidade de criar modos para conciliar esses temas e o interesse dos alunos.

A importância desta disciplina para a vida do estudante é visível e influencia os campos sociais, políticos e culturais que este está inserido. Para isto, a mesma deve ser introduzida de forma sistemática e facilitada “a fim de estabelecer recursos que facilitem a compreensão do conhecimento histórico, amparando-se em projetos de vida real dos estudantes” (Silva; Serrano, 2019, p. 160). Conforme os autores:

Quando os conteúdos de História são dados de forma direcionada e articulada, as crianças percebem que, à sua volta, tudo aquilo que vive

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

e que se faz no mundo é um ato histórico. Sendo um ato histórico, portanto, também vem a ser um ato político, tornando possível que a criança se reconheça enquanto sujeito histórico pertencente a uma História (Assis; Ruckstadter; Noda, 2022, p. 13-14).

Através disso é incomum a disciplina de História ser ensinada nos anos iniciais do ensino fundamental, pois é vista como se não agregasse conhecimento para o aluno. De acordo com Gonçalves (2022, p. 19) “é necessário este contato para ir construindo o contexto de organização cronológica que será trabalhado com mais ênfase nas séries finais de ensino. E o autor segue: Os estudantes são sujeitos ativos do processo histórico, a disciplina não é engessada, e o professor não é um transmissor de conteúdos, mas um estudante em constante formação com os seus estudantes (Gonçalves, 2022, p. 19). Segundo Abud:

Todos envolvidos no ensino de História consideramos que a presença da disciplina no currículo dos anos iniciais da escolarização como o pilar fundamental no qual se apoia a iniciação do desenvolvimento conceitual da criança a respeito do mundo social, para que nele possa se assentar o conhecimento a ser desenvolvido quando se alcançam estágios de aprendizado passíveis de maior aprofundamento, já na segunda fase do ensino fundamental (Abud, 2012, p. 560).

Assim, é importante entender que o ensino desde essa fase inicial é indispensável para o desenvolvimento do conhecimento/consciência histórica do aluno trazendo a necessidade de se conhecimento desde os primeiros anos de ensino. De acordo o autor:

Trabalhando e contextualizando a importância da disciplina para o desenvolvimento crítico da criança, colocando-a como sujeito ativo na construção da História, fazemos crítica a homogeneidade do desenvolvimento do ensino da disciplina, sendo características, principalmente nos anos iniciais, trabalhar essas questões em segundo plano, voltando o teor para datas comemorativas desconexas, que não levam à reflexão e à contextualização necessária para assimilação (Gonçalves, 2022, p. 28).

Igualmente ao conceito de história, o de conhecimento histórico ainda é visto como irrelevante para a sociedade, advindo da concepção tradicional de Ensino de História. Apesar de ser a base da disciplina, o professor auxilia na construção da identidade histórica dos alunos. Como demonstrado por Silva e Serrano (2019, p. 158) esse caráter conservador ainda se faz presente no ensino “diante de uma aparente desmotivação dos educandos, precisa ser desconstruído, por ser a mesma uma das ferramentas de transformação de identidade social”.

Quando abordamos a produção do pensamento histórico nas séries/anos iniciais a partir de elementos concretos, possibilitando aos estudantes revisar, repensar e rediscutir a História passada e presente proporcionamos situações de aprendizagem que viabilizam a realização de inferências por parte dos mesmos e assim chegamos às construções coletivas e individuais do conhecimento histórico, além de instigá-los à prática da pesquisa (Candotti, 2013, p. 294).

Ou seja, é indispensável desenvolver esse conhecimento nos alunos desde os primeiros anos de aprendizagem, pois “quando conceitos históricos como “tempo”, “memória” e “História Local” são trabalhados nas aulas de História, há uma gama de possibilidades para desenvolver o conhecimento histórico” (Assis, 2022, p. 13-14).

Dentre os problemas para chegar a este objetivo, temos a visão conservadora dos profissionais ao mesmo tempo que os professores que ministram aula nesta primeira fase do Ensino Fundamental não estão preparados para estes conteúdos.

É visível que apesar de na atualidade existir em novos currículos programas e propostas para inovar o ensino “o peso da tradição escolar se faz sentir pesadamente” (Abud, 2012, p. 564). Infelizmente, a rotina de sala de aula não chega até essas novas tecnologias, sendo o ensino nos anos iniciais um dos paradigmas que fica em atraso por não ocorrer a quebra desse conservadorismo.

Este ensino conservador é baseado na apresentação de fatos, acontecimentos e heróis históricos, com histórias vistas como únicas e verdadeiras e isto não influencia o aluno a desenvolver sua própria forma de aprendizagem e identidade. De acordo com Assis:

Ensinar História para crianças tornou-se uma necessidade, mais do que um conteúdo a mais no currículo, pois essa disciplina prepara as crianças para a vida em sociedade. Esse ensino estimula a pensar, a ter autonomia, a refletir, a criticar, a conscientizar e, especialmente, a agir sobre a prática social de forma sistematizada e consciente (Assis, 2022, p. 13-14).

O segundo ponto, conforme aponta Assis (2002) é a falta de conhecimento dos professores de pedagogia sobre as metodologias do Ensino de História. O que surge, pois, sua formação em pedagogia não tem informações específicas sobre esse conhecimento. Além disso, “é impossível que o curso forneça profunda formação em todas as disciplinas do quadro curricular da escola fundamental e ao mesmo tempo prepare seus alunos para as atividades de gestão e supervisão” (Abud, 2012, p. 560). Além disso, conforme Gonçalves:

A realidade encontrada hoje nos anos iniciais do ensino fundamental nos convida a refletir sobre a prática no ensino de história. O profissional habilitado em pedagogia necessita um aparato dinâmico onde contemple todas as disciplinas de modo que atenda as exigências e trabalhe de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (Gonçalves, 2022, p. 22).

Dentre as formas de auxiliar a resolver esses problemas temos as mais diversas fontes de história para auxiliar no ensino, sejam as mesmas trazidas pelos alunos através de suas próprias vivências ou as de pesquisas realizadas por profissionais para enriquecer e contribuir para a construção da aprendizagem histórica das crianças.

A Didática e a Narrativa Histórica como base para o Ensino de História nos Anos Iniciais

Para poder levar o conhecimento a crianças de primeiro a quinto ano, é indispensável entender como as crianças nessa fase aprendem e como ensinar História aos mesmos. A didática nessa fase busca apresentar técnica, métodos e processos para trazer uma forma de ensinar adequada, entretanto, no momento a educação prioriza a memorização. Assim, “por muito tempo, isso permeou o processo de ensino de História: o foco era a transmissão do

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

conteúdo, com aulas expositivas pelos professores e a reprodução desses conteúdos pelos alunos” (Assis; Ruckstadter; Noda, 2022, p. 10).

A Didática da História tem como objetivo “compreender e analisar o processo do aprendizado histórico” (Lima, 2021, p. 23-24). Conforme o autor citado, a aprendizagem é vista como algo antes do desenvolvimento, ou seja, aprendizagem vem desde o momento que a criança nasce e a prepara para o desenvolvimento que é o aprendizado pela educação formal. Além disso, segundo o autor:

Um corresponde a tudo aquilo que a criança pode realizar sozinha e o outro, às capacidades que estão se construindo; isto é, refere-se a tudo aquilo que a criança poderá realizar com a ajuda de outra pessoa que sabe mais. Esta última situação é a que melhor traduz, segundo Vygotsky, o nível de desenvolvimento mental da criança. Entre esses dois níveis, há uma zona de transição, na qual o ensino deve atuar, pois é pela interação com outras pessoas que serão ativados os processos de desenvolvimento (Lima, 2021, p. 29-30).

Esses processos vêm do interior da criança e fazem parte do primeiro nível de desenvolvimento, abrindo as portas para as possibilidades que viram nos novos anos. O autor segue corroborando:

Assim, podemos dizer que o aprendizado histórico, ao mesmo tempo, parte de uma consciência histórica prévia dos sujeitos, e no seu desenvolvimento, possibilita transformação no interior dessa mesma consciência histórica. Acreditamos que esse potencial transformador é mais ativo nos anos iniciais de escolarização das crianças, em que a formação do gosto ainda não é definitiva, possibilitando que as crianças desenvolvam uma atitude reflexiva sobre o passado e o presente (Lima, 2021, p. 55- 56).

Felizmente, o campo de pesquisa sobre o ensino de história nos anos iniciais está em processo de desenvolvimento, recentemente tornando-se preocupação dos pesquisadores na área. Todavia, este nicho encontra alguns problemas, dentre eles a relação entre historiador e pedagogo, pois os profissionais não são preparados para esse estilo de ensino.

Também a relação entre teoria e prática que está presente no ensino de história, a mesma “cria, implementa e analisa situações de aprendizagem reais, disseminando resultados que possam ser ajustados ao ambiente educativo” (Lima, 2021, p. 39). De acordo com o historiador alemão:

A didática da história analisa agora todas as formas do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos [...] (Rüsen, 2006).

A didática da história é fundamental para a própria ciência histórica, pois o ensino não é restrito à escola e está totalmente relacionado à vida prática do cidadão. Trazendo aspectos da história que foram excluídos com a profissionalização da área.

Com essa resignificação, a didática da história passa a atuar para além da visão apenas de ensino e aprendizado, assim ela passa a pesquisar não só a vida cotidiana, mas o papel da história na opinião pública, visando os vários espaços que se encontram na sociedade (Lima, 2021, p. 40).

Um dos exemplos utilizados para trazer o passado para a vivência do indivíduo na atualidade é a narrativa histórica. Ou seja, “forma linguística pela qual a consciência histórica realiza sua função de orientação” (Rüsen, 1992, p.29). E pode ser visto como “resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma e, por conseguinte, fundamenta decisivamente todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico-científico” (Rüsen, 2001, p.61).

Apesar de muitas vezes essa narrativa ser vista como algo de ficção, quando trabalhado na história e como base da consciência histórica ela é desenvolvida através da realidade. Para tanto, “deve ser construída essencialmente por três componentes: as lembranças, as representações de continuidade e a identidade” (Lima, 2021, p. 46). Além disso, “a narrativa histórica torna presente o passado, sempre em uma consciência de tempo na qual passado, presente e futuro formam uma unidade integrada, mediante a qual, justamente, constitui-se a consciência histórica” (Rüsen, 2001, p.65).

O trabalho da didática é pensar as diferentes formas de que o ensino histórico vincula ao cotidiano e indivíduos que trabalham com o conhecimento histórico, além de entender como professores e alunos se relacionam na construção da consciência histórica.

Meio são as narrativas históricas que através da análise das mesmas pode trazer ao pesquisador informações sobre características da consciência histórica dos indivíduos. Assim ligando-se a historiografia que dá forma ao conhecimento histórico através da necessidade de raciocinar dos mesmos. Sendo assim,

É por meio de nossas próprias narrativas que construímos uma versão de nós mesmos no mundo e uma versão do mundo na qual, psicologicamente, podemos vislumbrar um lugar para nós – um mundo pessoal –, pois é por seu intermédio que uma cultura fornece modelos de identidade e agência seus membros (Lima, 2021, p. 83).

Trabalhar a didática nos anos iniciais é atualmente uma tarefa bem difícil, principalmente pela falta de produção acadêmica sobre a área. Desenvolvendo a necessidade do uso de diferentes fontes para auxiliar nas dinâmicas desenvolvidas através da didática, buscando auxiliar na desmistificação de que o ensino só começa no sexto ano.

A História Local como fonte para o Ensino de História nos Anos Iniciais

Conforme Fonseca (2003), o livro didático é visto como indicado para o ensino formal, mas precisa-se diversificar as fontes utilizadas em sala de aula. Além disso, a autora afirma que:

Diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem sido o maior desafio dos professores de história na atualidade. Superar a relação de submissão e não ceder à sedução exclusivista do livro didático requer uma postura de criticidade diante do conteúdo veiculado. Analisando os livros didáticos de história utilizados atualmente

percebe-se que a simplificação de temas amplos em fatos isolados (Fonseca, 2003, p. 56).

Dentre os temas ensinados na primeira fase do Ensino Fundamental, a história local transita nos diferentes anos.

A história local abrange o contexto em que o estudante convive: o bairro, a rua, a cidade, a escola e outros. Ao analisar a história local o aluno passa a entender sua redondeza levando-os a tornarem-se indivíduos críticos e questionadores (Gonçalves, 2022).

Conforme Silva e Serrano (2019), a história local pode ser vista como método de ensino além de uma ferramenta pedagógica eficaz, “que tem como objetivo maior realçar temas locais vividos pelos educandos de acordo com a sua realidade, levando em consideração os vários pontos que envolvem as suas memórias históricas” (Silva; Serrano, 2019, p. 160). Conforme Gonçalves:

Há muita história por detrás dos paralelepípedos que preenchem as ruas, dos prédios antigos que embelezam a avenida, da praça onde acontece a socialização do público habitante, dos monumentos e bustos que compõem determinados pontos da cidade. Isso tudo possibilita o desenvolvimento crítico e a consciência histórica do estudante (Gonçalves, 2022, p. 23).

Esta consciência crítica desenvolvida através da análise da história local, possibilita que o estudante crie suas próprias hipóteses sobre os temas que são ensinados de forma concreta. Logo, o conhecimento prévio do aluno relaciona-se com esse novo aprendizado permite que o conhecimento histórico seja construído de forma significativa e não apenas de forma memorizada. Dessa forma,

Quando mencionamos a presença de conteúdos mais significativos aos nossos estudantes, nos remetemos à proximidade com suas vivências e elementos da história local, de modo que apresentem uma relação com os mesmos, promovendo o desenvolvimento de uma consciência histórica além de outro olhar e uma nova postura frente às diversidades do nosso tempo, motivando-os no processo de busca e construção do conhecimento histórico (Candoti, 2013, p. 289).

Ao trabalhar a história local o aluno, além de conhecer sua redondeza, também passa a interpretar fontes das mais diversas, deixando seu conhecimento amplo sobre as relações entre o passado e o presente. Ainda segundo o autor:

Não permanecendo apenas na aquisição de fatos passados, o que também contribui para a formação da consciência histórica e do senso de identidade, bem como a valorização da mesma, estabelecendo relações mais humanizadas entre os seus grupos de convívio e as mais diversas representações socioculturais, ensinando a História, mas principalmente o pensar historicamente (Candoti, 2013, p. 290).

Logo, o uso da história local como fonte nos anos iniciais, além de introduzir os alunos desde cedo aos contextos relacionados às fontes, também traz a história para perto do indivíduo.

Exemplos da História Local nos Anos Iniciais

Na atualidade, através dos programas de mestrado profissional em história, o uso da história local como fonte de pesquisa está em crescente desenvolvimento. Quando utilizado da história local em sala de aula podem ser encontrados diversos exemplos. Sendo trazidos aqui três exemplos como forma de complementar e enriquecer a discussão.

Primeiramente a dissertação para o mestrado em ensino de história da Federal de Santa Catarina de Sayonara da Luz da Silva (2022). Em que a pesquisadora utilizou de referencial teórico e pesquisa de campo para realizar uma proposta metodológica em uma comunidade de sua região.

A pesquisa tinha como objetivo elaborar uma proposta teórica e metodológica utilizando de saberes comunitários, ou seja, ligados à história local para auxiliar na formação de estudantes. A pesquisa foi desenvolvida em três pontos principais: Levantamento de informação, através de estudos bibliográficos e coleta de fontes históricas com as famílias, análise e definição de quais partes das fontes seriam utilizadas para chegar àquele objetivo, elaboração de um portfólio, e por fim elaboração e apresentação do material teórico-metodológico para as crianças da primeira fase do ensino fundamental.

A construção de um portfólio voltado ao ensino de História nos anos iniciais, com Base nas atividades aqui propostas, é o material que pretende servir como subsídio aos Professores dos terceiros anos do ensino fundamental de modo a associar um dos saberes Comunitários, a Habitação, ao estudo da história local. Trata-se de uma proposta teórico-metodológica fundamentada na pesquisa no campo historiográfico e no ensino de História, que considera a importância do uso e da análise de fontes históricas, com base na temporalidade, na memória e em suas relações com o cotidiano (Silva, 2022, p. 77).

A pesquisa de Silva (2022) foi focada em entender os saberes comunitários da cidade de Biguaçu em Santa Catarina e sua relação com o Ensino de História para crianças de terceiros anos do Ensino Fundamental. Resultando, conforme a autora, na confirmação de que o saber os locais são importantíssimos para a formação integral das crianças, pois as mesmas participaram e auxiliaram no decorrer das oficinas.

O segundo exemplo é a dissertação de mestrado para o programa de pós-graduação em ensino de história da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, de Cristiane Maria Barbiero (2018). A pesquisa teve como objetivo entender a história do município de Paranhos em Mato Grosso do Sul e desenvolver um material didático para os alunos dos anos iniciais.

Alguns dos exemplos utilizados no material foram o forte do Iguatemi e as relações indígenas Guarani e Kaiowá. Barbiero (2018) utilizou de fontes documentais e narrativas orais para entender a formação do município e suas relações sociais. Através da análise destas informações a pesquisadora desenvolveu uma cartilha para utilizar nos anos iniciais do ensino fundamental como forma de apresentar aspectos históricos e didáticos que podem auxiliar os alunos a compreender a história nessa etapa de ensino.

Por fim a dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em ensino de história da Universidade Federal do Rio Grande do Norte de Olga Suely Teixeira (2018).

Igualmente as outras buscou investigar as práticas de ensino desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental, buscando desenvolver um material didático para auxiliar no ensino nessa fase.

Teixeira (2018) definiu a montagem de um museu portátil, tendo como tema a história do bairro Cidade Nova, local que reside a escola em estudo. O material foi dividido em três eixos, seis fotografias e um encarte, apresentando o bairro em três épocas diferentes como forma de trazer ao aluno características geográficas, paisagens e transformações ocorridas no local ao longo do tempo.

Por fim, após a realização das atividades a autora chegou à conclusão que a capacitação realizada através deste material didático trouxe uma experiência ampla ao profissional, pois traz o mesmo a assumir um caráter filosófico e político, além de observar seus arredores, desenvolver hipóteses e levar esse conhecimento ao aluno.

Considerações finais

Através da análise desses autores é visível que o Ensino da História nos anos iniciais enfrenta muitos desafios, principalmente pela visão tradicional no Ensino de História e na Didática, que utiliza apenas de materiais como o livro didático, e na falta de metodologias na formação dos pedagogos. Que leva a uma abordagem que utiliza ainda da memorização de fatos e herois isolados, baseando-se numa história vista como verdadeira, o que não leva aos alunos desenvolverem uma compreensão crítica da sua realidade histórica.

Em relação à tradição, o indicado seria apresentar a estes professores novas formas de desenvolver a didática nesta fase. Novas metodologias técnicas que podem levar as crianças a conhecerem as características que embasam o desenvolvimento de sua própria sociedade.

Enquanto, para auxiliar na formação dos pedagogos é indispensável que durante a graduação os mesmos tenham disciplinas com outros profissionais de áreas diversas, como história e geografia, para entender em como aplicar metodologias na educação básica, anos iniciais, que possam levar esses docentes a um novo patamar.

Além de investir na formação continuada dos professores, de disciplinas que possam auxiliar a eles entenderem como funciona a didática em uma disciplina específica, como a História, e não apenas a didática geral que lhe é ensinada na graduação.

Assim, a utilização da história local como recurso pedagógico é uma forma eficaz para aproximar os alunos de sua própria realidade e incentivar essa compreensão crítica para a construção da consciência histórica. Entretanto, é essencial desconstruir essas práticas conservadoras e utilizar de novas didáticas para apresentar metodologias dinâmicas, lúdicas e trazer o ensino de história para o meio real do aluno.

Concluindo, o ensino de história nos anos iniciais ainda tem um longo caminho, entretanto, com o avanço em nichos teóricos como a didática e a história local é visível um grande avanço para estes alunos novos no mundo histórico.

REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa, como se faz. **Antíteses**, Londrina, v. 10, p. 555-565, jul./dez. 2012. Disponível em: [\[https://trilhante.com.br/curso/metodologia/aula/abnt-referencias-periodicos-e-eventos?utm_source=chatgpt.com\]](https://trilhante.com.br/curso/metodologia/aula/abnt-referencias-periodicos-e-eventos?utm_source=chatgpt.com)(https://trilhante.com.br/curso/metodologia/aula/abnt-referencias-periodicos-e-eventos?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 1 mar. 2025.

ASSIS, Gabriela Aparecida de; RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano; NODA, Marisa. Ensino de História na formação das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: desafios e possibilidades. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e 022015, 2022. DOI: 10.20396/rho.v22i00.8666523. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666523[https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8666523]. Acesso em: 1 mar. 2025.

GONÇALVES, Valdeci dos Santos. **O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: revisão bibliográfica e propostas pedagógicas**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia EaD) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral Norte, Tramandaí, 2022.

LIMA, Tales Damascena de. **Consciência histórica nos anos iniciais: ludicidade e colonialidade na didática da história**. 2021. Dissertação (Mestrado em História) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Orientadora: Profa. Dra. Thaís Alves Marinho.

RÜSEN, Jörn. **Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão**. In: *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006. Tradução de Marcos Roberto Kusnick.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico. Uma hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Revista Propuesta Educativa**, Buenos Aires, Ano 4, n. 7, p. 27-36, out. 1992.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SILVA, Sayonara da Luz da. **Saberes comunitários, História Local e Formação Integral nos anos iniciais**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) — Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, Florianópolis, 2022.

A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM TEMPOS DE ALGORITMOS: DESAFIOS DA DIDÁTICA NA ERA DA IA

Jean Pedro Duarte de Campos Silva¹⁴

Resumo: Este artigo explora os desafios da Didática da História diante do avanço da inteligência artificial (IA), analisando como essa tecnologia redefine as práticas educativas, a relação entre professores e alunos e a formação de uma consciência histórica crítica. Com o auxílio das reflexões de Jörn Rüsen sobre a consciência histórica e de alguma perspectiva de outros autores que complementam questões de poder, saber e subjetividade. Discute-se a tensão entre a lógica instrumental da IA e os valores humanistas da educação. Abordam-se questões como a despersonalização do ensino, a governamentalidade dos algoritmos, a desigualdade no acesso à tecnologia e os riscos éticos da coleta de dados.

Palavras-chave: Didática da História; Ensino de história; Inteligência Artificial/IA.

Introdução: A Didática da História em Tempos de Inteligência Artificial

A Didática da História, enquanto ciência do ensinar, não se resume a um mero conjunto de técnicas ou métodos pedagógicos. Ela se inscreve em um campo mais amplo, onde o passado é desvelado, o presente é interrogado e o futuro é projetado. Trata-se de uma prática que, ao mobilizar os vestígios do tempo, busca tecer narrativas que conferem sentido à experiência humana. No entanto, o advento da inteligência artificial (IA) aparece nesse cenário como uma força disruptiva, desestabilizando as estruturas tradicionais do ensino e exigindo uma reavaliação crítica dos papéis desempenhados por professores, alunos e as próprias tecnologias. Nesse contexto, a obra de Jörn Rüsen (2006), com sua ênfase na consciência histórica e na formação de sujeitos críticos, oferece um ponto de partida fértil para interrogar como a Didática da História pode resistir à lógica instrumental da IA sem abdicar de sua missão humanista.

Os historiadores podem agora considerar sua pesquisa e escrita como meios específicos de realizar aquelas operações da consciência histórica que proporciona aos seres humanos segurança e auto-persistência em face da mudança. Adicionalmente, eles podem apresentar os resultados de sua pesquisa como conclusões obtidas através do uso da razão (Rüsen, 2006, p. 15).

Rüsen (2014), em sua reflexão sobre a Didática da História, nos convida a pensar a educação não como um simples ato de transmissão de conhecimentos, mas como um processo de mediação entre o sujeito e o mundo, onde o passado é constantemente reinterpretado à luz das demandas do presente. Essa perspectiva ganha urgência em um mundo onde a IA, com sua promessa de eficiência e personalização, parece reconfigurar as relações de poder no campo educacional. Este texto propõe, portanto, explorar as tensões que emergem quando a Didática da História se confronta com a inteligência artificial,

¹⁴ Jean Pedro Duarte de Campos Silva é graduado em História Bacharelado e Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História na FURG. ORCID: ; <https://orcid.org/0009-0002-0814-8854> E-mail: jpedro_duarte@hotmail.com ou jpedrodecamposilva@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1904887246022096>

interrogando como essas tecnologias redefinem a prática pedagógica, a seleção de conteúdos e, sobretudo, a formação de uma consciência histórica crítica.

A didática da história também passou por uma mudança que refletia essa reorientação cultural geral e a mudança do sistema educacional. Sua concepção hermenêutica foi radicalmente alterada e transformada em uma nova forma de argumentação. Agora a educação histórica não se torna mais uma simples questão de tradução de formas e valores de estudiosos para a sala de aula. A questão básica que está sendo colocada é se aquele conhecimento e a forma de pensamento que ele representa encontram um conjunto de critérios educacionais preexistentes e extracurriculares. (Rüsen, 2014, p. 29)

Se a IA tende a privilegiar lógicas de previsibilidade, eficiência e personalização algorítmica, corre-se o risco de neutralizar o conflito, a ambiguidade e a interpelação ética que são constitutivos da narrativa histórica. A didática da história, ancorada na hermenêutica crítica, deve resistir a essa lógica instrumental justamente por seu potencial de formar sujeitos capazes de questionar as formas de dominação inscritas nos discursos tecnocientíficos. Assim, a tarefa do ensino de história em tempos de IA não é apenas ensinar o passado, mas tensionar o presente e abrir possibilidades de futuro — uma pedagogia da ruptura mais do que da adaptação.

A Didática da História como Prática de Significação:

A Didática da História, em sua essência, não se limita à transmissão de fatos e datas; ela é, antes de tudo, uma prática de significação. Rüsen (2006), nos lembra que o Ensino da História não pode ser reduzido a um ato mecânico de reprodução do passado, mas deve ser entendido como um exercício de interpretação, onde o sujeito é convidado a estabelecer conexões entre o que foi, o que é e o que poderá ser. Nesse sentido, a Didática da História opera como um dispositivo de subjetivação, moldando a maneira como os indivíduos se relacionam com o tempo e consigo mesmos.

Primeiro, a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (Rüsen, 2006, p. 14)

No entanto, a inserção da inteligência artificial nesse processo introduz uma nova camada de complexidade. A IA, com seus algoritmos e modelos preditivos, promete otimizar o ensino, personalizando o aprendizado de acordo com as necessidades individuais de cada aluno. Mas essa promessa de eficiência não é isenta de perigos. Ao automatizar a seleção de conteúdos e a avaliação do desempenho, a IA corre o risco de transformar a educação

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

em um processo técnico, onde a subjetividade do aluno é reduzida a um conjunto de dados quantificáveis. O que está em jogo, portanto, é a própria possibilidade de uma educação que preserve o caráter reflexivo e crítico da Didática da História.

Ora, segundo parece, a precisão e o rigor de seus procedimentos não estão à altura de suas ambições; em vez de um método que poderia ser descrito, estamos em presença de uma espécie de intuição que se baseia na experiência anterior do historiador. O caráter próprio da compreensão consiste em enraizar-se na vivência do sujeito; deste modo, é possível esclarecer os depoimentos, à primeira vista, surpreendentes, dos historiadores sobre o homem e a vida. Bloch e Febvre - que não chegam a citar Dilthey — convergem em suas intuições para a análise do filósofo alemão (Prost, 2008, p. 142).

Nesse sentido, Didática da História, enquanto prática discursiva e dispositivo de poder e saber, não pode ser compreendida fora das condições históricas e epistemológicas que a tornam possível. Ela emerge como um campo de saber que, ao mesmo tempo em que produz narrativas sobre o passado, constitui sujeitos capazes de se reconhecerem como agentes históricos. No entanto, o advento da inteligência artificial (IA) invade esse cenário como uma força que não apenas transforma as técnicas de ensino, mas também reconfigura as relações de poder que sustentam a prática educativa, mecanizando o educando. A IA, com sua promessa de eficiência e objetividade, inscreve-se no cerne de uma nova governamentalidade, onde o controle sobre os processos de aprendizagem é exercido de forma cada vez mais sutil e difusa.

A utilização da inteligência artificial na educação não pode ser dissociada de questões éticas e de poder. A coleta e análise de dados dos alunos, embora justificada em nome da personalização do ensino, abre caminho para formas sutis de controle e vigilância. Quem detém o acesso a esses dados? Como eles são utilizados? E, sobretudo, qual o impacto dessas práticas na autonomia e na privacidade dos indivíduos? Essas perguntas remetem às reflexões de Foucault sobre as tecnologias de poder que operam nas sociedades disciplinares e de controle:

Existem quatro tipos principais dessas "tecnologias", cada uma uma matriz de razão prática: (1) tecnologias de produção, que nos permitem produzir, transformar ou manipular coisas; (2) tecnologias de sistemas de signos, que nos permitem usar sinais, significados, símbolos ou significação; (3) tecnologias de poder, que determinam a conduta dos indivíduos e os submetem a certos fins ou dominação, uma objetivação do sujeito; (4) tecnologias do eu, que permitem aos indivíduos efetuar por seus próprios meios ou com a ajuda de outros um certo número de operações em seus próprios corpos e almas, pensamentos, conduta e modo de ser, de modo a transformar a si mesmos a fim de atingir um certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (Foucault, 1988)¹⁵.

Então pensando por essa ótica, podemos perceber como a IA pode ter um aspecto negativo no processo de aprendizagem e conscientização do processo histórico em relação ao educando. Uma vez que a busca pela produção constante, que atinja as necessidades do cotidiano, seja por falta de tempo ou por almejar algum resultado, acaba-se utilizando as IA's,

¹⁵ Fala realizada por Foucault na Universidade de Vermont em 1982.

como ferramentas, de tal modo, que acaba por prejudicar o ensino, uma vez que as respostas chegam sem nenhuma reflexão do conteúdo trabalhado.

A Inteligência Artificial e a Despersonalização do Ensino:

A inteligência artificial, ao se infiltrar no campo educacional, traz consigo uma série de paradoxos. Por um lado, ela se apresenta como uma ferramenta democratizadora, capaz de superar as limitações geográficas e temporais do ensino tradicional. Plataformas como Duolingo, por exemplo, utilizam algoritmos para oferecer experiências de aprendizagem personalizadas, adaptadas ao ritmo e às necessidades de cada usuário. Por outro lado, essa personalização é, em última instância, uma ilusão, pois se baseia em padrões predefinidos e generalizáveis, que ignoram a singularidade de cada sujeito. E não podemos ignorar como questões singulares, pertencentes de cada indivíduo, auxiliam na construção de sua identidade.

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos, cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é um problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção (Freire, 1996, p. 22).

Rüsen (2014), em sua crítica à instrumentalização da educação, nos alerta para os riscos de uma prática pedagógica que privilegia a eficiência em detrimento da reflexão, pois emancipação e identidade pessoal são duas das principais ideias de uma reflexão didática. A IA, ao substituir o professor por máquinas, tende a esvaziar o espaço de diálogo e interação que é fundamental para a formação de uma consciência crítica. O professor, nesse contexto, deixa de ser um mediador e passa a ser um mero supervisor de processos técnicos. O aluno, por sua vez, é reduzido a um consumidor passivo de conteúdos, cuja experiência de aprendizagem é ditada por algoritmos opacos e inquestionáveis.

Se assim for composto, o cenário que se apresentará será extremamente desastroso, o papel do docente na sala de aula é extremamente valioso na formação de qualquer educando, a troca de saberes e reflexões é importante na formação da cidadania.

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, ermo, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por

um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia - os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje (Freire, 1996, p. 23).

A força que um professor tem na vida de um educando, o que se mostra verdade no sentido contrário, é algo que não pode ser substituído por uma relação robótica. Freire nos demonstra isso no breve relato, demonstrando como pequenos gestos dos professores, marcam a vida dos educandos.

Questões Éticas e de Poder na Era da IA:

A inteligência artificial, longe de ser uma força niveladora, tende a acentuar as desigualdades existentes. Enquanto instituições de elite dispõem de recursos para implementar tecnologias avançadas, escolas em regiões periféricas muitas vezes sequer têm acesso a infraestrutura básica. Essa disparidade não apenas reproduz as hierarquias sociais, mas também cria novas formas de exclusão, onde o acesso ao conhecimento é determinado pela capacidade de investimento em tecnologia.

O ambiente escolar da rede pública, e também da rede particular, não tem aparato tecnológico e acesso à internet que garanta uma educação digna remotamente e ainda ações didático- pedagógicas cotidianas. A pandemia escancarou a defasagem tecnológica, as desigualdades de acesso às TDICs e à internet de banda larga, que geram desigualdades de acesso ao ensino remoto e ao conhecimento. Alguns professores e alunos não dispunham de aparelhos e internet em casa para que pudessem realizar o ensino remoto, tudo foi (e ainda é) feito precariamente. A escola, ao não demonstrar ser um espaço de garantias de experiências e apropriação da dinâmica da cultura digital, não garante o acesso às TDICs, hoje primordial para que alunos e professores trabalhem em conjunto, gerando conhecimentos (Couto *et al*, 2023, p. 03)

Com isso posto, fica inviável supor a possibilidade de possuímos uma equidade tecnológica que impulse a democratização do conhecimento em níveis globalizados de ensino, levando em consideração os diferentes contextos de vida da sociedade. Voltando para Rüsen (2014), em sua crítica às desigualdades educacionais, nos lembra que a educação deve ser um direito universal, e não um privilégio de poucos. A IA, se utilizada de forma inclusiva, pode contribuir para reduzir essas disparidades. No entanto, isso exige um compromisso coletivo com a justiça social e a democratização do acesso ao conhecimento.

A Didática da História na Era da IA: Um Caminho Possível:

Diante desses desafios, a perspectiva de Rüsen (2014), oferece um caminho possível para integrar a inteligência artificial à didática da história sem abdicar de seus valores humanistas. A IA, em sua visão, deve ser entendida como uma ferramenta que amplia as possibilidades educacionais, mas que não pode substituir o papel do professor como mediador e facilitador da aprendizagem. A didática da história, nesse sentido, deve continuar a ser um espaço de mediação e construção de significados, onde professores e alunos possam dialogar, refletir e aprender juntos.

Dadas estas orientações, as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizagem na escola. A didática da história analisa agora todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações (Rüsen, 2014, p. 32).

Nos é oferecido um convite a pensar a educação como um processo de formação humana, onde a tecnologia é colocada a serviço da emancipação e não da dominação. A IA, se utilizada de forma crítica e reflexiva, pode contribuir para a formação de uma consciência histórica mais ampla e inclusiva. No entanto, isso só será possível se mantivermos viva a chama da reflexão crítica, que é a essência da didática da história. Ainda assim, o modo de assentamento dessa estrada está longe de ser pavimentado, uma vez que tanto docentes como discentes, carecem de alfabetização digital, para melhor compreender as tecnologias que se apresentam como novas ferramentas no ensino.

Considerações finais: A Didática da História como Ato de Resistência na Era da Inteligência Artificial

A inteligência artificial, ao infiltrar-se no campo educacional, não apenas redefine as técnicas de ensino, mas também reconfigura as relações de poder que sustentam a prática pedagógica. Ela emerge como uma nova forma de biopoder, que exerce controle sobre os processos de aprendizagem através da coleta, análise e manipulação de dados. Nesse contexto, a didática da história, enquanto prática discursiva e tecnologia, enfrenta um dilema fundamental: render-se à lógica da eficiência e da automatização, ou resistir a essa lógica, preservando seu caráter reflexivo e crítico.

Rüsen (2014), em sua defesa de uma educação humanista, nos mostra que a didática da história não pode ser reduzida a um mero instrumento de transmissão de conhecimentos. Ela é, antes de tudo, um ato de resistência, um compromisso com a formação de sujeitos capazes de pensar criticamente e de agir de forma autônoma. A IA, com sua promessa de personalização e eficiência, pode parecer sedutora, mas não pode substituir o espaço de diálogo e interação que é fundamental para a construção de uma consciência histórica crítica.

A questão que se coloca, portanto, não é como adaptar a didática da história às demandas da inteligência artificial, mas como resistir à lógica instrumental da IA sem abdicar dos valores humanistas que devem guiar a educação. A didática da história, em sua essência, é um espaço de mediação e construção de significados, onde professores e alunos podem dialogar, refletir e aprender juntos. A IA, se utilizada de forma crítica e reflexiva, pode ampliar as possibilidades educacionais, mas não pode substituir a criatividade, a empatia e a intuição humana, que são essenciais para uma educação verdadeiramente transformadora.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Nesse sentido, a didática da história na era da inteligência artificial deve ser entendida como um ato de resistência, um compromisso com a formação de sujeitos capazes de questionar as estruturas de poder que os cercam e de agir de forma autônoma. Como Foucault (2000), nos lembra, o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo: ele produz saberes, práticas e subjetividades. A didática da história, enquanto prática discursiva e tecnologia do “eu”, tem o potencial de produzir sujeitos críticos e reflexivos, capazes de resistir às formas sutis de controle e dominação que a IA introduz no campo educacional.

A escolha, portanto, é nossa: podemos nos render à lógica da eficiência e da automatização, transformando a educação em um processo técnico e despersonalizado, ou podemos resistir a essa lógica, preservando o caráter reflexivo e crítico da didática da história. Em defesa de uma educação humanista, podemos mostrar que a educação é, acima de tudo, um processo de formação humana, e é nessa perspectiva que devemos pensar o futuro da didática da história na era da inteligência artificial.

Com as novas tecnologias, os historiadores terão de enfrentar desafios sem perder de vista sua função social, que talvez nunca tenha sido tão crucial quanto nos dias atuais. Vivemos em uma era em que a busca pela verdade se torna cada vez mais essencial, exigindo que não nos acovardemos diante das adversidades. Encerro, portanto, com uma reflexão de Koselleck:

A história só poderia ser projetada depois de a "história" haver-se consolidado em um conceito de reflexão e de ação que tornasse manipulável o destino, ou seja, que parecesse tornar previsíveis as consequências longínquas da ação. A religação voluntarista da história com o planejamento dela mesma desconhece esse potencial de excesso e de surpresa que caracteriza toda história. (Koselleck, 2006, p. 240).

Portanto, resistir à instrumentalização da história por meio da IA é também afirmar a intransitividade radical do tempo e da experiência histórica. A educação histórica não pode se contentar em formar usuários eficientes de tecnologias, mas deve cultivar sujeitos capazes de habitar o tempo com responsabilidade, reconhecendo os limites do controle e a necessidade da interpretação. A verdadeira tarefa da didática da história, na esteira de Koselleck, não é garantir certezas futuras, mas preparar os sujeitos para a incerteza constitutiva do humano. Assim, diante do avanço das inteligências artificiais, o compromisso ético-político da educação histórica deve ser reafirmado: não como nostalgia de um passado analógico, mas como insistência naquilo que nenhuma máquina pode substituir — a capacidade humana de atribuir sentido à história diante do abismo da indeterminação.

REFERÊNCIAS:

- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2002.
- COUTO, Fausto; MORAES, Joana; SILVA, Quelle; SILVA, Valdineide & CAVALCANTE, Vanile. Sociedade tecnológica, educação digital e as desigualdades educacionais/ sociais: práticas docentes antes e depois da pandemia. **Revista: ComCiência**, 2023. Disponível em: 376022331_Sociedade_tecnologica_educacao_digital_e_as_desigualdades_educacionais_sociais_praticas_docentes_antes_e_depois_da_pandemia. Acesso em: 22 mar, 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA:
TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOUCAULT, Michel. **“Technologies of the Self.”** Lectures at University of Vermont Oct. 1982, in *Technologies of the Self*, 16-49. Univ. of Massachusetts Press, 1988. Disponível em: *Technologies of the Self – Michel Foucault*, Info. Acesso em: 22 mar, 2025.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas:** uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado:** contribuições à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2006

PROST, Antoine. **Os conceitos.** Doze lições sobre a História. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012, p. 115-131.

RÜSEN, Jörn. **DIDÁTICA DA HISTÓRIA:** passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Revista Práxis Educativa*. Ponta Grossa, PR. v. 1, n. 2, p. 07 – 16, jul.-dez. 2006. Arquivo.

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen: E o ensino de história.** Editora: UFPR. Curitiba. p. 23 – 49. 2014. Arquivo.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E AS PESQUISAS EM ENSINO: UM CAMPO
HISTORIOGRÁFICO RECENTE NO BRASIL

Gilvania Lopes Villar¹⁶

Resumo: O presente artigo pretende debater a presença da Didática da História enquanto importante ferramenta de análise do ensino e aprendizagem no campo de teórico e conceitual do Ensino de história, trazendo breves panoramas historiográficos e utilizando-se dos livros didáticos como uma fonte adequada para a estudos dessa área. Pretende-se também instigar diferentes perspectivas acerca deste material didático-historiográfico como fonte para as pesquisas no campo do Ensino de História.

Palavra-chave: Didática da História, Ensino de História, Livros Didáticos.

Introdução

No presente artigo trilhamos um caminho historiográfico ao discutir através da metodologia de análise qualitativa a bibliografia presente em duas coleções da Editora FTD, onde após uma série de problematizações relacionadas ao conceito de campo histórico, visamos defender o Ensino de História enquanto um fator integrante dessa perspectiva. Além disso, discutiremos o uso da Didática da História para a análise desses materiais didáticos presentes no Laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História (LAPEDHI) localizado na Universidade Federal do Rio Grande.

Iniciaremos esse percurso ao analisar o que se entende acerca dos seguintes conceitos: Historiografia,¹⁷ Campo Histórico e Ensino de História que são conceitos pilares que orientam nossa busca pela compreensão de como as referências bibliográficas presentes nos livros didáticos nos dão condições de perceber o direcionamento e base dos conceitos e visão sobre o Ensino de História presentes nos mesmos. Portanto, como e quais autores estariam presentes na bibliografia dos manuais didáticos referente aos conceitos de História e/ou de campo Histórico e de Ensino de História? Partiremos dessa base para compreender qual a participação da historiografia e dos pesquisadores do Ensino de História nos livros didáticos promovendo uma discussão integrativa dos mesmos, trabalhando como a Didática da História pode contribuir para as pesquisas com livros didáticos. Neste sentido iniciamos conceituando o livro didático como historiografia didática, e como importante artefato da cultura histórica escolar.

A historiografia é o estudo das diversas maneiras pelas quais a História tem sido escrita, interpretada e representada ao longo do tempo. Ela se refere tanto ao corpo de obras históricas produzidas por historiadores quanto às metodologias, abordagens teóricas e narrativas utilizadas para investigar e relatar o passado. A historiografia não está somente ligada aos eventos históricos, mas possui a função de analisar atentamente os métodos e conceitos sobre tais eventos. Dentro desta historiografia existem questões norteadoras para as análises e também métodos para compreender os eventos.

Segundo o historiador francês, Jeán Glénisson, em seu livro *Iniciação aos Estudos Históricos* (1991), onde sua obra é dividida em várias partes, –cada uma dedicada a uma era ou tendência historiográfica– o autor mostra o desenvolvimento da história desde as crônicas

¹⁶ Titulação, vínculo, Lattes, ORCID: E-mail

¹⁷ Compreendemos que a historiografia própria do campo da História seria resultado de pesquisas acadêmicas e ensaios de historiadores que são referência em estudos históricos, buscamos um comparativo dessa historiografia em relação a presença de referências de obras paradidáticas e generalistas

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

da Antiguidade, passando pelos esforços medievais de relatar a história, até as grandes transformações metodológicas da modernidade e da contemporaneidade.

O século XIX foi o século da história: seria mais legítimo, talvez, chamá-lo de “século da história erudita”. Durante tanto tempo abandonada aos literatos, constituindo apenas um aspecto de sua atividade, a história torna-se uma profissão, uma atividade de especialista (Glénisson, 1991, p. 20).

Nesse sentido, o autor nos mostra que a partir desse momento a história se torna relevante na área de estudos e se constitui enquanto uma ciência, em um momento em que precisará preencher certos requisitos para tal, mas deixa evidente da mesma forma as adaptações que a história sofreu durante os séculos. Dessa forma a historiografia nos últimos anos passa por uma crescente de modificações, porém possui sua base firmada em aspectos bem tradicionais, onde estratégias classificatórias foram criadas para as adaptações dos estudos da área. José d' Assunção Barros argumenta algumas dificuldades nesse enquadramento e afirma que

..uma abordagem ou uma prática historiográfica não pode ser rigorosamente enquadrada dentro de um único campo. Apesar de falarmos frequentemente em uma "História Econômica", em uma "História Política", em uma "História Cultural", e assim por diante, a verdade é que não existem fatos que seriam exclusivamente econômicos, políticos ou culturais. Todas as dimensões da realidade social interagem, ou rigorosamente sequer existem como dimensões separadas. Mas o ser humano, em sua ânsia de melhor compreender o mundo, acaba sendo obrigado a proceder a recortes e a operações simplificadoras, e é neste sentido que devem ser considerados os compartimentos que foram criados pelos próprios historiadores para enquadrar os seus vários tipos de estudos históricos (Barros, 2004, p. 15).

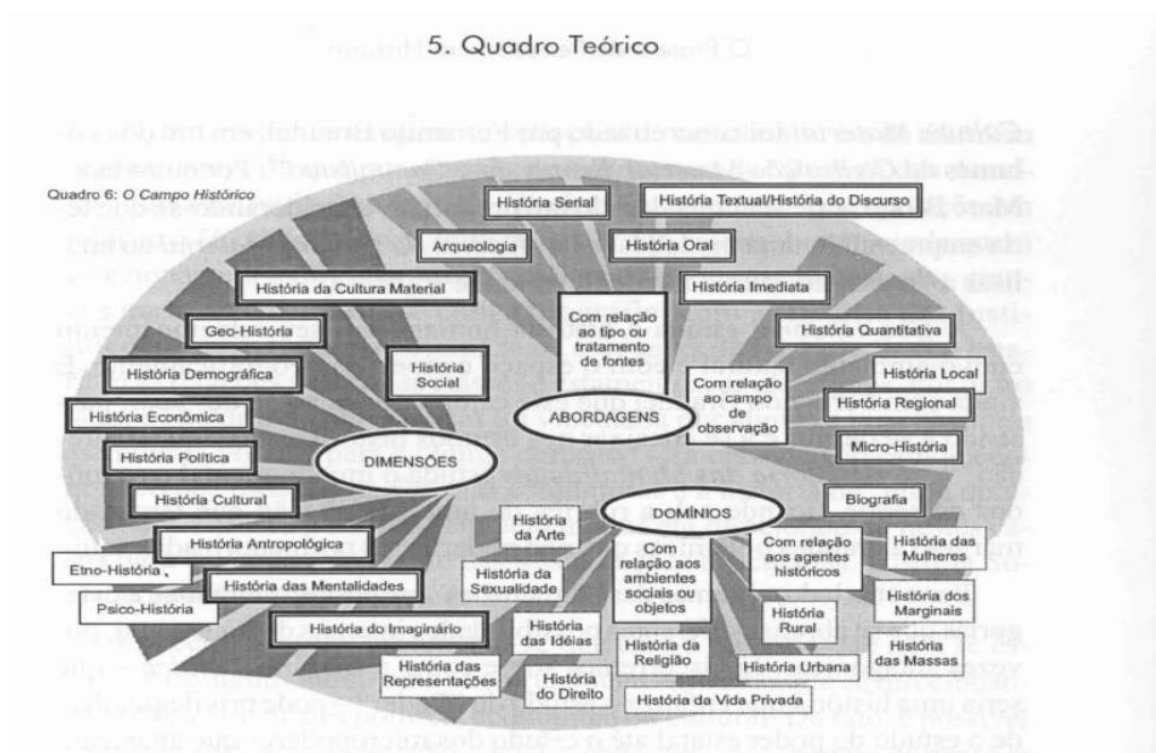
Ao levar em conta os aspectos acima podemos complementar que “definir o ambiente intradisciplinar em que florescerá a pesquisa ou no qual se consolidará uma atuação historiográfica” não deve ser paralisante, mas sim “ser encarado como um esforço de autoconhecimento, de definir os pontos de partida mais significativos não como uma profissão de fé no isolamento intradisciplinar” (2004, p. 17).

Em sua obra “o projeto de pesquisa em história” José d'Assunção Barros se propõe a auxiliar na definição dos caminhos que precisam ser percorridos pelo pesquisador da área. Pretende, portanto, elaborar um referencial para orientar alunos e pesquisadores nos principais aspectos referentes à produção e execução de uma pesquisa.

Para a presente pesquisa será relevante o capítulo onde Barros trata do quadro teórico delimitando o campo histórico, conceitos pertinentes ao recorte temático, campo de estudo ou linha de pesquisa. Compreendendo que o autor realiza discussões pertinentes acerca do quadro teórico e a metodologia, o enfoque será a sua perspectiva com relação ao campo histórico.

Como vimos, no ponto de vista do autor a divisão do campo histórico é algo complexo, ainda assim se propõe a retratar suas diversas possibilidades como podemos ver no quadro abaixo

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA



fonte: grifo dos autores

Portanto, Barros (2012, p. 94) justifica suas escolhas e explicita a lógica organizativa de seu quadro, argumenta que “foi elaborado com o intuito de organizar melhor os vários critérios em que habitualmente dividimos o campo dos saberes históricos”, distribui e domínios, abordagens e dimensões.

De certo modo, as três ordens de critérios correspondem a divisões da História respectivamente relacionadas a “teorias”, “métodos” e “temas”. Por ali veremos que uma primeira ordem de classificação é gerada pelas várias dimensões da vida humana, embora na realidade social estas nunca apareçam desligadas entre si. Teremos então uma História Demográfica, uma História Econômica, uma História Política, uma História Cultural, e assim por diante (Barros, 2012, p. 94).

Pode-se assumir que o referente a teorias, denominado enquanto dimensões, as abordagens que representam as metodologias e os domínios que são os temas estão explicitados na imagem acima. Observamos trinta e três perspectivas históricas consideradas no quadro que prometem nortear o pesquisador.

Ao decorrer das linhas o autor se aprofunda em alguns exemplos de dimensões e suas vertentes interdisciplinares com áreas como a Geografia ou Arqueologia passando para as abordagens e suas subdivisões. Nesse sentido, mesmo em uma obra mais contemporânea não observamos aspectos relacionados à educação histórica ou didática da história.

Como Marieta de Moraes Ferreira argumenta, a Fundação da Revista Annales em 1929 foi um combustível pertinente para a época, conseguindo atravessar a hegemonia da História Política, mas presa ainda aos preceitos referentes ao distanciamento temporal do historiador de suas fontes, de qualquer forma, foi apenas em 1940 que começou a difundir-se

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

o trabalho com memória e a “ideia da história oral como história dos excluídos” (p. 323, 2002). Com as contribuições da história oral foi possível abarcar outras análises e novas temporalidades, mostrando que as descobertas na área da história são maiores do que os próprios descobrimentos históricos¹⁸.

Argumentamos portanto, que áreas da história que possibilitam a inserção de novas perspectivas são úteis para os historiadores e que especificamente os aspectos constitutivos que relacionam-se com o Ensino de História são úteis para compreender a realidade escolar, novas formas de se relacionar com os alunos no âmbito prático, mas também reflexões importantes e pertinentes sobre como a pesquisa histórica se desenvolve.

Dessa forma, o que podemos associar enquanto Ensino de História? Oldimar Cardoso nos auxilia nessa percepção quando afirma que é uma subárea da história --mais próxima da história do que da educação-- que não trata apenas da História escolar mas sim de todas as elaborações da História sem forma científica e Cerri complementa seu conceito dizendo que

O escopo da Didática da História, portanto, passa a incluir o estudo do papel da História na opinião pública, as possibilidades e limites das apresentações históricas visuais e museus e outros campos que possam ser trabalhados por historiadores e educadores de visão não - restrita. Assim, parte-se desde o campo da História na sala de aula, dentro da concepção e referenciais metodológicos expandidos, passando pela análise da função do conhecimento e explanação históricos na vida pública, o estudo das metas da educação histórica e a avaliação da sua consecução, chegando até a abordagem mais ampla da análise da consciência histórica em sua constituição, funcionamento e consequências (Cerri, 2005, p. 04).

Nesse sentido possibilitar também compreender o poder do saber escolar e que esse pode inclusive influenciar o saber erudito pois “mesmo que os professores não tenham consciência dessa ação criadora e se declarem meros reprodutores da ‘História dos historiadores’, não é isso que eles são. Mesmo que todos acreditem que a escola ensina ‘a História dos historiadores’, não é isso que ela faz” (Cardoso, 2008, p.157). Para conversar com a questão da produção histórica, temos a chegada do autor responsável por trabalhar de forma profunda a didática da história, o Alemão Jorn Rusen, o mesmo já esteve no Brasil diversas vezes e a tradução dos seus artigos são feitas tanto para o português, como também para o espanhol e inglês.

Fernando Cerri (2005) constata a importância desse debate ao dar ênfase a fala de Rusen onde explica que essa modificação pode

ser descrito como um movimento de recuperação do âmbito da autoconsciência da História, ou seja, passa de uma aplicação externa do conhecimento histórico produzido profissionalmente a uma disciplina acadêmica capaz de voltar-se também para o ofício de historiador e contribuir para ampliar a compreensão histórica (Cerri, 2005, p.03).

A didática da história trata das “operações que transcorrem e aos problemas que se colocam quando se aprende a história e quando se ensina a história: observar, preparar, conduzir ou favorecer essas operações” (Cardoso, 2008, p. 157), onde de acordo com o autor essa didática está para a História escolar como a Teoria da História está para a história dos historiadores, onde para Jorn Rusen a cultura histórica, aspecto a ser analisado na didática é

¹⁸ Termo utilizado para se referir aos fatos históricos cronológicos e questões referentes ao conteúdo, como grandes datas, feitos etc.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

“uma forma específica de experimentar e interpretar o mundo, que descreve e analisa a orientação da prática de vida”.

Ao pensar a didática da história precisamos refletir acerca do Ensino de História e para isso Margarida Dias tem contribuições muito importantes, ao pensar na constituição do Ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil. A autora nos traz que o Ensino de História começa a ser visto enquanto objeto de pesquisa a partir da década de 60 afirmando que havia até então uma visão dicotômica de separação entre ensino e pesquisa onde “o primeiro foi associado, estritamente, às ditas questões pedagógicas. Estas, por sua vez, restringidas aos Cursos de Licenciatura (Oliveira, 2007, p. 01) sendo então denominadas enquanto pedagógicas.

As questões acima se aliam a “a dicotomia transferida para os cursos de pós-graduação no Brasil “ quando novamente “as questões do ensino se restringiram aos Programas de Pós-Graduação em Educação” possibilitando que a pesquisa em temas variados surgissem, porém a perspectiva de como ensinar acabou sendo tratada com menor relevância. A autora absorve os ensinamentos da professora Ernesta Zamboni que explicita o processo do desenvolvimento dessa mudança onde no inícios dos trabalhos de pesquisa da área são estritamente descritivos, com pouca ou nenhuma reflexão teórica” (Oliveira, 2007, p. 04). No decorrer da década de 80 a análise teórica se mostra evoluindo enquanto as pesquisas tratam do livro didático, já na década de 90 novos enfoque e paradigmas acerca da prática docente se mostram, porém a professora afirma que “tais temáticas ainda sejam pouco valorizadas nas investigações e programas de formação de professores”.

Nesse momento as mudanças podem ter parecido pouco valorizadas, mas ao decorrer dos anos Oliveira repara uma mudança mais profunda de enfoque que ocorre devido ao número de trabalhos sobre Ensino de História onde “trabalhos, antes esporádicos e centrados na pedagogia, tornam-se cada vez mais presentes nas reflexões de licenciados e bachareis em História pensando a sua própria área e o seu ensino” (Oliveira, 2007, p. 09). Para corroborar com essa visão, trazendo uma perspectiva da atualidade trago os escritos de Júlia Silveira Matos que afirma que

...a Educação Histórica se constitui, nas últimas décadas, como um campo de investigação consolidado, articulando a Didática da História à Teoria da História e à epistemologia do conhecimento histórico. Essa perspectiva assume como um de seus principais objetivos estudos voltados à compreensão do desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes em escolarização, deslocando o foco da mera memorização de fatos para a construção de significados sobre o passado, em diálogo com o presente e em projeção para o futuro. Dessa forma, a Educação Histórica acabou desenvolvendo um campo de pesquisa dentro da ciência da História voltado às pesquisas em Aprendizagem Histórica. Tais pesquisas vêm contribuindo grandemente para mudanças nas práticas de ensino e aprendizagem da História, principalmente, por seu caráter interventivo (Matos, 2025, p. 06).

De encontro a importância dessa prática relembramos quando Jorn Rusen levanta uma problemática relevante que mesmo nos dias de hoje se mantém atual onde ele argumenta que a história costumava ser um canal considerável para levar os resultados da investigação histórica diretamente para a cultura histórica de sua sociedade e que diante disso

Os profissionais devem sempre tomar cuidado, prestar atenção e insistir em que, na medida do possível, que o estado de investigação de sua matéria chegue sem grande demora aos livros didáticos. Outro motivo de seu interesse reside em seu modo de entender o alcance prático do saber produzido pela sua investigação. Na medida em que

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA:
TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

são conscientes de que o saber histórico tem, até que ponto uma função de orientação cultural na vida de sua sociedade e que o cumprimento dessa função em si mesmo um exercício do trabalho histórico científico profissional (facilitado por meio da heurística da investigação), esta não pode deixá-los indiferentes sobre qual aplicação se faz dos conhecimentos históricos nos livros didáticos de história.

Complementa que

Finalmente, como contemporâneos interessados na política e, frequentemente, como pessoas comprometidas com ela, interessam-se pelo livro didático porque estão sempre envolvidas nele, também, mensagens políticas, pois o ensino de história é uma das instâncias mais importantes para a formação política. Naturalmente, os que estão mais interessados nos livros didáticos e os que mais intensamente se ocupam deles são os próprios professores e professoras, e posto que a eles tenha correspondido até o momento uma participação mínima, seria muito útil sua colaboração em um debate especializado e aberto sobre os livros didáticos de história (2011, p. 110)

Por fim, ao trazer essas reflexões temos a intenção de trazer um novo enfoque para esse material que por vezes pode estar esquecido ou esnobado, mesmo com os meios digitais o livro didático continua sendo um material de acesso democrático presente nas casas de todas as famílias com familiares em idade escolar, sendo uma oportunidade de leitura para inclusive famílias em situação de vulnerabilidade social. Na tentativa de fomentar os debates de análise desse importante material didático-historiográfico iniciamos ao pensar o viés historiográfico e as possibilidades metodológicas desse material.

A seguir faremos de forma simplificada, a fim de uma impressão visual, realizamos um esboço da pesquisa dos termos na plataforma Google acadêmico para indicar a situação da pesquisa também em artigos, livros para além das teses e dissertações através do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, mapear o momento do desenvolvimento das produções acadêmicas no E.H para nos auxiliar temporalmente na escolha dos exemplares a serem analisados .

Resultados para “didática da história” na plataforma google acadêmico

Ano	Quantidade	
1990-2000	27 produções	
2001-2010	320 produções	
2011-2020	2700	
	2011-2015	946 produções
	2016-2020	1740 produções
2021-2025	1750 produções	

Tabela realizada pela autora

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Resultados para “educação histórica” na plataforma google acadêmico

Ano	Produções	
1990-2000	28 produções	
2001-2010	599 produções	
2011-2020	3140 produções	
	2011-2015	1190 produções
	2016-2020	1940 produções
2021-2025	2260	

Tabela realizada pela autora

Gráfico comparativo

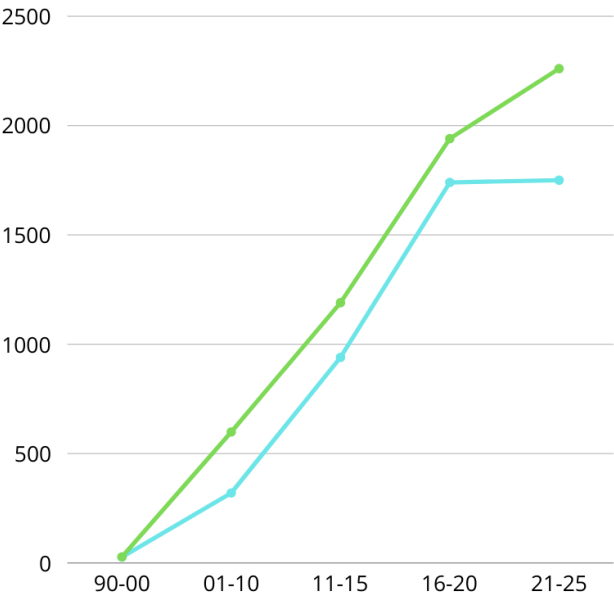


Gráfico realizado pela autora

Azul: Didática da História

Verde: Educação histórica

Os resultados dos quadros acima se mantêm coerentes entre si, onde podemos observar um número relativamente baixo de produções nos anos 90, sendo 27 para D.H e 28 para E.H, no início dos anos 2000 percebemos um aumento expressivo, porém ainda tímido se comparados à próxima década, sendo 320 para D.H e 599 para E.H. Devido ao aumento expressivos de produção os próximos anos foram subdivididos em uma temporalidade menor,

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

onde na primeira metade da década de 10 temos 946 produções para D.H e 1190 para E.H e ao final da década temos 1740 para D.H e 1940 para E.H, ao que diz respeito aos anos atuais possuímos números ainda maiores sendo 1750 para D.H e 2260 para E.H, mostrando que ainda estamos na curva de crescimento.

Desta forma, foram escolhidas duas coleções, uma do início desse crescimento¹⁹ e outra do final desse período, sendo 2016 e 2020, que são livros que demonstram uma grande diferença estrutural que merece ser melhor comparada, mas neste momento escolhemos analisar apenas as bibliografias das obras. Referente ao ano de 2016 escolhemos a obra “História Sociedade e cidadania 3” e 2020 “Ciências Humanas: políticas, conflitos e cidadania” ambas de Ensino Médio, de mesmo autor²⁰, Manual do Professor e da mesma editora.

No livro de 2016 percebemos uma bibliografia de conteúdo que preconiza autores marcados no meio historiográfico pela construção de seus conceitos e obras de análise mais profunda, como Marcos Napolitano em sua obra “1964: história do regime militar brasileiro” ou exemplos como Marc Ferro e sua obra que trata especificamente da revolução Russa ou Eric Hobsbawm em “A Era dos Extremos”. Além disso, trabalha uma certa interdisciplinaridade ao trazer linguistas e antropólogos para auxiliar na construção, a bibliografia tem datações como 1981, mas em sua maioria é no período do início dos anos 2000.

Porém a obra tem suas referências bibliográficas divididas, onde no tópico 7.1 mostra sugestões de obras sobre o Ensino de História e Educação. O que é curioso nesse caso pois não é uma bibliografia utilizada para a construção do livro, então são indicações 37 livros, sendo 21 deles referentes a Ensino e História, onde as probabilidades dos professores os acessarem podem ser baixas. Ao falar do referido tópico percebemos que apresenta indicações de bons exemplares, mas ao fazer isso pode abrir margens para interpretações de que o Ensino de História só é interessante para o professor e não para o formulador do livro didático e ou para a forma com que o conteúdo é escrito, suas fontes e perspectivas. Essas considerações são relevantes pois como Rusen argumenta que

No campo dos textos dedicados a temas históricos os livros didáticos constituem uma categoria bem delimitada, cujas características são definidas pelo seu uso nas aulas de história na escola, que permaneceu em grande parte excluída da maioria das análises. O aspecto didático específico da análise do livro didático ainda requer, pois, um estudo aprofundado e concreto em dois níveis: o teórico, em que se darão uma explicação e uma argumentação dos pontos e dos critérios de análise adequados à especificidade do livro de história e, naturalmente, o empírico, em que se tratará dos conhecimentos, ordenados sistematicamente, que deverão ser aprofundados e da configuração que lhes será dada. (2011, p.111)

O exemplar de 2020 é marcado pela tentativa da interdisciplinaridade onde a unidade temática será trabalhada sob a perspectiva das ciências humanas e sociais aplicadas, apresenta uma bibliografia do Manual do Professora que se mostra diluída onde é priorizado autores da didática. Ao falar da bibliografia dos livros percebemos a interdisciplinaridade, mas os grandes clássicos aparecem em menor quantidade dando maior espaço para autores de história geral ou global. Entendendo a potencialidade de articulação entre ensino e aprendizagem e compreendendo que o livro pode representar a união desse aspecto, a didática da história torna-se uma ferramenta importantíssima tanto para construção dos livros

¹⁹ O aumento da produção se iniciou em 2011, onde na tabela o fim do período de análise seria 2020.

²⁰ Vale mencionar que no processo de escolha, pode-se perceber as obras presentes nesta pesquisa já apresentam uma diferença significativa perto de outras, mostram uma certa evolução em muitos aspectos que foram levantados nas discussões do artigo.

quanto para o amparo dos professores para a aplicação dos mesmos e precisa de uma atenção devida visando uma mudança no desenvolvimento destas obras.

Considerações finais

Dentre diversas possibilidades, acreditamos que o propósito do texto se encerra ao, primeiramente, realizar uma provocação para pensar a historiografia e seu novo campo, o de Ensino de História. Gostaríamos que essas considerações fossem levadas em conta para a produção de pesquisas acadêmicas, como também para a produção de materiais didáticos, diante disso, pode-se perceber grandes colaborações da didática da história nas pesquisas tanto de ensino quanto de aprendizagem histórica e tais trabalhos precisam seguir a crescente demonstrada, onde historiadores dialogam sobre diferentes formas de trabalhar a sua área.

O que planejamos nesse momento é problematizar o olhar para o livro didático antes da sua condenação, mesmo com o crescimento expressivo de produções na área de Ensino de História, nós não conseguimos identificar uma expressão disso nos livros didáticos escolhidos para a análise. Podemos questionar por um lado como um livro didático com conteúdos de História é construído sem embasamento de pesquisadores da área de Ensino de História e por outro lado como os pesquisadores de E.H estão enxergando os livros didáticos, se há preocupações em se fazer presente nesse importante instrumento ou se o condenamos ao sucateamento o tornando ultrapassado. Acreditamos que ao defender posições nós precisamos investigar qual parte da conexão do processo de produção acadêmica até a produção dos livros didáticos está solta ou se não há interesse em estar nessas obras.

REFERÊNCIAS

Barros, José D'Assunção. **O projeto de Pesquisa em História:** da escolha do tema ao quadro teórico. 8.ed- Petrópolis, J: Vozes, 2012

Barros, José D'Assunção **O campo da história:** especialidades e abordagens / José D' Assunção Barros, Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Cerri, Luis Fernando. **A didática da História para Jorn Rusen:** Uma ampliação do campo de pesquisa. ANPUH – XXIII Simpósio Nacional de História– Londrina, 2005.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição didática da História. **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008.

Jorn Rusen e o ensino de história/ organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão Rezende Martins- Curitiba: Ed. UFPR, 2011

MATOS, Júlia Silveira Matos. **Planejamento como Pesquisa:** A Articulação entre BNCC, Educação Histórica e Aula Histórica no Ensino de História. AVA-2025

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; COSTA, Aryanna Lima. **O ensino de História como objeto de pesquisa no Brasil:** no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. João Pessoa. SECULUM Revista de História, Nº 16, p. 147-160, jan-jun, 2007

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA:
TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

FONTES

Boulos Junior, Alfredo. História, sociedade e cidadania, 3 ano/ Alfredo Boulos Junior. - 2ed. São Paulo: FTD, 2016

— Multiversos: Ciências humanas política, conflitos e cidadania: ensino médio/ Alfredo Boulos Junior, Edison Adão Candido da Silva, Laercio Furquim Junior. – 1.ed.-- São Paulo: FTD,2020.

A INTERSECÇÃO ENTRE A BNCC, LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

Fernando Selagem Barros²¹

Resumo: Este capítulo tem como finalidade apresentar um resumo da pesquisa quantitativa realizada por meio do relatório técnico de um trabalho de conclusão de mestrado (TCM), através do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-FURG). No citado trabalho, propõe-se o debate sobre a bncc, livro didático e o ensino de história em relação ao novo Ensino Médio e sua política educacional voltada para o neoliberalismo. Neste capítulo, discute-se a questão sobre a quantificação de trabalhos realizados em um período de cinco anos. Utilizando algumas palavras-chave e filtros adequados para o levantamento de produções científicas, foi possível visualizar uma ampla relação de produções sobre a temática do trabalho realizado, ao qual gerou uma sólida fundamentação teórica que estabilizou a pesquisa sobre o novo Ensino Médio.

Palavras-chave: BNCC, livro didático, ensino de história.

Contextualização da Crise na Educação Brasileira e a Reestruturação do Ensino Médio

A Educação brasileira passa por dias conturbados no tempo presente, essa questão não é uma algo novo ao lermos ou ouvirmos em algumas rodas de conversa ou de debate, mas mais do que estar passando por dias difíceis, podemos definir melhor os limites de cada questão envolvendo essa crise e que será abordado neste trabalho. Para conduzir o termo, podemos explicar sobre a relação dos problemas que o Ensino Básico enfrenta, mais delimitado ainda, especificamente o Ensino Médio, que passa por uma reforma estruturante tanto para as suas normativas, quanto ao livro didático e as grades disciplinares, que por exemplo, obtém os novos itinerários formativos para auxiliar o jovem em formação a escolher um caminho a seguir em relação ao seu futuro.

O novo Ensino Médio aborda inúmeras questões em relação ao futuro dos jovens em formação, principalmente rodeando o objetivo de desenvolver um aluno que seja proativo para no mercado de trabalho, nesse quesito é que veremos os itinerários formativos ganhando força, pois eles são um dos agentes principais nesse desenvolvimento. Eles consistem em um conjunto de atividades e situações educativas que os alunos escolhem livremente ao longo dos três anos, permitindo um aprofundamento em áreas específicas do conhecimento ou na formação técnica e profissional do referido estudante.

Além disso, também temos o livro didático em evidência, pois ele é o guia do professor em sala de aula, e a ele se deve uma parcela de responsabilidade sobre a formação desses jovens. Mesmo tendo muitos debates em relação ao seu uso, é um material denominado por ser um guia, mas é mal visto em relação a sua diferença de realidade proposta para alunos do ensino público, por exemplo. Além disso, é um material público que envolve muito trabalho, custo e mão de obra.

O trabalho também é composto por outros quesitos, que juntos finalizaram a proposta, contando com o ensino de história e a consciência histórica. Em sentido a esses dois quesitos que estão ligados um ao outro, pode-se afirmar que eles são os responsáveis pelos outros quesitos já citados, como o ensino médio e o livro didático. A eles pertence a

²¹ Graduado em História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande e mestrando em História no Programa de Pós-Graduação em História (FURG-PPGH); E-mail: selagem3@hotmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1543593104454871>

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

relação clara do que fazer com as aulas de história, como fazer, qual o sentido de ter aulas de história para os jovens, que sentido ela está dando na vida prática desses sujeitos? Esses questionamentos levam a refletir sobre a universidade, como os pesquisadores pensam esses quesitos, como eles refletem sobre os termos.

Foi com essas reflexões que foi gerada uma extensa busca para uma análise quantitativa de pesquisas nas plataformas: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico. Pesquisas essas que foram realizadas na elaboração de um Estado da Arte em prol da construção de uma base teórica maciça em relação ao assunto proposto para um Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM).

Esse Trabalho de Conclusão de Mestrado, tem como objetivo geral analisar o impacto causado na sistematização da Educação em relação a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que adjunto ao livro didático e ao ensino de história, formam uma cadeia de desenvolvimento e formação de jovens presentes especificamente no Ensino Médio. Ademais, além desse objetivo geral, também tem como meta abordar a relação da carência de mobilização da consciência histórica, dentro desse projeto de reformulação do Ensino Médio e formação dos jovens. Essa reformulação do ensino, afeta tangentemente o ensino de história, em é apontado como marginalizado por alguns professores da área, mas defendido por outros, que afirmam que essa é a realidade em que vivemos e que a mudança é necessária. Em prol dessas discussões em um debate acalorado sobre o sistema educacional, o que ambos os lados afirmam é a importância de se ter um ensino de História repleto de sentidos sobre o tempo presente, ao qual os jovens em formação tenham a nítida sensação de estarem utilizando o ensino de História em seu cotidiano e mais importante que isso, que saibam ter responsabilidade em relação ao uso da memória e ao que aprendem durante os anos que passam na Escola, automaticamente entendendo a importância do ensino de História para a evolução da sociedade.

Diante, disso, a dissertação tem como objetivos específicos realizar a busca das reflexões de professores de História que atuam com o ensino médio na cidade do Rio Grande, e com todas essas informações adquiridas, o intuito da pesquisa original é organizar uma série de entrevistas e posteriormente executar uma análise minuciosa sobre as respostas obtidas, para assim poder ter o discernimento necessário em estruturar um diálogo muito próximo com as realidades apresentadas, e dessas realidades, montar um documentário que deixe claro a relação entre a BNCC, o livro didático e o ensino de história, realizando com êxito a proposta do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH-FURG) que é elaborar um produto didático que auxilie a reflexão da área do saber. Em síntese, o documentário pronto terá o intuito de mencionar, explicar e apresentar sobre o funcionamento da realidade escolar no tempo presente, relacionando com a nova normativa, com o livro didático e o ensino. Em suma, esse intuito servirá para auxiliar os futuros professores de História a entender o que vão enfrentar em relação ao ensinar história dentro da sala de aula nos dias atuais

Em sentido a tudo que foi explicado anteriormente, a proposta dessa escrita é apresentar apenas um capítulo da pesquisa original, uma reformulação dele, para um entendimento fluido sobre o que a pesquisa original abordou e quais suas perspectivas em relação a sua base teórica. Na construção e elaboração da pesquisa original, foi necessário realizar uma ampla busca por bases teóricas. Primeiramente para sinalizar tudo aquilo que já foi pesquisado e publicado referente a temática selecionada e também para auxiliar a composição da discussão teórica e metodológica do trabalho que foi realizado, a fim de que o trabalho seja solidificado e repleto de sentido ao se tratar de algo tão importante e necessário para a sociedade.

Portanto, para apresentar essa reformulação, foi necessário reler os capítulos já escritos e analisá-los para construir esse trabalho. Em suma, o que será apresentado é o capítulo de revisão bibliográfica do Trabalho de Conclusão de Mestrado (TCM), em que as

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

terminologias utilizadas ajudaram a que encontrássemos outras diversas obras, trabalhos e pesquisas que obtém o mesmo intuito de contribuir para a evolução da ciência histórica e da Educação em geral.

Essa pesquisa quantitativa ajudou a construir um trabalho aprofundado no debate entre o uso da História na vida prática, junto à consciência histórica existente em cada indivíduo social, e o ensino de História em si, frisando no máximo de sentido possível para que não seja aprendido em vão.

A partir disso, podemos começar a tecer a linha estrutural desse trabalho, na qual é estruturado em relação a Educação brasileira e em toda sua estratégia para desenvolver um indivíduo que reconhece seu presente a partir de sua consciência histórica e em relação ao seu passado, ao passado de seus ancestrais e também ao passado geográfico e político em que vive. Com essa percepção ganhando maturidade no ensino de história, podemos refletir sobre uma projeção de futuro para a vida do cidadão em formação, vastamente ramificada em centenas de milhares de conjunções históricas, como situações ocorrentes e tomadas de decisões no decorrer de uma vida humana que é ligada a ideologias, crenças, movimentos políticos, entre outros.

Para podermos deixar o trabalho muito bem embasado teoricamente, não podemos simplesmente escrever tudo que vem a nossa mente, pois é necessário que haja uma minuciosa pesquisa sobre o tema selecionado, ao qual podemos conhecer e estudar diversos outros trabalhos realizados por outros pesquisadores e que ajudarão com embasamentos e fundamentações teóricas, para deixar com uma característica científica sobre o trabalho que está sendo proposto e esclarecido. Além disso, também é preciso, para uma melhor análise e visualização da proposta, demonstrar a partir de gráficos qual a situação da temática em relação a sua popularização dentro do campo da ciência, sempre de acordo com os portais que publicam os demais trabalhos.

A finalidade sucinta é de expandir a temática escolhida em relação a reforma do sistema educacional de ensino básico em paralelo com o ensino médio e o ensino de história. Do mesmo modo, nessa expansão, acontece a indicação de trabalhos que conversam com a pesquisa proposta tendo a possibilidade de deslizar do macro ou micro, até chegar à delimitação proposta. Assim, podemos de fato ter uma base para estruturar os capítulos decorrentes do referencial teórico do tema selecionado e assim começar a estruturar as reflexões que moldam a pesquisa original.

Análise quantitativa dos periódicos da CAPES

A análise quantitativa, como por exemplo, feito pela plataforma dos periódicos da CAPES, é de suma importância para a avaliação da produção científica no Brasil, pois fornece uma sólida base estrutural e sistemática, onde se classifica e analisa a qualidade das publicações acadêmicas realizadas de acordo com os anos delimitados pelo pesquisador. Através do sistema Qualis, que categoriza os periódicos em diferentes níveis de prestígio (A1, A2, B1, etc.), a CAPES permite que instituições de ensino superior e programas de pós-graduação avaliem as produções científicas em relação a bases de critérios objetivos e mensuráveis. Essa abordagem irá facilitar a identificação de trabalhos de alta qualidade, mas não apenas isso, pois ela também tem o intuito de incentivar os pesquisadores a publicarem em plataformas reconhecidas, como no referido caso, promovendo assim uma elevação nos padrões de pesquisa e na visibilidade das produções científicas brasileiras.

Nesse sentido, a análise quantitativa permite uma compreensão bastante abrangente do impacto das publicações, o que ajuda a contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à melhoria da pesquisa acadêmica e à alocação de verbas e demais recursos financeiros nas áreas mais produtivas.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

No decorrer da vida de um pesquisador, tudo o que ele escuta, enxerga, percebe, analisa e questiona já serve para se transformar em uma pesquisa, porém isso não ocorre de uma forma tão fácil, pois exige um trabalho minucioso e organizado para que a pesquisa seja autossuficiente e consiga dar conta de responder todas as indagações levantadas pelo autor.

A primeira etapa consiste em delinear a importância e a relevância do tema abordado em relação à realidade e as demandas sociais contemporâneas. Nessa fase da pesquisa, é fundamental que seja realizado um levantamento sistemático de dados, um levantamento que seja minucioso e que possibilite uma compreensão abrangente da temática selecionada. Além disso, deve-se avaliar a pertinência dos trabalhos encontrados ao transitar nesse contexto do macro para o micro, conforme discutido anteriormente. Toda essa abordagem permitirá uma análise mais profunda e fundamentada da questão em estudo.

Primeiramente, é importante entender a complexidade da temática sobre o ensino de história e o seu uso enquanto produto para a pesquisa científica. Entre as décadas de 1970 e 1980, podemos afirmar que o ensino de história, como campo, começou a receber uma análise mais profunda e rigorosa, pois o sistema político militar estava emparelhado entre os anos de 1964 e 1985 entre esses conturbados anos, o ensino de história passava a ser limitado a respeito do seu papel estratégico de contar um lado da história. Porém, com o avanço da redemocratização, esse quesito se transforma e o ensino passa a ser melhor representado e pensado sobre sua evolução e desenvolvimento.

Aryana Lima Costa e Margarida Maria Dias de Oliveira (2007) publicam suas reflexões sobre o ensino de história no Brasil sofrer reformulações sobre o ato de ensinar História, e do mesmo modo como nos anos ditatoriais, o ensino de história adentra em um amplo espaço de reflexão em relação as metodologias usadas no território brasileiro

No final da década de 70 e início da de 80 do século XX, o ensino de História constituiu-se como um campo a ser analisado; apesar do retrocesso político e educacional que resultou da ditadura militar instalada a partir de 1964 no Brasil, os questionamentos formulados nos anos anteriores, em relação à cultura, ao comportamento e à educação/escola, haviam sido tão profundos e amplos que, de fato, instalou-se uma nova forma de relação educação/ escola/ sociedade no mundo e no Brasil. (Oliveira; Costa. 2007 p. 148)

A partir dessas considerações apresentadas anteriormente, observa-se um crescente reconhecimento da importância da formação do professor de História como um agente fundamental na construção da identidade dos jovens em formação. Este tema tem ganhado destaque nos espaços de reflexão, evidenciando pela academia a necessidade de uma abordagem crítica e consciente na formação docente. O contexto histórico do retrocesso democrático, exemplificado pela ditadura militar brasileira (1964-1985), ressalta a urgência de se evitar a repetição de tais eventos em um cenário que paralelamente deveria buscar a evolução democrática. Assim, torna-se evidente que o fortalecimento do ensino de História representa um desafio significativo, exigindo um comprometimento rigoroso por parte dos educadores na promoção de uma Educação que fomente a cidadania e a reflexão crítica de seus cidadãos.

As modificações ocorridas na educação/escola demandaram a criação de novos espaços, no que concerne ao ensino de História, nos cursos de graduação. Alguns professores e novos espaços da Academia (como os Laboratórios de Ensino de História) atenderam a essa demanda e criaram, em nossa área, dois eventos fundamentais. O Seminário Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História (Oliveira; Costa. 2007 p. 14).

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

De acordo com as autoras, o Seminário Perspectivas do Ensino de História emerge diante das disciplinas das faculdades de educação ligadas aos departamentos de fundamentação metodológica, salientando as disciplinas de Metodologia do Ensino de História e Prática de Ensino de História. O referido seminário teve como finalidade a exercitação de reflexões a partir dos trajetos que o ensino de História estava percorrendo. A base para a organização do seminário foram as críticas ao guia do professor, o livro didático e as reformas educacionais estruturantes no período de redemocratização na década de 1980. Entre a primeira e a segunda edição, a temática selecionada rodeou o ensino de História como objeto de pesquisa. Além disso, algumas edições posteriores também retomaram as discussões sobre as temáticas debatidas, porém é pela emergência em refletir sobre os objetos que a compõem, que essas temáticas ainda ganham muito espaço dentro dos seminários, segundo Oliveira; Costa (2007).

Além desses pilares a serem debatidos, também encontramos a relação da formação do professor de História sob a produção do conhecimento histórico, temas como esses, ao qual enfocam na prática do ensino é muito recorrente no Seminário Perspectivas do Ensino de História. Em síntese, é constante que esses temas voltem a emergir, pois as autoras anunciam a emergência sobre os profissionais não chegarem a conclusões positivas, o que demonstra que ainda é um assunto necessário para entrar em pauta, dando espaço e voz para que o debate aconteça. Além dessas questões, elas também sinalizam que:

Os eventos acima têm reunido, de forma bastante interessante, os dois grupos envolvidos na formação do professor de História: os professores das áreas específicas e os professores da área pedagógica. Embora esse não seja o espaço ideal, nem conduza, de imediato, a uma revisão dessas relações, no espaço principal a que nos referimos - as instituições de ensino superior, formadoras dos profissionais de História - têm conseguido aproximar profissionais que estão fazendo ecoar nas Faculdades, Universidades, Centros de Ensino, a necessidade desse diálogo. (Oliveira; Costa. 2007 p. 150)

As reflexões apresentadas indicam que o ensino de História é uma temática recorrente nas discussões sobre a formação de professores. Esse contexto tem propiciado o surgimento de diversas propostas acerca dos modelos pedagógicos aplicados ao ensino de História. Contudo, apesar da crescente visibilidade dessas questões e da diversidade de produções sobre o tema, é possível afirmar que tanto o ensino de História, quanto ao conhecimento crítico em si, continua a ser marginalizado e frequentemente considerado "desnecessário" de acordo com as políticas e normativas da educação no Brasil contemporâneo.

O ensino de História, devido a sua essência, é de suma importância em qualquer abordagem educacional, uma vez que desempenha um papel crucial na formação das identidades individuais e coletivas, contribuindo para a compreensão da complexidade do "eu" e do contexto social em que está inserido. No entanto, a marginalização do conhecimento crítico tem consequências prejudiciais para o ambiente intelectual e social, manifestando-se em formas de discursos anti-democráticos e de ódio, sendo os destaques dos espaços virtuais. Esses fenômenos são indicativos de uma tendência fascista emergente, que se reflete na desvalorização da mobilização da consciência histórica. Assim, a problemática abordada neste trabalho evidencia a necessidade urgente de reavaliar o papel do ensino de História na formação docente e na construção de uma sociedade mais crítica e democrática.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

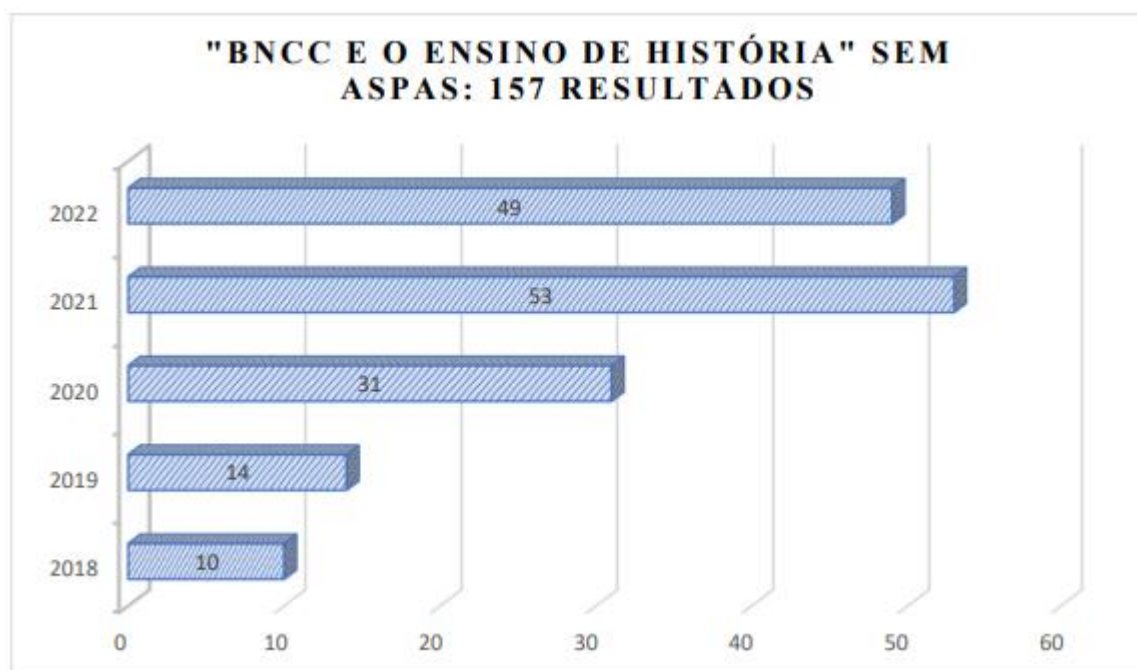
Por mais que a recorrência dessas temáticas mencionadas estejam sempre rondando os seminários e os encontros acadêmicos, a cada elaboração de trabalhos e projetos, surgem novas ideias, surgem novos debates e surgem novas gerações que recém atravessaram o ensino médio e que toda experiência completamente empírica de dentro da sala de aula está fresca dentro da sua consciência, ocasionando em novos meios de se pensar o ensino de história, analisado, discutido e posto em prática nos moldes dos dias atuais.

No decorrer da pesquisa obteve-se a percepção da extensa área já estudada dentro da temática. Em contraponto, a partir do desdobramento do tema e objeto de pesquisa, automaticamente o próprio nicho já é estabelecido, e com isso passamos para a percepção de um aspecto micro desse nicho que nos foi apresentado pelas plataformas. De todo modo, podemos perceber a quantidade de trabalhos publicados nos últimos anos, decorrentes do uso de filtros, a partir disso vamos ter acesso a diversas bases bibliográficas que nos apoiaremos para fundamentar nossas ideias.

Em busca de conduzir essa etapa da pesquisa, foram estruturadas as seguintes palavras-chave: bncc e ensino de história; ensino médio e ensino de história; educação histórica e ensino médio; educação histórica e bncc. Ainda assim, esse recorte sob o nicho, no caso de utilização dessas palavras-chave nos informaram o que já foi produzido e é uma etapa fundamental para podermos embasar seguramente uma pesquisa científica.

Direcionando a linha de pensamento, foi realizada uma busca inicial na plataforma CAPES utilizando a terminologia "bncc e o ensino de história", sem aspas, a fim de abranger um espectro amplo de resultados. Essa abordagem resultou em 178 ocorrências, sem a aplicação de qualquer filtragem. A primeira filtragem demarcada foi temporal, restringindo os resultados ao período de cinco anos, de 2018 a 2022, o que gerou um total de 157 resultados.

Figura 1



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados recolhidos do relatório técnico.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Esses dados evidenciam a vasta quantidade de trabalhos disponíveis na plataforma CAPES, refletindo a riqueza e a complexidade do campo de pesquisa em questão. No entanto, essa abundância pode tornar o trabalho do pesquisador significativamente mais denso e desafiador. Diante disso, foram implementadas opções adicionais de filtragem para refinar os resultados obtidos, com o intuito de direcionar a pesquisa de uma maneira mais eficaz e alinhada aos objetivos propostos.

Apesar de ser estabelecido um recorte temporal de cinco anos, foi constatado que o número de trabalhos disponíveis para análise continuou a ser consideravelmente extenso. Em decorrência disso, foi implementada algumas demais limitações para a realização do trabalho. A primeira é, de fato, o recorte temporal, que proporciona um horizonte claro para a análise e uma noção quantitativa dos dados. A segunda limitação diz respeito ao uso de aspas na busca por termos-chave. Quando realizada a busca pelo termo sem aspas, a plataforma retorna para amplas linhas de pesquisa e abordagens das mais diversas possíveis, muitas vezes não alinhadas ao foco específico que se deseja explorar, resultando em trabalhos oriundos de diferentes áreas do conhecimento, como biologia, geografia, por exemplo.

Por outro lado, ao ser utilizado o termo com as aspas, o sistema interpreta que essa expressão deve ser considerada como uma unidade terminológica específica. No entanto, essa abordagem frequentemente resulta na ausência de resultados, uma vez que a plataforma indica que não existem publicações correspondentes à terminologia exata pesquisada. Esse padrão foi verificado com todos os termos-chave selecionados na pesquisa quantitativa, todos apresentando o mesmo resultado: nenhum item encontrado. Diante dessa situação, foi optado por utilizar os termos-chave sem aspas pelas próximas buscas, uma vez que essa estratégia se mostrou mais eficaz para maximizar os resultados disponíveis na plataforma CAPES e facilitar o desenvolvimento e agilidade do trabalho.

A busca pela terminologia "bncc e o ensino de história" (sem aspas), realizada na plataforma CAPES, revelou um crescimento significativo no número de resultados ao longo dos anos. Em 2018, foram encontrados 10 trabalhos, número que aumentou para 14 em 2019. O ano de 2020 apresentou um salto considerável, com 31 resultados, seguido por um pico em 2021, quando o total atingiu 53. Contudo, em 2022, observou-se uma leve diminuição, com 49 trabalhos registrados pela plataforma. Os resultados advêm da filtragem de recorte temporal de 5 anos (2018-2022) e demonstram um acréscimo de pesquisas considerável até o ano de 2021, mesmo com a pandemia de COVID-19 que ocorreu em 2020 e alterou a forma como o mundo se organizava. Em 2022, na reestruturação de um mundo pós pandêmico, observa-se um resultado em decréscimo.

Figura: 2 Busca na plataforma CAPES da terminologia BNCC e Ensino de História

Ano	Resultados
2018	10
2019	14
2020	31
2021	53
2022	49

Fonte: elaborado pelo autor a partir do buscador do banco de dados da CAPES.

Esses dados indicam não apenas a crescente produção acadêmica relacionada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e ao ensino de História, mas também refletem a

dinâmica da pesquisa na área, evidenciando a relevância e a evolução do debate acadêmico sobre esses temas nos últimos anos.

Com a demarcação da filtragem temporal, se pode ter uma área muito mais limpa para a continuidade da pesquisa, porém novos filtros foram selecionados. Entre eles, foram 'apenas periódicos revisados por pares', 'apenas trabalhos no idioma português' e 'apenas trabalhos de artigos e teses'. Em síntese, os filtros ajudam a ter uma visualização mais sucinta para realizar a busca por trabalhos. Portanto, toda pesquisa foi efetuada com esses filtros demarcados.

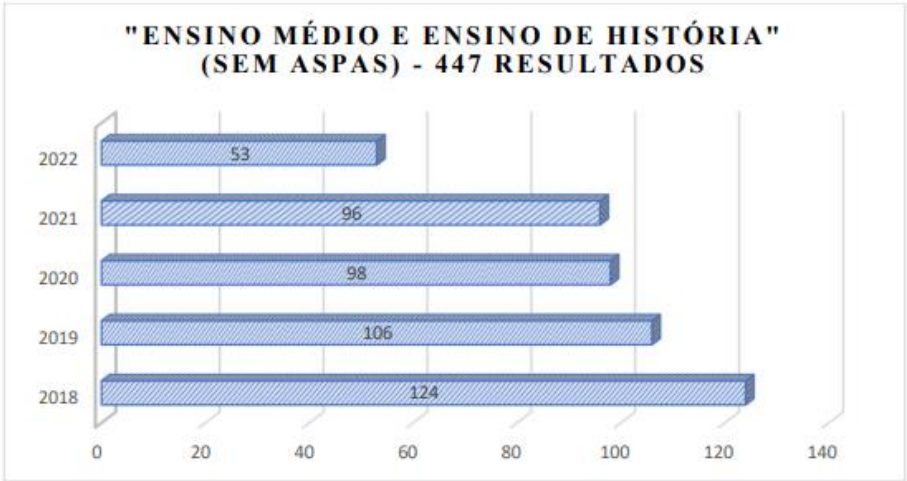
Com esses novos filtros, 62 resultados foram encontrados, um resultado muito mais delimitado e organizado em relação ao que queremos encontrar. Abaixo segue o exemplo do gráfico sobre a pesquisa demarcada com as filtrações já mencionadas.

A análise dos resultados obtidos na plataforma CAPES, utilizando a terminologia "bncc e o ensino de história" (sem aspas), revela uma tendência de crescimento na produção acadêmica ao longo dos anos. Em 2018, foram identificados apenas 3 trabalhos, número que aumentou para 4 em 2019. O ano de 2020 apresentou um aumento significativo para realidade desse número, com 18 resultados, refletindo um crescente interesse pelo tema. No entanto, em 2021, observou-se uma leve queda, com 14 trabalhos registrados. Em 2022, a produção voltou a subir, totalizando 23 resultados.

A pesquisa quantitativa ganha uma nova busca com o uso do termo-chave: ensino médio e ensino de história. O objetivo foi analisar a quantidade de trabalhos que envolviam a temática e entregasse um parâmetro do macro até o micro, para assim delimitar o tema e demonstrar a especificação e qualidade da nossa pesquisa. Ao efetuar a busca, com os filtros já mencionados, encontramos 447 resultados.

A busca realizada na plataforma CAPES com a terminologia "ensino médio e ensino de história" (sem aspas) demonstra um declínio no número de trabalhos acadêmicos ao longo dos anos analisados. Em 2018, foram encontrados 124 resultados, indicando um interesse significativo na interseção entre essas duas áreas. No entanto, em 2019, esse número diminuiu para 106, e a queda continuou em 2020, com 98 trabalhos identificados. Em 2021, o total foi ainda menor, registrando 96 resultados. O ano de 2022 apresentou uma redução acentuada, com apenas 53 publicações disponíveis. Esses dados sugerem uma diminuição no foco da pesquisa acadêmica sobre o ensino de História no contexto do ensino médio nos últimos anos, o que pode refletir mudanças nas prioridades de pesquisa ou na produção acadêmica relacionada a essa temática.

Figura 3

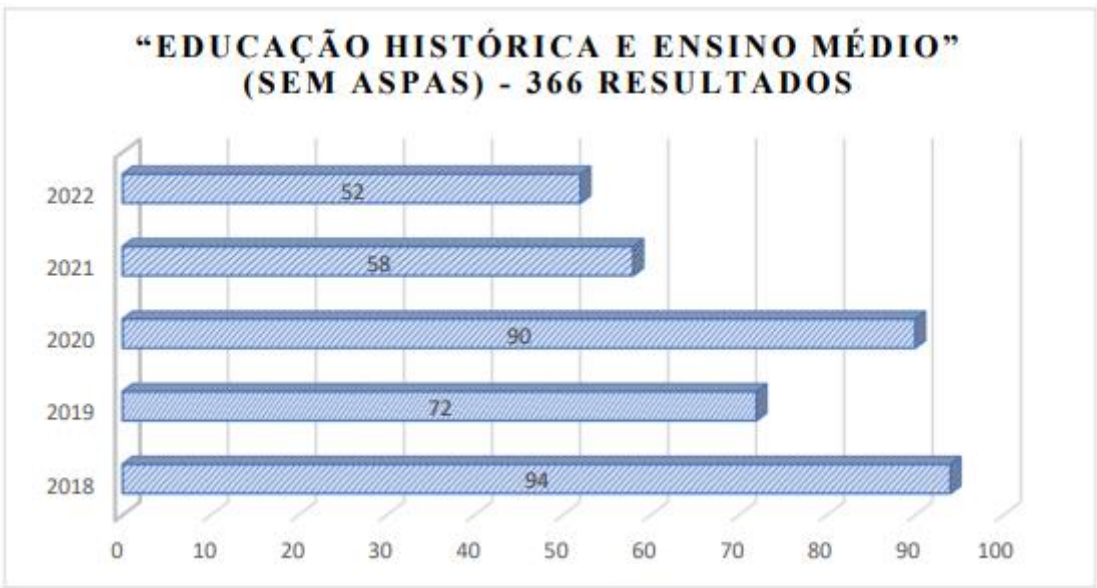


Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados recolhidos do relatório técnico.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA:
TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

A análise dos resultados obtidos na plataforma CAPES com a terminologia "educação histórica e ensino médio" (sem aspas) revela uma variação no número de publicações acadêmicas ao longo dos anos. Em 2018, foram identificados 94 trabalhos, refletindo um interesse considerável na temática da educação histórica no contexto do ensino médio. No entanto, em 2019, esse número caiu para 72, indicando uma diminuição no foco da pesquisa. Em 2020, houve um leve aumento, com 90 resultados, mas a tendência de queda foi retomada em 2021, quando apenas 58 publicações foram registradas. Em 2022, o total de trabalhos disponíveis reduziu ainda mais, alcançando 52.

Figura 4



Fonte: elaborado pelo autor a partir dos dados recolhidos do relatório técnico.

Em síntese, foram percebidos dois saltos significativos, de 2018 a 2019 um decréscimo de 22 trabalhos, e em 2020, um acréscimo de 18 trabalhos, porém pós 2020 (ano da pandemia de COVID-19) um decréscimo muito significativo é analisado, com um declínio de 32 trabalhos e em 2022 percebe-se que o número de trabalhos obtém uma queda ainda maior.

Figura 5

Ano	Resultados
2018	94
2019	72
2020	90
2021	58
2022	52

Fonte: elaborado pelo autor a partir do buscador do banco de dados da CAPES.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

A busca realizada na plataforma CAPES com a terminologia "educação histórica e bncc" (sem aspas) revela uma evolução nas publicações acadêmicas referente aos anos em que foram analisados. Em 2018, foram identificados 9 trabalhos, número que apresentou uma leve diminuição em 2019, com apenas 6 resultados. No entanto, em 2020, observou-se um aumento significativo, alcançando 21 publicações. Em 2021, o número de trabalhos caiu para 19, mas em 2022 houve uma recuperação, com novamente 21 publicações registradas.

Ao abordar a terminologia "educação histórica e BNCC", observamos que os resultados da busca são significativamente inferiores em comparação aos anteriores, o que indica um afunilamento da temática e uma acentuação na especificidade da linha de reflexão em que o proposto trabalho está inserido.

Dando seguimento, afirma-se que primeiramente a busca efetuada pela plataforma de periódicos da CAPES, que foi realizada em busca de trabalhos e linhas de pensamentos que dessem embasamento com a temática proposta. Pela plataforma CAPES, não se obteve conclusão ao pesquisar os termos-chave que foram entre aspas, com o intuito de obter um direcionamento mais preciso. O sistema alerta que o uso das aspas está interligado na especificidade da terminologia utilizada, mas quando usados termos-chave aleatórios, geram a comprovação de que o 'erro' está na limitação que os termos-chave utilizados carregam, consequentemente por conta da atualidade do raciocínio de reflexão da área e a inovação presente no campo.

Por fim, delimitamos a apresentação do Estado da Arte apenas com as buscas quantitativas pela plataforma de periódicos da CAPES, apenas essa delimitação já é o suficiente para termos uma ampla noção do que foi pesquisado pela área dentre os últimos anos. Em decorrência das buscas, posteriormente foi realizado um refinamento daquilo que foi encontrado, pois não foi necessário utilizar tudo que foi encontrado, o mais necessário foi selecionado de acordo com os embasamentos teóricos que já se faziam presente na pesquisa em andamento, com objetivo de legitimar e dar mais fundamentos as ideias propostas.

A análise que se fez presente durante a pesquisa quantitativa foi de que não se pode esperar que a plataforma nos entregue aquilo que estamos querendo encontrar, pois por ser um trabalho minucioso, exige uma certa diluição entre outros demais trabalhos que irão surgir por conta dos termos-chave, é muito fácil de se perder em meio a inúmeras e diversas produções, mas utilizando as filtragens corretas, as plataformas irão entregar toda informação que obtêm de acordo com o que foi pedido a ela, e é trabalho do pesquisador realizar essa espécie de "garimpo" para encontrar trabalhos sobre o que o pesquisador está a procura.

Contudo, obtemos a visualização do banco de trabalhos científicos dentre os anos de 2018 – 2022, no Estado da Arte original, presente no TCM (Trabalho de Conclusão de Mestrado) fizemos uma apresentação mais completa, contando com o auxílio de tabelas e gráficos vislumbrando o entendimento do que está sendo pesquisado. Vale a ressalva de que os dados apresentados não são especificamente sobre o tema proposto no trabalho, pois a plataforma entrega resultados que não são da mesma área, como já afirmado anteriormente. Apesar disso, se tem a visualização da limitação máxima em relação a quantidade de trabalhos que foram encontrados e coletados. Em síntese, com esses dados propostos, pode-se ter uma nítida impressão do que foi pesquisado, onde nossa pesquisa está ancorada e baseada e em como toda essa gama de informações, ao serem pesquisadas, irão centralizar o pesquisador em paralelo com o que ele já sabe sobre a temática proposta, ou seja, a realização do Estado da Arte é de suma importância para uma pesquisa acadêmica, pois ele proporciona um mapeamento abrangente em relação as produções científicas sobre um determinado tema.

Essa prática automaticamente permite que seja identificado diversas lacunas em relação ao conhecimento e com essas lacunas, comece a busca por conhecer, compreender

a evolução das pesquisas científicas, avaliando as contribuições de diferentes autores ao longo do tempo. Além dessas questões, o Estado da Arte tem o papel fundamental de justificar a relevância da temática escolhida, uma vez que anuncia a originalidade da pesquisa, demonstrando o que já foi investigado e quais questões norteadoras permanecem em aberto. Tal abordagem não apenas fortalece a argumentação dos referidos pesquisadores, mas também ajuda a facilitar as metodologias apropriadas em relação à formulação de hipóteses, contribuindo para o avanço do conhecimento científico na área em questão.

Considerações finais

Em vista de tudo que foi mencionado no decorrer desse trabalho, a análise das publicações acadêmicas sobre a inserção do novo Ensino Médio adjunto com a BNCC e o ensino de História, bem como a Educação Histórica no contexto do desenvolvimento e formação dos jovens, podemos esclarecer que a pesquisa revelou um panorama complexo e dinâmico sobre as produções em decorrência dos últimos anos. As diversas e inúmeras buscas utilizando os termos-chave e que foram realizadas por meio da plataforma de periódicos da CAPES, demonstrou muitas variações significativas em relação ao número de trabalhos publicados ao longo dos anos delimitados. Pode-se observar nitidamente um crescimento inicial em algumas áreas, como por exemplo, a relação entre a BNCC e o ensino de História, que atingiu um pico em 2021, e que foi seguido de uma queda em 2022. Já por outra ótica, a pesquisa sobre a Educação Histórica e a BNCC, apresentou resultados mais modestos, contando com flutuações em seus resultados, indicando um interesse contínuo, mas também com uma visível saturação da temática.

Em síntese, esses dados coletados sugerem que embora haja um reconhecimento crescente em relação à importância da Base Nacional no ensino de História e na Educação Histórica, ainda existem muitas lacunas significativas e que alimentam a vontade de serem exploradas e também revisadas por outras perspectivas. Não se pode deixar de ressaltar que a diminuição do número de publicações em anos recentes, também se deriva dos desafios enfrentados pela pesquisa acadêmica, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19, que impactou a produção científica em diversas áreas do saber. Portanto, é crucial que futuras investigações se aprofundem nas metodologias de ensino que integram efetivamente a BNCC à Educação Histórica, fazendo com que haja uma promoção em relação à formação docente mais robusta e alinhada às necessidades contemporâneas da área.

Por fim, este trabalho não apenas contribui para o entendimento das relações citadas no decorrer da pesquisa, sobre as interações dos temas, mas também ressalta a necessidade de um diálogo contínuo entre pesquisadores, educadores e responsáveis por desenvolver e pôr em prática as políticas educacionais que fortalecem o campo da Educação e do ensino de História no Brasil.

REFERÊNCIAS

COSTA, Aryana Lima; DE OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **Saeculum – Revista de História**, [S. l.], n. 17, p. 11-30, jan./jun. 2007.

OLIVEIRA, Rosane Machado de. História: A necessidade de repensar o ensino de história no âmbito educacional e social. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S. l.], v. 5, p. 408-433, 2017.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Philippe Perrenoud e a teoria das competências**. São Paulo: Vozes, 1999.

REIS, Alessandra Crystian Engles et al. ARTIGO COLETIVO-ANÁLISE DOS PERIÓDICOS QUALIS/CAPEIS: caracterização da área de ensino de ciência e matemática. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 13, p. 41-59, jan./jun. 2013.

RÜSEN, Jörn. O Livro Didático Ideal. **Revista Iber**: Didática das Ciências Sociais, Barcelona, n. 12, ano IV, p. 79-93, abr. 1997. Tradução para o português de Edilson Chaves e Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos. Publicado originalmente em: **Internationale Schulbuchforschung**, Braunschweig, n. 14, 1992.

SANTOS, M. A. R. dos; SANTOS, C. A. F. dos; SERIQUE, N. P.; LIMA, R. R. Estado da arte: aspectos históricos e fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 202–220, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.215>. Acesso em: 3 dez. 2024.

Documentos

AGB. ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS. **Nota técnica**: Reflexões sobre o Qualis CAPES, o Fator de Impacto e a divulgação científica. [S. l.]: AGB, [20--?]. Disponível em: <https://agb.org.br/nota-tecnica-reflexoes-sobre-o-qualis-capes-o-fator-de-impacto-e-a-divulgacao-cientifica/>. Acesso em: 3 dez. 2024.

A BASE. **Base Nacional Comum Curricular**. [S. l.]: A Base, [20--?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 2 dez. 2024.

GOV. TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO DA CAPES. **Perguntas frequentes**. [S. l.]: Gov.br, [20--?]. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/tecnologia-da-informacao-da-capes>. Acesso em: 2 dez. 2024.

MEC. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Conheça a história da educação brasileira**. [S. l.]: MEC, [20--?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 2 dez. 2024.

PERIÓDICOS CAPES. [S. l.]: Capes, [20--?]. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 3 dez. 2024.

FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NA ESCOLA E SEU PAPEL NA IDENTIDADE CULTURAL

Lara Freitas²²

Resumo: Este artigo analisa a aplicação da educação patrimonial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tomando como estudo de caso o município de Rio Grande/RS. Com base em referenciais teóricos e documentos normativos, busca-se compreender os deveres institucionais e as práticas pedagógicas relacionadas ao ensino do patrimônio cultural, bem como seus reflexos na formação da identidade e consciência histórica dos estudantes. A pesquisa destaca a necessidade de formação continuada dos docentes e de materiais didáticos adequados que possibilitem uma abordagem sensível e contextualizada.

Palavras-chave: Educação patrimonial; Ensino Fundamental; Patrimônio cultural; Identidade histórica; Didática da História.

Introdução

A educação patrimonial tem se consolidado como um elemento essencial para o ensino da História, promovendo o reconhecimento e a valorização do patrimônio cultural como parte integrante da identidade das comunidades. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a importância do ensino do patrimônio cultural nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ressaltando sua relação com a memória, identidade e participação cidadã. Neste contexto, a cidade de Rio Grande/RS apresenta desafios e oportunidades singulares na implementação da educação patrimonial. O conceito de patrimônio ainda é, muitas vezes, restrito à preservação de monumentos e edificações históricas, desconsiderando a dimensão imaterial e vivencial. Assim, este estudo investiga como a educação patrimonial tem sido abordada nas escolas municipais e quais são os impactos dessa prática na formação de um olhar crítico e participativo entre os estudantes.

A pesquisa também analisa a relação entre educação patrimonial e teatro como ferramenta didática, considerando a potencialidade das práticas cênicas na construção do pensamento histórico. A formação docente surge como um dos principais desafios, visto que muitos professores não possuem repertório teórico e metodológico para trabalhar o tema de forma significativa.

Este artigo propõe uma reflexão sobre os caminhos possíveis para uma educação patrimonial mais inclusiva e contextualizada, destacando o papel das políticas públicas, dos materiais didáticos e da participação da comunidade no processo educativo.

Desenvolvimento

A Constituição Federal (CF) de 1988 aborda o patrimônio cultural e ambiental em diversos artigos, especialmente nos que tratam dos direitos e deveres do poder público e da sociedade em relação à proteção e preservação. O Artigo 5º, Inciso LXXIII, trata da ação

²² Bacharel em Artes Visuais pela Universidade Federal do Rio Grande - FURG, tecnóloga em Conservação e Restauro pelo IFMG e especialista em Patrimônio Arquitetônico e Urbano pela Unyleya. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-2048-0931> E-mail: contatolarafreitas@gmail.com Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9692501437252935>

popular, permitindo que qualquer cidadão questione judicialmente atos lesivos ao patrimônio público, histórico, cultural e ambiental.

Em consonância à isso, o Artigo 23, Incisos III e IV, define como competência comum da União, Estados, Distrito Federal e Municípios "proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos" (BRASIL, 1988). Ademais, a CF em seu Artigo 30, Inciso IX define a competência dos Municípios para "promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual.". Além disso, o principal artigo que trata acerca do patrimônio cultural na Constituição federal é o 216, que define o conceito de patrimônio cultural brasileiro:

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

- I - as formas de expressão;
- II - os modos de criar, fazer e viver;
- III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
- IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
- V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Este artigo também define como os patrimônios culturais devem ser preservados e menciona que o poder público é responsável, junto à comunidade, na gestão do patrimônio cultural.

Vale ressaltar a Lei no 10.257/2001, denominada Estatuto da Cidade, a qual regula os instrumentos de política urbana previstos na Constituição Federal de 1988. Ela também aborda o patrimônio cultural, histórico, ambiental e paisagístico como elementos centrais para o desenvolvimento sustentável e o planejamento urbano. Nela está descrito no Artigo 2o, Inciso XII: "proteção, preservação e recuperação do meio ambiente natural e construído, do patrimônio cultural, histórico, artístico, paisagístico e arqueológico."

Além disso, o Estatuto da Cidade, em seu Artigo 5º, decreta uma gestão democrática da cidade que deve envolver a sociedade na proteção do patrimônio cultural, incentivando o envolvimento da comunidade em processos de preservação e valorização. A lei também prevê instrumentos que podem ser usados para proteger o patrimônio, assim como, a elaboração de um Plano Direto para o município que deve prever a preservação do patrimônio cultural imóvel como um dos princípios básicos do planejamento urbano.

Portanto, o Estatuto da Cidade considera a preservação do patrimônio cultural uma diretriz essencial para o planejamento urbano e oferece mecanismos legais, econômicos e administrativos para garantir que o patrimônio cultural seja protegido, integrado ao desenvolvimento urbano e valorizado pela sociedade, sendo ela participante ativa nos processos de salvaguarda dos bens culturais.

Diante disso, a Educação Patrimonial pode ser compreendida como uma prática pedagógica voltada à sensibilização e conscientização dos indivíduos sobre a importância do patrimônio cultural, promovendo sua valorização e preservação. Desde seu surgimento como conceito, em meados da década de 1990, passou por diversas reformulações teóricas e metodológicas, resultando em abordagens mais inclusivas e participativas, conforme preconizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e outras instituições responsáveis. No entanto, foi apenas no século XXI que a Educação Patrimonial se consolidou, sendo incorporada ao ambiente escolar e expandida para além dele,

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

envolvendo a comunidade e integrando práticas artísticas. Atualmente, o IPHAN a define da seguinte forma:

A Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural (IPHAN, s/d)

À vista disso, desde a publicação do Referencial para Programas de Educação Patrimonial pelo IPHAN em 2000, o entendimento desse conceito passou por significativas transformações. Esse material, hoje considerado ultrapassado, apresentava uma abordagem impositiva sobre o que deveria ser reconhecido como patrimônio cultural pelos estudantes. Atualmente, compreende-se que cada indivíduo e grupo social possui seus próprios patrimônios culturais, e o papel da Educação Patrimonial é identificar, valorizar e trabalhar esses elementos junto aos estudantes e às comunidades. Dessa forma, busca-se fortalecer o senso de pertencimento, identidade e cidadania.

Nesse contexto, entende-se pertencimento como sentimento ou estado de fazer parte de um grupo, comunidade ou lugar. É através do pertencimento que os indivíduos desenvolvem suas identidades em diferentes esferas de convivência, compartilhando características, vivências e experiências com outros membros das comunidades às quais pertencem, desenvolvendo um sentimento de pertença.

À vista disso, a identidade trata-se do conjunto de características próprias e exclusivas que diferenciam pessoas, grupos ou objetos uns dos outros. Na sociologia, por exemplo, a identidade é entendida como o compartilhamento de várias ideias e ideais de um determinado grupo, sendo formada tanto pela personalidade individual quanto pela influência do meio social.

Por fim, a cidadania é a condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais, garantindo a participação na vida política e social de uma comunidade ou nação. Envolve o exercício dos direitos e deveres inerentes às responsabilidades de um cidadão, como o direito ao voto e o cumprimento das leis.

Além disso, foi ao longo deste século que o patrimônio imaterial ganhou maior visibilidade, tornando-se também um tema central nas discussões sobre preservação dentro do conceito de Educação Patrimonial. De acordo com a Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (UNESCO, 2003), o patrimônio imaterial é definido como:

As práticas, representações, expressões, conhecimentos e habilidades — bem como os instrumentos, objetos, artefatos e espaços culturais a eles associados — que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos reconhecem como parte de seu patrimônio cultural.

Ele pode se manifestar de diversas formas: tradições orais, práticas sociais e rituais, saberes tradicionais, teatro, dança, entre outros. Por ser uma temática ampla, trabalharemos de que forma o patrimônio imaterial está inserido em nossas vidas e cotidiano.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Assim como, vale-se ressaltar o Decreto No 3.551, de 4 de agosto de 2000, em que foi instituído o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial que constituem patrimônio cultural brasileiro. O qual também criou o Programa Nacional do Patrimônio Imaterial e dá outras providências.

No contexto da cidade do Rio Grande, para algumas pessoas, ainda prevalece uma visão restrita de patrimônio como sinônimo de prédios antigos e/ou bens tombados, presentes em sua maioria no popularmente conhecido “Centro Histórico”. Contudo, é essencial desmistificar essa concepção e ampliar o entendimento de patrimônio para incluir espaços, práticas e memórias que compõem a identidade das comunidades locais.

Ao desmistificar o conceito de patrimônio, entende-se que as pessoas passam a entender que os patrimônios culturais incluem elementos culturais, históricos e naturais da cidade de Rio Grande, tanto materiais quanto imateriais. Dessa forma, promove uma valorização mais ampla e democrática, abrangendo espaços, práticas e memórias que constituem a identidade das comunidades locais. Para isso, é fundamental que o indivíduo se reconheça como um cidadão ativo, consciente de seu papel na preservação e valorização desses bens, fortalecendo sua conexão com o entorno e sua identidade enquanto membro da sociedade.

Parte-se do entendimento de que um aprendizado significativo requer etapas que vão além da mera memorização de informações. Portanto, entende-se que, para que o aprendizado ocorra de maneira efetiva, é necessário atravessar um processo que envolve descrição, classificação, comparação, interpretação e criação. Esse ciclo permite que os educandos atribuam significado ao conteúdo e se identifiquem com ele. As práticas teatrais aplicadas à educação patrimonial, podem ser exploradas de forma dinâmica e interativa, estimulando o diálogo e a colaboração entre os participantes. Assim, os docentes deixam de ser meros ouvintes e assumem um papel ativo no processo, o que reforça a relação entre teoria e prática na formação.

Ademais, é de suma importância a formação continuada dos docentes, crucial para a qualidade da educação nas escolas, pois é através dos professores que os conteúdos chegam aos alunos. Diante disso, é indispensável que a formação seja contínua, considerando que os conceitos educacionais e patrimoniais estão em constante evolução. Notou-se, através de diálogos com docentes e experiências em sala de aula que, apesar de muitos professores demonstrarem interesse em trabalhar com educação patrimonial em sala de aula, frequentemente enfrentam dificuldades devido à falta de repertório teórico e prático, ou então apresentam um entendimento e práticas obsoletas, com um foco desproporcional na imposição de bens tombados, os quais muitas vezes os alunos da rede pública não se identificam, em vez de promover uma identificação genuína das comunidades com seus patrimônios.

Estudos mostram que as comunidades tendem a proteger e preservar aquilo com que se identificam. Quando indivíduos reconhecem o valor histórico e cultural de bens patrimoniais em sua região, eles passam a zelar por eles e, muitas vezes, até mesmo a defendê-los. Um exemplo emblemático é o tombamento da Catedral de São Pedro na cidade de Rio Grande, a qual é o tombamento número 1 do IPHAN, resultado de mobilização popular na época. Registrado nos jornais, ficou registrado que a comunidade, apegada ao local por suas memórias e vivências, impediu sua demolição, que iria ser realizada para erguer uma igreja maior dado o crescimento populacional do município. Todavia, graças à população, a edificação foi tombada, garantindo sua preservação até os dias atuais.

Esse tipo de engajamento pode ser replicado ao incentivar cada comunidade a compreender a importância de seus espaços e bens patrimoniais. Ao se sentir valorizado, o indivíduo também valoriza seu entorno, o que resulta em uma cidade mais preservada, limpa e culturalmente rica, em que a relação entre as comunidades e seus patrimônios ocorre a partir do senso de pertencimento e responsabilidade coletiva. Ao valorizar os bens culturais de cada região, bairro ou comunidade, promove-se a conservação e salvaguarda do

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

patrimônio local, reduzindo danos antropogênicos e estimulando uma cidade mais limpa, preservada e conectada com sua história. Essa abordagem reduz os custos de conservação e restauração para o governo municipal e fortalece os laços de pertencimento e identidade local.

Compreende-se que a Didática da História é um aspecto fundamental para a aplicação e estudo de como a educação patrimonial é ensinada nas escolas, uma vez que, conforme Cardoso (2008, p. 165), essa disciplina "tem por objeto de estudo todas as elaborações da História sem forma científica". Dessa forma, possibilita o estudo do patrimônio cultural em diferentes âmbitos e permite entender a educação patrimonial como ferramenta essencial para sua salvaguarda.

De acordo com Jörn Rüsen (2010), o livro didático é o principal recurso para o ensino de história no ambiente formal, ou seja, em sala de aula. No Brasil, esses materiais passam pela aprovação do Ministério da Educação (MEC). O autor ressalta a necessidade de aprofundamento das pesquisas sobre os livros didáticos, tanto em nível teórico quanto empírico, e aponta que:

até agora não se investigou, de maneira sistemática e contínua, os conhecimentos que os professores e professoras ve acumulando em suas aulas sobre as possibilidades e limitações da aplicação dos livros didáticos, pelo menos no que se refere à análise das disciplinas envolvidas nos livros didáticos de história: historiografia e a didática da história. (Rüsen, 2010, p. 111)

Assim, para contribuir com essa lacuna, Rüsen (2010) apresenta três objetivos centrais da aprendizagem histórica, sendo um dos aspectos fundamentais desta investigação a avaliação da consciência histórica dos alunos. Para ele:

[...] a consciência histórica pode ser descrita como a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e a desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência. [...] Sendo assim, a aprendizagem da história é um processo de desenvolvimento da consciência histórica no qual se deve adquirir competências da memória histórica. As competências que permitem efetuar uma ideia de organização cronológica que, com uma coerência interna entre passado, presente e futuro, permitirá organizar a própria experiência de vida, são as mesmas competências de que necessitam para poder receber e também pode produzir histórias. Entre elas, a capacidade de refletir sobre os conhecimentos históricos que proporcionam à própria existência clara de quadros cronológicos e, também, a capacidade de construir a própria identidade com os pontos de vista que propiciam uma prolongação temporal que, superando os limites do tempo de vida própria, volte ao passado e alcance o futuro. (Rüsen, 2010, p. 112-113)

Dessa forma, optou-se por investigar a educação patrimonial no ambiente escolar, considerando a sala de aula como um espaço central para a formação da consciência histórica das novas gerações. O estudo se fundamenta na premissa de que a consciência histórica está intrinsecamente ligada à Educação Patrimonial, auxiliando os discentes a

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

compreenderem-se como sujeitos históricos, responsáveis pela preservação ou transformação desse patrimônio.

Tanto Marlene Cainelli (2023), no contexto brasileiro, quanto Hilary Cooper (2006), na Europa, pesquisaram o ensino de história para crianças de aproximadamente 3 a 11 anos, abrangendo, assim, os anos iniciais do Ensino Fundamental. Cooper (2006) evidencia que as crianças possuem certo conhecimento sobre o passado a partir de suas vivências e contextos familiares.

No entanto, sem a mediação escolar, esse conhecimento pode ser fragmentado, incompleto e, por vezes, carregado de preconceitos. Conclusão semelhante foi obtida por Cainelli (2005), ao realizar atividades com crianças da então segunda série do Ensino Fundamental em uma escola particular. Diante disso, ambas as autoras afirmam que as crianças são plenamente capazes de desenvolver um aprendizado histórico genuíno nos anos iniciais, desde que sejam utilizadas ferramentas e metodologias adequadas.

No artigo *Aprendendo e ensinando sobre o passado* a crianças de três a oito anos (2006), Cooper exemplifica, na prática, como trabalhar a investigação histórica com crianças, sugerindo atividades que exploram desde a noção básica de história até a construção do pensamento histórico. Segundo a autora: "as crianças podem relacionar suas próprias experiências de tempo com histórias em livros de gravuras sobre outras crianças e famílias. [...] Crianças podem ser cativadas por histórias verdadeiras do passado" (Cooper, 2006, p.178- 179).

Ao demonstrar o potencial de um livro infantil sobre a história local como ferramenta para fortalecer essa relação e o aprendizado histórico, a autora destaca que, quando abordado de forma adequada, esse recurso possibilita às crianças a construção de significados a partir de fontes, a capacidade de sequenciá-las, a ampliação do vocabulário, a interpretação de ilustrações, o uso da história oral e da história viva, além da reconstrução de narrativas por meio de jogos, entre outras habilidades. Além disso, ela enfatiza o papel das práticas cênicas como um instrumento eficaz para a aprendizagem histórica nessa faixa etária, considerando que

As peças têm sido elogiadas há muito tempo, por educadores, como o veículo mais rico e poderoso para o aprendizado inicial, proporcionando uma oportunidade esplêndida para as crianças se engajarem com os tempos passados. Winnicot, citado por Bruce (1991, p. 71) sugeriu que os adultos são capazes de se relacionarem com eventos importantes, figuras heróicas, músicas e pinturas, se eles se relacionarem entre eles e se unirem com o que é importante, por meio da peça. Erickson (1965) descobriu que se as crianças são encorajadas a reconstruírem cenas empolgantes de lendas populares através de "vamos fingir uma peça", elas servem de metáforas para as suas vidas, preocupações e interesses e as ajudam a se engajarem com as principais correntes de emoções que as ligam a outros tempos e lugares [...]. Garvey (1977) enfatizou a importância da peça que reconstrói histórias sobre outros tempos e lugares, já que isso envolve diálogos experimentais e permite que as crianças explorem emoções, relacionamentos e situações, tempos e lugares fora de suas experiências (Cooper, 2006, p.183-184).

Além disso, é nessa fase em especial que as crianças estão em processo de construção da consciência histórica e cultural, desenvolvendo sua identidade como indivíduos inseridos no espaço e no tempo. A compreensão do passado torna-se fundamental para o desenvolvimento social e emocional, contribuindo para que valorizem e respeitem tanto sua

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

própria cultura quanto às demais. Dessa forma, elas passam a compreender como suas ações no presente possuem consequências e influenciam o futuro.

Os anos iniciais do Ensino Fundamental representam uma fase crucial para essa formação, pois as crianças ainda estão abertas à introdução de novos conceitos, sem posições previamente consolidadas. É nesse período que começam a desenvolver senso de pertencimento e identidade, tornando fundamental a presença do ensino de história e da valorização do patrimônio cultural, incluindo a memória dos espaços teatrais e através de práticas cênicas, por exemplo.

Cainelli (2008), no artigo *A construção do pensamento histórico em aulas de história do ensino fundamental*, complementa que o pensamento histórico deve ser objeto de ensino, com a criança ocupando um papel ativo nesse processo. Além de investigar como as crianças aprendem, Cainelli e Cooper buscam compreender como possibilitar que docentes não formados em História possam ministrar esses conteúdos nos anos iniciais. Para Cainelli (2008, p. 99): "um dos primeiros passos é fazer com que o educando perceba que o objeto do trabalho da disciplina de história é o conhecimento histórico elaborado por historiadores, cuja matéria-prima é o passado".

Todavia, esse conhecimento deve ser entregue aos docentes após um trabalho de pesquisa e elaboração de materiais pelos historiadores para que assim eles possam aplicar os conhecimentos no âmbito escolar.

Cainelli possui inúmeras publicações sobre o ensino de história nos anos iniciais, incluindo relatos de suas experiências na aplicação de projetos da área em salas de aula e os resultados obtidos com essas pesquisas. Sendo essa inspiração para aplicações práticas e publicações acerca da temática, especialmente porque os estudantes podem se beneficiar muito de já iniciar seu contato com a educação patrimonial ainda nessa fase. Isso pode desempenhar um papel fundamental na construção de uma identidade coletiva e no fortalecimento do sentimento de pertencimento à comunidade local, contribuindo, assim, para a salvaguarda de ambientes, narrativas e patrimônios.

Outro documento crucial no contexto brasileiro e que deve ser levado em consideração nessas análises é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse é um documento que define os conhecimentos, habilidades e competências que os alunos devem desenvolver na educação básica. A mesma é obrigatória para a elaboração dos currículos escolares.

O conceito de patrimônio cultural está presente em diversas seções da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com destaque para as áreas de Artes, História, Geografia e Educação Física. A proposta pedagógica visa promover o reconhecimento, a valorização e a preservação dos bens culturais, tanto materiais quanto imateriais. A BNCC estabelece, como princípio orientador, a importância de valorizar a diversidade cultural brasileira, reconhecendo os patrimônios como elementos constitutivos da identidade e da memória nacional.

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais – a área de Artes aborda o patrimônio cultural como instrumento para que os estudantes compreendam a diversidade cultural e as práticas artísticas, desenvolvendo sensibilidade e respeito à pluralidade. Nesse contexto, destaca-se a habilidade de “Analisar e valorizar o patrimônio artístico nacional e internacional, material e imaterial, com suas histórias e diferentes visões de mundo” (BRASIL, 2018, p. 198). Este estudo concentrou-se na análise das áreas temáticas do 1º ao 5º ano.

A área de Linguagens, especificamente a Língua Portuguesa, ainda que de forma sucinta, contempla o patrimônio cultural na habilidade EF15LP15, que orienta os alunos a “Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade” (BRASIL, 2018, p. 97).

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Nas Artes, o patrimônio cultural é tratado como objeto específico de conhecimento. Destacam-se as seguintes habilidades para os anos iniciais:

(EF15AR03) Reconhecer e analisar a influência de distintas matrizes estéticas e culturais das artes visuais nas manifestações artísticas das culturas locais, regionais e nacionais. (BRASIL, 2018, p. 201)

(EF15AR25) Conhecer e valorizar o patrimônio cultural, material e imaterial, de culturas diversas, em especial a brasileira, incluindo-se suas matrizes indígenas, africanas e europeias, de diferentes épocas, favorecendo a construção de vocabulário e repertório relativos às diferentes linguagens artísticas. (BRASIL, 2018, p. 203)

Na Educação Física, o conteúdo é sistematicamente subdividido, sendo possível identificar uma significativa relação com a temática da educação patrimonial e da cidadania, especialmente no que tange às brincadeiras e jogos:

(EF12EF01) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional, reconhecendo e respeitando as diferenças individuais de desempenho dos colegas.

(EF12EF02) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, visual, oral e escrita), as brincadeiras e os jogos populares do contexto comunitário e regional, reconhecendo e valorizando a importância desses jogos e brincadeiras para suas culturas de origem. (BRASIL, 2018, p. 227)

Na abordagem das danças:

(EF35EF01) Experimentar e fruir brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e recriá-los, valorizando a importância desse patrimônio histórico-cultural.

(EF35EF02) Planejar e utilizar estratégias para possibilitar a participação segura de todos os alunos em brincadeiras e jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana.

(EF35EF03) Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), as brincadeiras e os jogos populares do Brasil e de matriz indígena e africana, explicando suas características e a importância desse patrimônio histórico-cultural na preservação das diferentes culturas.

(EF35EF04) Recriar, individual e coletivamente, e experimentar, na escola e fora dela, brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, incluindo aqueles de matriz indígena e africana, e demais práticas corporais tematizadas na escola, adequando-as aos espaços públicos disponíveis. (BRASIL, 2018, p. 229)

Em relação às lutas:

(EF35EF13) Experimentar, fruir e recriar diferentes lutas presentes no contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana.

(EF35EF14) Planejar e utilizar estratégias básicas das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

experimentadas, respeitando o colega como oponente e as normas de segurança.

(EF35EF15) Identificar as características das lutas do contexto comunitário e regional e lutas de matriz indígena e africana, reconhecendo as diferenças entre lutas e brigas e entre lutas e as demais práticas corporais. (BRASIL, 2018, p. 229).

Na área de Ciências da Natureza, destaca-se a proposta de desenvolver ações de intervenção voltadas à melhoria da qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental. Por sua vez, a área de Ciências Humanas apresenta competências que dialogam diretamente com a educação patrimonial:

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.
3. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2018, p. 357)

No campo da Geografia, embora o patrimônio cultural não seja amplamente citado, há uma ênfase significativa na compreensão da sociedade e dos espaços, contribuindo para a formação da cidadania. Especificamente em relação à preservação, identifica-se a habilidade EF04GE11 a qual tem como principal intuito “Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas” (BRASIL, 2018, p. 377).

Na área de História, são apresentadas competências fundamentais para que as crianças possam se localizar no tempo e no espaço, além de compreender seus deveres na contemporaneidade:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA:
TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2018, p. 402)

Dentre as habilidades específicas, destacam-se:

- (EF03HI04) Identificar os patrimônios históricos e culturais de sua cidade ou região e discutir as razões culturais, sociais e políticas para que assim sejam considerados.
- (EF03HI05) Identificar os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados.
- (EF03HI06) Identificar os registros de memória na cidade (nomes de ruas, monumentos, edifícios etc.), discutindo os critérios que explicam a escolha desses nomes.
- (EF05HI01) Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
- (EF05HI03) Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos.
- (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
- (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica.
- (EF05HI10) Inventariar os patrimônios materiais e imateriais da humanidade e analisar mudanças e permanências desses patrimônios ao longo do tempo (BRASIL, 2018, p. 411–415).

Embora a área de Ensino Religioso não trate diretamente da temática do patrimônio em seu conteúdo inicial, contempla habilidades essenciais para a compreensão das diferenças culturais e dos símbolos que compõem o patrimônio cultural:

- (EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.
- (EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um.
- (EF01ER04) Valorizar a diversidade de formas de vida. (BRASIL, 2018, p. 443)
- (EF03ER01) Identificar e respeitar os diferentes espaços e territórios religiosos de diferentes tradições e movimentos religiosos.
- (EF03ER02) Caracterizar os espaços e territórios religiosos como locais de realização das práticas celebrativas.
- (EF03ER03) Identificar e respeitar práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas.
- (EF03ER04) Caracterizar as práticas celebrativas como parte integrante do conjunto das manifestações religiosas de diferentes culturas e sociedades. (BRASIL, 2018, p. 447)
- (EF04ER05) Identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas. (BRASIL, 2018, p. 449)

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

(EF05ER01) Identificar e respeitar acontecimentos sagrados de diferentes culturas e tradições religiosas como recurso para preservar a memória.

(EF05ER04) Reconhecer a importância da tradição oral para preservar memórias e acontecimentos religiosos.

(EF05ER05) Identificar elementos da tradição oral nas culturas e religiosidades indígenas, afro-brasileiras, ciganas, entre outras.

(EF05ER06) Identificar o papel dos sábios e anciãos na comunicação e preservação da tradição oral.

(EF05ER07) Reconhecer, em textos orais, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver. (BRASIL, 2018, p. 451).

O patrimônio cultural também é abordado no Ensino Médio, de forma mais integrada, incentivando os estudantes a refletirem sobre preservação e sustentabilidade. Nessa etapa, os alunos são estimulados a explorar, pesquisar e criar a partir dos patrimônios culturais, compreendendo-os como formas legítimas de expressão, bem como recursos para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

Em síntese, o conceito de patrimônio cultural permeia diversas áreas da BNCC, sendo tratado como recurso pedagógico voltado à valorização da diversidade cultural, à preservação da memória histórica e à construção da identidade coletiva. No decorrer dos anos iniciais do Ensino Fundamental, essas abordagens são gradativamente aprofundadas, com as habilidades sendo retomadas e ampliadas do 1º ao 5º ano.

Cabe ainda mencionar que a articulação entre educação patrimonial e oficinas de dramatização também é contemplada no documento do IPHAN intitulado *Educação Patrimonial: a multiplicação do método*, de Maria de Lourdes Parreiras Horta, o qual relata experiências de oficinas de formação docente e apresenta uma avaliação dos resultados. Considerando que a BNCC faz diversas menções ao teatro como ferramenta pedagógica, a integração entre educação patrimonial e práticas teatrais se mostra coerente e recomendada, estando refletida nas habilidades específicas da área de Artes.

A criação de narrativas acerca dos patrimônios é uma estratégia que articula educação, arte e patrimônio, estimulando fabulações, imaginação e criação tornando o patrimônio mais próximo das participantes. Busca-se, portanto, diminuir a distância da noção de patrimônio apenas como material imóvel por meio da aproximação do patrimônio com as vivências, experiências, memórias e cotidiano das professoras. Ao causar esse movimento de aproximação da vida dos docentes com o patrimônio que está presente de diversas formas é possível impactar também os estudantes de forma indireta. Pois a partir de uma formação continuada as professoras se nutrem de novas referências e compartilham saberes que podem ser geradores de mudança e atualização de suas práticas.

Ademais, retornando ao contexto da cidade de Rio Grande, foram realizados diálogos com Thaís Mespaque Pinto, que liderou as ações de educação patrimonial no município nos anos de 2023 e 2024, em que também ficou evidente uma demanda por formação docente a respeito dessa temática. Dado que, o trabalho realizado por Pinto concentrou-se diretamente nos estudantes, resultando em iniciativas marcantes voltadas para o aprendizado histórico e cultural.

Segundo ela, o pontapé inicial das ações foi o projeto "Figurinhas do Rio Grande", uma atividade que demandou cerca de um ano de planejamento e elaboração. Thaís, formada em História e com pós-graduação em Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural, trouxe também a sua formação inicial em Pedagogia para contribuir significativamente no desenvolvimento do projeto. Essa bagagem pedagógica foi essencial para criar oficinas interativas, utilizando materiais diversos, incluindo objetos históricos e brinquedos antigos, com o objetivo de aproximar os alunos, especialmente os mais jovens, da história local.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Além das oficinas, a autora também produziu jogos e vídeos curtos sobre a cidade, que serviam como ferramentas complementares para a prática dos professores e o engajamento dos estudantes. Outra atividade importante foi a realização de roteiros históricos com as escolas da Rede Municipal de Ensino, abrangendo desde a Educação Infantil até a modalidade EJA. Esses roteiros, organizados em parceria com os professores, frequentemente incluíam visitas ao Centro Histórico – a escolha preferida da maioria. Para facilitar a logística, a prefeitura disponibilizou um ônibus plotado com a identidade visual do projeto, oferecendo transporte exclusivo para os alunos.

Em pouco mais de dois anos, Mesquita alcançou um público impressionante, atendendo quase 4.000 estudantes. Durante suas visitas às escolas da rede, ela reforçava a ideia de que a história não está restrita aos livros ou museus, mas é também viva e construída por todos. Apesar de nunca ter sido solicitada a realizar formações para professores, Thaís acredita profundamente na importância da educação patrimonial e no papel que ela desempenha em auxiliar os docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conectadas ao contexto histórico local. Seu entusiasmo pelo tema e sua dedicação contribuíram para um impacto significativo na formação cultural e histórica dos alunos do município.

As Cartas de Restauro são outros documentos técnicos normativos que orientam as práticas de preservação, conservação e restauração de bens culturais, estabelecendo princípios, diretrizes e boas práticas que são adotadas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e por entidades internacionais como o Conselho Internacional de Monumentos e Sítios (ICOMOS) e a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization²³ (UNESCO).

Portanto, compreende-se que o IPHAN é responsável pela preservação do patrimônio cultural brasileiro, tanto material quanto imaterial. Entre suas iniciativas, destaca-se a produção de materiais pedagógicos em formato de e-book, disponíveis em seu site oficial, que definem conceitos e práticas de educação patrimonial. A pesquisa realizada buscou compreender como a temática tem sido abordada na atualidade, identificando materiais voltados à educação patrimonial e à história dos municípios e estados, especialmente aqueles aplicados no ambiente formal de estudos, a sala de aula, e que tivessem como foco os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse contexto, as publicações do IPHAN incluem 62 registros sobre educação patrimonial, muitos dos quais focados na aplicação em sala de aula, propondo práticas e atividades pedagógicas. Observa-se que grande parte das publicações são cartilhas de educação patrimonial, desenvolvidas por estados, municípios e universidades, com uma linguagem acessível ao público em geral. No entanto, não se encontrou nenhuma publicação dedicada especificamente a práticas e narrativas teatrais como ferramenta de Educação Patrimonial ou então materiais que tratam acerca da história do teatro. Entre as publicações relevantes, destaca-se a coleção Catálogo Comentado de Literatura Infantojuvenil - Patrimônio e Leitura, uma iniciativa do IPHAN que promove a interdisciplinaridade entre literatura infanto-juvenil e patrimônio cultural. Esse material funciona como instrumento educativo, apresentando resenhas de obras que abordam temas como diversidade cultural, memória, identidade e patrimônio, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre a temática e reunir em um único material diversas fontes que podem ser utilizadas no âmbito escolar. Eles foram criados em parceria com universidades e superintendências regionais do IPHAN²⁴.

O IPHAN reforça a importância das obras literárias nos ambientes educacionais para a formação de leitores e para subsidiar docentes no ensino do patrimônio cultural. Dentre as publicações, destacam-se obras voltadas para o público infanto-juvenil que abordam a história e o patrimônio local, como Patrimônio contado: Alcântara, Cultura e Educação e Gabriel em Brasília: A cidade com Asas. O primeiro apresenta três pré-adolescentes - Ana Artur e José

²³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

²⁴ Ao todo são quatro publicações com o mesmo título publicadas em 2007, 2009, 2012 e 2014.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

- que vivem em Tapuitapera, um local fictício criado para a história, mas localizado na cidade de Alcântara, essa coleção também possui um volume denominado como Livro do Professor, destinado a ser um material didático para o ensino fundamental II.

Semelhante à essa publicação o segundo livro, em que o personagem principal narra suas experiências pela capital brasileira, focando em seus patrimônios e na preservação dos mesmos, também houve a elaboração de um material complementar, denominado Modo de ver, modos de ler: roteiro para o uso do material didático “Gabriel em Brasília, a cidade com asas” que explora o livro a partir da proposta de atividades para profissionais da educação, de modo a conduzir uma leitura colaborativa e participativa.

Ademais, vale ressaltar a publicação Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo, em que Aline e Margarida viajam pela da cidade mais populosa do Distrito Federal. O material é todo produzido com referências da região e também conta com um caderno de apoio para aprofundar os temas discutidos no livro.

Todavia, os materiais produzidos que mais se destacaram como fonte para elaboração de um livro e material pedagógico para crianças foram os livros produzidos pelo estado do Ceará sobre algumas de suas cidades. Todos materiais são focados no Ensino Fundamental I e contam com um livro destinado a contar a história da cidade de forma lúdica e sugerindo atividades e outro realizando um passeio pelo local, demonstrando através de fotos e descrições elementos significativos do patrimônio arquitetônico, as cidades que possuem o material são Aracati, Icó, Quixadá, Sobral e Viçosa do Ceará.

Para o público alvo desta pesquisa também foram identificadas histórias em quadrinhos como Helena e Jorge em Aqui se faz Queijo e O Sonho de Belinho. O segundo foi elaborado para alunos do 3 ano e compõe uma série de quatro livros do projeto de educação patrimonial O Boi vai à Escola, focado no patrimônio maranhense e destacando o personagem do folclore brasileiro Bumba meu boi. Desse modo, a coleção conta ainda com um livro focado em alunos do 2 ano do ensino fundamental denominado As Aventuras do boizinho Odorico. E outros outros dois materiais focados em alunos do 4 ano e 5 ano, sendo o primeiro O Caderno Passatempo, focado em atividades para serem executadas em sala de aula, e o segundo uma cartilha denominada Aprendendo sobre o nosso Patrimônio Cultural.

Em Rio Grande o projeto que mais se assemelha à pesquisa é o livro As Aventuras de Belinha, elaborado pela Profa. Dra. Carmem Schiavon. Belinha é uma capivara que vive na reserva ecológica do Taim.

No segundo episódio transmitido em 29 de outubro de 2023 do programa da Rádio FURG FM denominado Trilhas da Extensão, Carmem e a discente de história Camila Lemos, falam do projeto “As aventuras de Belinha: navegando em histórias, ancorando em patrimônios”, contemplado pelo Edital ProExtensão 2023. Ele tem como objetivo levar para as crianças das escolas municipais de educação infantil conceitos de patrimônio, por meio da contação de histórias e realização de oficinas de pintura, desenho e criação de narrativas.

A autora conta que o livro foi fruto da docência e da indagação de um aluno durante uma de suas aulas, na qual ela abordava a dificuldade de se trabalhar o ensino de história e patrimônio com crianças nas séries iniciais do ensino fundamental. Ela foi questionada sobre o porquê de não se produzirem materiais que auxiliassem na resolução desta dificuldade e, a partir disso, começou a trabalhar no livro, o qual foi publicado em 2021 com auxílio da Profa. Dra. Vivian Paulitsch.

A discente narra na entrevista as experiências vividas no decorrer de 2023 em que foram utilizados bichos de pelúcia para contação de histórias em escolas públicas da cidade de Rio Grande e que cada voluntário do projeto era responsável por representar um dos personagens, que também são animais da região.

Por fim, elas contam que, após as narrações de histórias nas escolas, o projeto notou a demanda de atuar também na formação de professores e estava montando uma oficina acerca do patrimônio documental presente no Centro de Documentação Histórica Professor

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Hugo Alberto Pereira Alves, localizado na FURG, com ações que os docentes possam levar para sala de aula e transmitir aos alunos. A mesma seria ofertada aos docentes do Centro Integrado de Atendimento à Criança (CAIC).

Em consonância com essa ação, e também utilizando um outro material pedagógico para trabalhar o patrimônio cultural nos anos iniciais do ensino fundamental, o município realizou o projeto em escolas públicas denominado "Figurinhas do Rio Grande".

A partir de uma entrevista com a historiadora e pós graduada em Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural Thaís Mespaque Pinto, a qual liderou as ações de educação patrimonial no município nos anos de 2023 e 2024, ficou também evidente a demanda de formação docente e materiais para trabalhar a educação patrimonial.

Thaís realizou oficinas interativas, utilizando materiais diversos, incluindo objetos históricos e brinquedos antigos, com o objetivo de aproximar os alunos, especialmente os mais jovens, da história local. Além das oficinas, Thaís também produziu jogos e vídeos curtos sobre a cidade, que serviram como ferramentas complementares para a prática dos professores e o engajamento dos estudantes.

Outra atividade importante foi a realização de roteiros históricos com as escolas da Rede Municipal de Ensino, abrangendo desde a Educação Infantil até a modalidade EJA. Esses roteiros, organizados em parceria com os docentes, frequentemente incluíam visitas ao Centro Histórico – a escolha preferida da maioria. Para facilitar a logística, a prefeitura disponibilizou um ônibus plotado com a identidade visual do projeto, oferecendo transporte exclusivo e gratuito para os alunos. Em pouco mais de dois anos, Thaís alcançou um público impressionante, atendendo quase 4.000 estudantes. Durante suas visitas às escolas da rede, ela reforçava a ideia de que a história não está restrita aos livros ou museus, mas é também vivida e construída por todos. Apesar de nunca ter sido solicitada a realizar formações para professores, Thaís acredita profundamente na importância da educação patrimonial e no papel que ela desempenha em auxiliar os docentes no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais conectadas ao contexto histórico local.

Considerações finais

A investigação realizada evidencia a importância da educação patrimonial nos anos iniciais do Ensino Fundamental como instrumento de valorização do patrimônio cultural e fortalecimento da identidade histórica das comunidades. O estudo de caso do município de Rio Grande/RS demonstrou que, embora haja iniciativas relevantes, ainda há desafios a serem superados, especialmente no que tange à formação docente e à produção de materiais pedagógicos adequados.

No entanto, apesar de compreender-se e comprovar-se a importância da educação patrimonial no ambiente escolar, essa é mencionada de diferentes formas na Constituição Federal de 1988, no Estatuto da Cidade (Lei no 10.257/2001) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em alguns casos de modo indireto, em outros de forma mais explícita.

Sendo assim, embora a Constituição não mencione diretamente o termo educação patrimonial, ela estabelece diretrizes que sustentam sua implementação. A proteção e valorização do patrimônio cultural estão atreladas ao papel educativo do poder público. Já o Estatuto da Cidade aborda a educação patrimonial de forma implícita ao relacionar a preservação do patrimônio cultural com ações de conscientização e participação social.

No Artigo 2o, XII: "Proteção, preservação e recuperação do patrimônio cultural, histórico, artístico, paisagístico e arqueológico." Fica nítida a relação com a educação patrimonial, dado que, a proteção e preservação previstas nesse artigo dependem de iniciativas educativas que sensibilizem a população para a importância do patrimônio. Assim como, para uma gestão democrática do espaço urbano com participação social são cruciais

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

processos educativos que mobilizem a sociedade para valorizar o patrimônio cultural como parte do planejamento e desenvolvimento sustentável. Enquanto isso, o Estatuto sugere também que os planos diretores municipais incluam estratégias para proteger e valorizar o patrimônio cultural, o que implica necessariamente ações educativas.

Enquanto isso, a BNCC é o documento que mais diretamente aborda educação patrimonial, propondo habilidades e competências que incentivam a preservação, valorização e exploração educativa do patrimônio cultural. Assim como, preza pelo respeito, diversidade, singularidade, dentre outros deveres e direitos das crianças enquanto cidadãos.

Em resumo comparativo, a Constituição Federal de 1988 embora não mencione explicitamente a educação patrimonial, destaca a proteção e valorização do patrimônio cultural, com ênfase na participação comunitária e no papel educativo do Estado.

O Estatuto da Cidade enfatiza a proteção do patrimônio cultural e sua inclusão no planejamento urbano, apontando para a necessidade de processos educativos para engajar a sociedade. E a BNCC apresenta o conceito mais explícito, propondo habilidades e competências relacionadas diretamente à educação patrimonial em diferentes etapas da educação básica, com foco na valorização, preservação e reflexão crítica sobre o patrimônio cultural.

A integração entre educação patrimonial e teatro revela-se uma estratégia pedagógica promissora, pois permite que os estudantes vivenciem o patrimônio de maneira interativa e significativa. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da consciência histórica, estimulando o pertencimento e o respeito à diversidade cultural.

Recomenda-se a ampliação de políticas públicas voltadas à educação patrimonial, além da promoção de formação continuada para os docentes. E criação de mais materiais que se apropriem das práticas cênicas e/ou jogos teatrais para aplicação da educação patrimonial. A disponibilização de materiais didáticos contextualizados, que contemplem a realidade local e dialoguem com as vivências dos estudantes, é fundamental para o sucesso dessa proposta.

Dessa forma, reafirma-se o papel da escola na preservação da memória coletiva e na formação de cidadãos críticos e atuantes, capazes de reconhecer e valorizar o patrimônio cultural como parte fundamental da história e identidade de suas comunidades

Referências

AZEVEDO NUNES, Izaurina Maria de (org.). **Caderno passatempo**. Ilustrações: Robson Araujo. 1. ed. [S. l.]: Iphan, 2021.

AZEVEDO NUNES, Izaurina Maria de (org.). **O sonho de Belinho**. Ilustrações: Robson Araujo. 1. ed. [S. l.]: Iphan, 2022.

CAINELLI, Marlene. A construção do pensamento histórico em aulas de História no ensino fundamental. **Tempos Históricos**, Cascavel, v. 12, n. 1, p. 97-109, 1. sem. 2008.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, Edição Especial, 2006. (Dossiê: Educação Histórica).

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. Tradução de Elizabeth Moreira dos Santos Schmidt, Luciana Braga Garcia, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia. **Educar**, Curitiba, n. especial, p. 171-190, 2006.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA:
TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

DANTAS, Ana Carolina Lessa [et al.]. **Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo**. 1. ed. [S. l.]: Iphan, 2020. 73 p.

DANTAS, Ana Carolina Lessa; JANUZZI, Vinicius Prado. **Ceilândia, minha quebrada é maior que o mundo**: Caderno de apoio. 1. ed. [S. l.]: Iphan, 2020. 21 p.

LEONEL, Elisa. **Gabriel em Brasília**: A cidade com asas. 3. reimpressão. [S. l.]: Iphan, 2024. 119 p.

PINTO, Thaís Mespaque. **Entrevista concedida a Lara Freitas de Oliveira**. Ações patrimoniais no município de Rio Grande/RS. Entrevista realizada via WhatsApp em 22 jan. 2023.

RÁDIO FURG FM. **As Aventuras de Belinha**: navegando em histórias, ancorando em patrimônios. Rio Grande, 29 out. 2023. Podcast. Disponível em: <https://www.furg.br/comunicacao/podcasts/trilhas-da-extensao>. Acesso em: 10 fev. 2025.

REZENDE, Maria Beatriz. **Patrimônio e leitura**: catálogo comentado de literatura infantojuvenil - 1. 1. ed. [S. l.]: Iphan, 2007. 48 p.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. In: RÜSEN, Jörn; SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MACEDO, Maria de Lourdes (orgs.). **Didática da História**: para que servem os livros didáticos? Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 109-127.

SOARES DOS REIS, Sonia Maria. **Modos de ver, modos de ler**: Roteiro para o uso do material didático "Gabriel em Brasília, a cidade com asas", de Elisa Leonel. 1. ed. [S. l.]: Iphan, 2024. 28 p.

VITORIANO, Germana Coelho; VIANA, Monalisa Freitas; CHAVES, Rosa Lilian Sérvio de Carvalho. **Construindo Aracati - Ensino Fundamental I**. 1. ed. [S. l.]: Edição Demócrito Rocha, 2011.

Documentos

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988

BRASIL. **Lei n.º 10.257, de 10 de julho de 2001**. Regulamenta os artigos 182 e 183 da Constituição Federal, estabelece diretrizes gerais da política urbana e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 11 jul. 2001

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação infantil e ensino fundamental. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 5 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. Paris, 17 out. 2003.

IPHAN. **Cartilha - Aqui se faz queijo**. 1. ed. [S. l.]: Superintendência do Iphan em Minas Gerais, 2017.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA:
TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

IPHAN. **Educação Patrimonial**. Disponível em:

<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343>. Acesso em: 10 fev. 2025.

IPHAN. **Patrimônio contado**: Alcântara, cultura e educação - Livro 2. 1. ed. [S. l.]: Iphan/Superintendência do Estado do Maranhão, 2015. 120 p.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA COMO DISPOSITIVO DA HISTORIOGRAFIA PARA A REINSERÇÃO SOCIOCULTURAL DAS REVOLTAS FURGUIANAS (2015 E 2016)²⁵

Micael Weslei Pereira Cavalheiro ²⁶

Resumo: As Revoltas Furguianas (2015 e 2016) representam a resistência estudantil na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que rompeu o silêncio institucional. Contudo, essa luta foi sistematicamente silenciada e fragmentada pela memória institucional. Este artigo explora os apagamentos e disputas pela memória dessas revoltas, argumentando que a ausência dessas narrativas na formação acadêmica promove uma consciência histórica desmobilizadora. A Didática da História, fundamentada na teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen, surge como ferramenta para confrontar esse silenciamento e reconstruir a cultura histórica da FURG. Considerando o presentismo de François Hartog, recontar essas histórias é um ato político. O estudo, que articula História Social, Cultural e do Tempo Presente, propõe o uso da narrativa genética e crítica. O objetivo é desconstruir o apagamento histórico, fortalecendo a capacidade dos estudantes de História da FURG de interpretar seu tempo como continuidade da luta estudantil. Assim, a pesquisa resgata as revoltas e denuncia o papel das narrativas institucionais na desmobilização. A ausência dessas memórias no ensino não é aleatória, mas um projeto que restringe a consciência histórica dos estudantes. O desafio é transformar a memória das ocupações em ferramenta crítica de formação política, capacitando os estudantes a se reconhecerem como agentes históricos.

Palavras chaves: História Social, Movimentos Estudantis, Universidade Federal do Rio Grande, Consciência Histórica, Didática da História.

Introdução

Pesquiso sobre o fenômeno dos Movimentos Estudantis, pois sou fruto de luta secundarista, ocupei minha escola no mesmo ano, ao que foi denominada por mim, no trabalho anterior (TCC)²⁷ como a segunda Revolta Furguiana, no ano de 2016, onde nossos objetivos em uma cidade do interior oeste do estado do Rio Grande do Sul, estava em mostrar as nossas críticas e não comodismo ao avanço das reformas do ensino médio. Havia em uma sala de aula, na minha escola estadual e central do município de Santiago, um professor que debatia as problemáticas do avanço neoliberal sobre a educação, principalmente em nossa cidade que não continha (contém) infraestruturas para atender o modelo do primeiro projeto de lei.

"a Medida Provisória nº 746/2016 da Reforma do Ensino Médio, que depois veio a se tornar a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo que, até 2022, fosse realizada a mudança no ensino médio, que passou de 800h para 1000h anuais. O modelo de educação proposto pela

²⁵ Termo desenvolvido para denominar os dois eventos, objetos da pesquisa, nos quais são as ocupações de dois prédios da Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

²⁶ Historiador, mestrando de História pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3334-7986> E-mail: micael@furg.br Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2767044000355380>

²⁷ Pereira, Micael Weslei Cavalheiro. Revoluções Silenciadas: O Movimento Estudantil Brasileiro Diante da Dualidade Política e a Saga Furguiana na Luta de Classes. 2023.

Reforma do Ensino Médio comprime a formação científica, no acesso de jovens a integridade do conhecimento social e historicamente produzido, para a inserção de percursos formativos ligados a ideologias neoliberais como empreendedorismo, formação técnica (por vezes tecnicista) para o mercado de trabalho e objetificação da educação para cumprimento de competências em habilidades em avaliações de desempenho educacional e processos seletivos. (Moreira, 2013. p.33).

Aqueles momentos de trocas com o professorado, os gritos de guerras, já não me eram estranhos, acordava mais uma vez sentindo o temor frente a um batalhão de brigadianos, pois de forma similar a 2013, os organizados independentes da Primavera Secundarista, promoveram o início da aceleração do antipetismo, sucessivamente, o Golpe Jurídico-Parlamentar de 2016²⁸. Fomos atizados através de estratégias sociais-políticas como o Movimento Brasil Livre (MBL), estimulados pelo grande capital estadunidense, que agora não tentava mais se esconder, mostrava a “indignação” nos grandes veículos de comunicação; estamos fadados a nos entendermos.

Se faz notório, a partir de Antônio Bispo (2023), que me cerquei durante a vida discente de atividades políticas, por ter em casa alguém que lutou desde o avanço democrático constitucional de 1985. Busquei, durante a graduação, me encontrar em algum território dos campos de investigação nas áreas da História. Logo percebi, já no fim do Bacharelado, que de forma oblíqua estava posto o meu objeto, pois nada me despertava o tédio da investigação como as vivências dos meus pares; desta forma, não poderia ser outro, deveria ir em frente aos vestígios que esperavam ansiosamente alguém para lhes olharem, a minha classe, a estudantil.

Este estudo, em sua fase preliminar, trata de expor dois anos de coleta de dados em fontes documentais e digitais, referenciadas em uma história morta, apagada e não escolhida para ser berço de eventos e premiações de honrarias. Trato nesta pesquisa de me debruçar sobre dois eventos que me saltaram os olhos durante as investigações no Arquivo Geral da FURG, as Revoltas Furguianas de 2015 e 2016, nas quais geraram indagações rente a busca de compreender o delinear de suas conjunturas regionais e nacionais. Os vestígios exaltaram o apagamento da historicidade da classe estudantil, dentro da Universidade Federal do Rio Grande, onde, em seus dois últimos semestres, elevou o pertencimento de suas memórias institucionais das diversas áreas que se localizam nos campus desta. Busco salientar, que nos últimos anos, o Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos (NUME), cooptou em promover um seminário expositivo da (re)construção das vivências que operaram na vidas orgânicas dos institutos e áreas administrativas, entretanto, ficou visível, não somente neste evento, mas bem como, no mural de linha do tempo das memórias furguianas, o esquecimento (proposital?) do legado dos Movimentos Estudantis que constituíram a vida deste espaço de ensino superior.

A Educação Como Ferramenta Civilizatória

Paulo Freire (1968), em “Pedagogia do Oprimido”, expõe a influência mercadológica para a construção da massificação dos indivíduos, uma vez que em nossas fases

²⁸ No limite dessa posição, expoentes do campo político e acadêmico do lulopetismo argumentam que as manifestações de 2013 foram o “ovo da serpente” de um processo de avanço conservador que culminaria com a deposição da presidenta Dilma (SOUZA, 2016, (SOUZA, 2016, apud ANDREAZZI, 2023, p. 143). Lula diz que, além de estar entre os principais responsáveis pela disseminação do ódio no país e o impeachment de Dilma Rousseff, acredita que os Estados Unidos podem ter sido responsáveis por promover os movimentos de junho (ROCHA, 2019, apud ANDREAZZI, 2023, p.143).

educacionais, somos restringidos a ser beneficiários passivos de informações de um sistema bancário, uma espécie de aulas expositivas sem grandes construções críticas das historicidades dos alunos e os eventos apresentados de forma distante das nossas realidades. Sendo assim, submetidos ao status quo, e as limitações de reformas educacionais que operam na intencionalidade para despromover a criticidade dos meus pares, cidadãos brasileiros.

Similarmente aos estudos Freire, quando este disserta rente a uma construção social lapidada aos caprichos das estruturas, isto é, o subconsciente dos trabalhadores sul-americanos, enraizados em um tipo de “vida ideal estadunidense”, um discurso perpetuado em nossos cotidianos, exemplificado em “trabalha enquanto eles dormem” corroboram com o Presentismo. Esse conceito desenvolvido pelo estudioso François Hartog (2013) no qual acrescenta a compreensão que eleva a calmaria despolitizada dos Movimentos Estudantis na contemporaneidade. Sendo assim, mergulhados no Presentismo, onde a desesperança de um futuro, leva a um estado cômodo de não reflexão das formas que se conquistaram, por exemplo, os direitos educacionais, as assistências de permanência, os direitos dos trabalhadores, a seleção de memórias que serão exaltadas e outras esquecidas.

Rememoro em minhas aulas da graduação, nas diversas conversas com meus colegas de outros cursos, o modo expositivo alicerçado. Aulas canceladas, conteudismo e o não envolvimento dos docentes e técnicos com os estudantes, nem em uma atividade extra-sala, algo que expõe as cicatrizes ainda abertas, em um sistema educacional com Políticas Públicas com muitos avanços. Dentre os vestígios das investigações, fica explícito, que estou aqui, com casa de estudante, pois minha vanguarda lutou bravamente para a construção e finalização da obra, pois é de conhecimento geral, somado aos índices²⁹, que quantificam a maioria esmagadora de evasão entre estudantes pretos, garantindo o acesso e permanência a alguns, não todos.

São dentro desses parâmetros que minha vanguarda estudantil lutará, quem esteve ocupando a Reitoria (2015) e as Pró-Reitorias (2016) eram muitos já deferidos nos editais de assistência. Ecoavam-se seus gritos de guerra por aqueles mais de mil indeferimentos, somado à luta dos que sobreviviam em péssimas condições estruturais, em uma casa alugada no centro deste município, localizado na rua Aquidaban, chamado por muitos como “cortiço”. Somos frutos de um racismo estrutural, somos filhos da Necropolítica, ou seja, um sistema da morte que escolhe quem vive, como será tal sobrevivência e quem morre, explanado por Achille Mbembe (2011), em sua obra desenvolvida em alicerces da Biofísica do poder, conceito de Michel de Foucault.

Fundamentação Teórica

Esse artigo, tendo seu caráter de ser um diagnóstico preliminar do estudo sobre as ocupações no quadro micro, dos Movimentos Estudantis da Universidade Federal do Rio Grande, e no macro, os movimentos sociais brasileiros, no qual se compõe dentro de uma série de movimentos de resistência dentro das Escolas e Universidades, nos quais, os agentes usufruíam do seus corpos como mecanismo de luta e busca por respostas.

Para conseguir costurar e delimitar o trabalho sobre as características nas quais são exigidas em um trabalho em Didática da História, me coloco a rememorar os primeiros passos que dei frente a esta investigação, quando olhei para os lugares de preservação de memória desta Universidade, seus livros em comemoração as décadas de “aniversário” da FURG, me

²⁹ De acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2023, das nove milhões de pessoas que não completaram o Ensino Médio, 71,6% eram pretas e pardas. Para fins de comparação, entre os brancos a porcentagem foi de 27,4%. (Módulo anual sobre educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do IBGE)

intrigou perceber que nem mesmo foi pensando na construção destes materiais, a soma das lutas e ou, visões de FURG, do corpo discente.

O primeiro livro que encontrei nesse segmento, foi a obra que resultou na comemoração do trigésimo terceiro ano de existência da Universidade Federal do Rio Grande, neste exemplar, ficou a cargo do Núcleo de Memória Francisco Martins Bastos (NUME). Compor os acontecimentos que marcaram o aprimoramento do que nós, educandos, chamamos de Mãe Furg; bastou quatro páginas para contar onde estava a participação destes na constituição de um espaço de ensino superior. O capítulo destinado ao Movimento Estudantil (ME), foi construído por Paulo Antônio Soares, que explicitou nas poucas páginas o comodismo latente, entre o corpo técnico e docente da nossa Universidade. As disputas de narrativas e a centralidade em uma História morta, cercada por paz, por peleguismo, um coleguismo não combatente e aparelhamento as estruturas, deixando as verdadeiras perspectivas de lado.

Pouco tenho a falar de um movimento contestatário, rebelde ou agressivo. Muito para falar de um movimento produtivo, adulto e alegre... (muito festivo) MOVIMENTO CRITICADO PELA HISTÓRIA, acusado de atrelado ao sistema político vigente no país, ... (Fragmentos da história da Fundação Universidade Federal do Rio Grande segundo os arquivos do Núcleo de Memória Engenheiro Francisco Martins Bastos. 2024, Ed. FURG. p.124).

Muito eu teria para falar sobre o Movimento Estudantil, muito deve ser registrado para história – não pode ser esquecidos os bailes da Engenharia, a boate Balança do Direito, o barzinho da Oceano e a boate da Medicina. Da casa do Estudante de Engenharia e das várias pequenas repúblicas que tivemos. (p.125)

Neste trecho, conseguimos compreender o que Jorn Rusen (2016) destaca em um conhecimento histórico tradicional, no qual, as narrativas presentes, expõe a pacificidade alicerçada na cultura histórica desta Instituição, seus lugares de memória prevalecem, seguindo os dados coletados, uma aprendizagem histórica Tradicional e Exemplar. Pois, nas demais páginas filosóficas sobre o ME, Paulo Antonio Soares, se dedica a destacar festas, as estudantes mais belas, deixando a cargo dos sujeitos a qual lerem seu capítulo, buscarem por sentido na aprendizagem histórica para além de seus escritos. Assim, é inegável a impossibilidade de produção a partir deste, de uma competência de aprendizado histórico sobre as vanguardas estudantis.

Poucos sabem que o Hotel de Trânsito - como é chamado hoje - foi um dos espaços de disputa entre a gestão da universidade e os estudantes. Enquanto alguns amontoavam-se no “cortiço” (antiga CEU na Rua Aquidaban) ou no prédio do Diretório Central dos Estudantes (DCE), enquanto alojados sobre responsabilidades do movimento estudantil, a maioria dos discentes, sem alternativas, abandonaram a Universidade por falta de condições de permanência.

Esta obra, encontrada entre as caixas do Arquivo Geral, especificamente, às quais pertenciam ao DCE, apontavam-me para além do que imaginava, a escolha de quais memórias serão lembradas. Não satisfeito com a lacuna que o arquivo me deixava em questão das narrativas sobre cultura histórica dos movimentos estudantis da FURG, me debrucei sobre a obra “Narrativas de vida: Pensando a Universidade Federal do Rio Grande - FURG” de 2021, (emprestada por uma das organizadoras, Adriana de Senna Kivanski , é usada como pilar argumentativo deste estudo, pois esta, exemplifica a seleção das memórias, isto é, o apagamento institucional promovido na escolha do que será preservado, ou é relevante de) tal estudo, contém grandes expectativas de recordar memórias que contribuíram para estes cinquenta anos de instituição.

A obra se destaca por usufruir das ferramentas da História Oral para desabrochar nas mentes dos leitores as diversas formas que se constituíram os grupos de pesquisas, os primeiros laboratórios e as narrativas dos docentes, técnicos e alguns poucos alunos. Nesta autêntica obra, ressalta aos olhos, as trajetórias pessoais, os desdobramentos de seus concursos, e a caminhada acadêmica dos discentes resistentes. A obra que tem caráter hermenêutico, transforma as narrativas autobiográficas em texto físico, preenchido por suas angústias, medos e certezas, entretanto, deixa de lado, o objeto que busco: compreender a memória histórica dos movimentos estudantis ferguianos.

Inevitavelmente, busquei compreender essa historicidade por outros viés, quando encontrei em uma página da plataforma de redes sociais Facebook, em uma espécie de tribuna digital, a força da mobilização estudantil, denominada ali como “Frente de lutas contra a precarização da Universidade - FURG”. Dali em diante, pude travar uma guerra mental para inibir dentro da primária pesquisa, o não reconhecimento dos espaços de memória desta Universidade, pois se estes, que são construídos verticalmente, por membros que são concursados aposentados e outros ainda em atuação (NUME), inquestionavelmente é excelente os trabalhos constituídos ao ato de preservação das memórias ferguianas, nestas escolhas mora intencionalidades, mesmo que oblíquas.

De fato, esta questão me fez girar em torno da minha própria constituição do conhecimento histórico, pois, ao me ser apresentado estes dois eventos, nos quais, durante as investigações, os demais vestígios que os MEs deixaram, definitivamente me impulsionam tanto no TCC, quanto no presente projeto, sendo similar - o tesão - ao me debruçar sobre os estudos da Didática da História, na qual a questão foi respondida. Foi através do não conhecimento desta cultura histórica intrínseca à história da instituição, que os movimentos estudantis sentem-se impotentes frente ao avanço neoliberal e as formas verticalizadas de agir da antiga gestão.

A cultura histórica é, portanto, a memória histórica (exercida na e pela consciência histórica), que dá ao sujeito uma orientação temporal em sua práxis vital, ao mesmo tempo em que oferece uma direcionalidade para a ação e uma autocompreensão de si mesmo (Rusen, 2016. p. 64).

Similarmente ao que os estudiosos da Didática nos elucidam, esse apagamento institucional é o reflexo de uma narrativa tradicional da consciência histórica. Prevalece essa perspectiva, tanto nos lugares de preservação de memória, quanto nos debates acadêmicos do curso de História, e sobretudo nas publicações comemorativas da instituição. Nessas obras, predominam os grandes nomes, as burocracias e o registro de investimentos orçamentários na infraestrutura, em contraste, as narrativas daqueles que constituem o cerne de qualquer universidade, - o corpo discente - são silenciadas. O resultado é um patrimônio material esvaziado e sucateado, enquanto a memória daqueles discentes, docentes e técnicos, isto é, os sujeitos das Revoltas Ferguianas, é marginalizada.

Esse projeto, está em conformidade com os estudos desenvolvidos em torno da reconfiguração do aprendizado sob as constituições dos conhecimento histórico, da comunidade acadêmica Ferguiana. Os eventos temporais que nos atravessam, na perspectiva de cultura histórica, influenciam nas orientações para nossas vidas práticas. Desta forma, detenho que com esse estudo, a capacidade de uma aprendizagem histórica crítica, serão fortalecidas a partir de novas investigações empíricas, seja, dentro e fora das salas, com lentes que permitam aproximar-nos de nossas verdadeiras constituições históricas. Rüsen (2016) nos mostra que as narrativas tradicionais buscam consolidar orientações normatizadoras e capitalistas, portanto, trabalhar com as fontes digitais, comparar os documentos produzidos pela Instituição com as narrativas orais, resulta em uma aprendizagem histórica acessível, próxima das realidades dos discentes.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Com resultado do acúmulo dessas regras gerais condutoras de nossas ações, “inexplicavelmente” expostas em nosso cotidiano acadêmico, nos deparamos com um distanciamento generalizado do curso de História com a cidade formadora de seus historiadores e professores pesquisadores. A falta de uma História local, acarreta em uma lacuna de pertencimento, fortalecimento e seguimento da área, pois, não conseguimos durante os quatro anos de curso, nos debruçarmos qualitativamente sobre a cultura histórica do município, quem dirá, promover a investigação sobre a vanguarda estudantil. Em outras palavras, considerar que a morbidez que se encontra a área da História é reflexo do não pertencimento e ou, constituição de nossa memória histórica crítica, para além das tradicionalistas embutidas em nossos cotidianos.

Por isso, baseando-me na busca de fortalecimento de uma narrativa crítica aos meus pares, com esse estudo, rapidamente, se faz notório, ao trazer a tona estas memórias apagadas institucionalmente (Revoltas Furguinas) é a aplicação horizontal de narrativas genéticas enxergando as ocupações como parte do processo histórico. Desta forma, a intenção é aproximar o educando a suas raízes nas lutas de classes, onde de fato, resultaram além de mudanças concretas na permanências dos estudantes furguianos. Mas sobretudo são parte de um contexto nacional de mobilização social do período, a Primavera Secundarista (2016), atravessa não somente discentes do ensino regular, mas é comprovado empiricamente nas vanguardas dos movimentos estudantis da FURG a solidificação do Movimento Estudantis enquanto agente amalgamador das lutas sociais.

Me aproximando das Teorias

Tanto quanto, os estudos sobre as teorias elaborados por Rusen, corroboram com minha trajetória na pesquisa, pois, evidenciam a quebra das correntes normatizadoras da consciência histórica. No pensamento do educador Antônio Bispo (2023), enxergo as formas adestradoras que o sistema educacional nos coloca, dentro de uma formação superior excludente e eurocentrada. Minha constituição do conhecimento histórico crítico, ocorreu justamente ao questionar o não uso destas memórias, processo iniciado na defesa do trabalho de conclusão de curso. Em outras palavras, as opressões que me cercam, me atravessam, são utilizadas agora como válvula impulsora de estímulo para a busca a novas narrativas sobre meu objeto, minha classe, quem sou eu no tempo, isto é, minha identidade.

Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica. Pode-se, ainda. Lembrar o fascínio que o passado, com seus testemunhos e resquícios, exerce sobre os sujeitos. Somente quando a história deixar de ser aprendida como 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 ela poderá ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar um fator de determinação cultural da vida prática humana (Rusen, 2016, p. 86).

Desta forma, a minha busca por orientação a partir das experiências temporais da minha vanguarda tem sido motor de novas reflexões, tesão e anseio por respostas. Esse percurso impulsiona-me não somente a produção narrativa crítica dos eventos que analiso, como também, corroboram com a minha compreensão das teorias da Didática da História produzindo tecnicamente essas narrativas - ainda que de forma parcial - percebo que esse processo constitui minha própria formação de sentido histórico.

Me choco ao perceber a similaridade entre as teorias da Didática da História e meu estudo, revelados em meu cotidiano fora dos horários tidos como de produção. Foi além dos lugares institucionais de preservação da memória, quanto no Arquivo geral, nas conversas

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

com membros das revoltas, nas análises do acervo digital. E sobretudo nas trocas com os professores, que rapidamente compreendi a urgência nacional de efetivar nos educandos de ensino regular e superior a aproximação com narrativas críticas através da cultura histórica local, desembocando na constituição de suas experiências históricas durante o aprendizado calcado nas suas subjetividades pessoais e de classe.

As perspectivas ruseianas nos mostram que as formas de aprendizado histórico são por hora abstratas, entretanto, é possível elaborar junto aos parâmetros conceituais da didática da história, tipologias que podem auxiliar o pesquisador ao analisar e interpretar os processos de aprendizagem históricas recorrentes em nosso cotidiano dos ambientes de educação. Dentro da minha pesquisa, relaciona-se tais tipologias para efetuar aplicabilidade teórica na relevância desta pesquisa, em outras palavras, materializar nas técnicas de análise as possíveis consequências de desenvolver junto aos discentes uma descentralidade no ensino aprendizagem voltado às técnicas tradicionais de compreensão. Pois estas me ajudam a verificar as repetidas falhas em nosso curso de desenvolver uma consciência histórica crítica enraizada nas singularidades locais como mecanismo de aproximação e causa de novas buscas por parte destes alunos sob suas carências de orientação frente a greve e mobilizações contemporâneas.

Na forma de aprendizado da construção tradicional do sentido da experiência temporal, as experiências temporais serão processadas em tradições possibilitadoras e condutoras de ações. As tradições se tornam visíveis e serão aceitas e reconstruídas como orientações estabilizadoras da própria vida prática. (...) Na construção exemplar do sentido da experiência temporal, para além do horizonte das tradições, serão processadas experiências temporais em regras gerais condutoras de ações (...) Nesta forma de aprendizagem se constrói a competência de regra em relação à experiência histórica (Rusen, 2016. p.88).

De forma intrínseca às projeções das construções de sentido da experiência temporal, isto é, os aprendizados apoiados sobre as narrativas tradicionais e genéticas, normatizadoras das mentes, fica explícito, diante na minha trajetória, no qual, durante o curso nos deparamos com pensamentos anti-greves e desmobilizadores de ações políticas de enfrentamento às opressões. Se tem grandes preocupações frente ao conteudismo, as faltas semanais que acarretam seminários da área e ou, palestras de estudiosos visitantes em convite ao programa de pós para explanação, ao curso. É inegável que, estas narrativas são fruto de um projeto maior de apropriação dos saberes apoiados em uma corrida entre seus pares na memorização de conteúdos e grandes eventos cronológicos do nosso tempo histórico.

Se ousar alcançar com esse estudo, um produto que ressignifique a busca por constituição do conhecimento histórico dos meus pares, sob primazia de narrativas críticas ancoradas em memórias históricas que enriqueçam a sua interpretação sobre o legado das vanguardas estudantis desta Universidade. E sobretudo, preencha a lacuna de distanciamento do curso de História com os lugares de preservação de memória, apoio-me junto ao pensamento ruseiano para fortalecer as compreensões das continuidades de causa-efeito que é “um dos mais importantes objetivos do aprendizado histórico é a habilidade de crítica. Aprender a criticar, dentro da sua orientação histórica nas suas experiências de vida” (Rusen, 2016 p.30). Similarmente ao pensamento do teórico, busco dar uso a essas memórias para ir além de rememoração, sim, alcançar a revisão dos fatos por mim trazidos após a análise das fontes, possibilitar novas pesquisas diante do meu objeto, onde ressignificar o aprendizado do sentido histórico dos discentes, pois o ato de pesquisar garantirá o fortalecimento contínuo.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

A pesquisa me possibilitou analisar vestígios com narrativas dos discentes (página do movimento Frente Ampla de luta: contra o sucateamento da educação - FURG), da instituição (Arquivo Geral, NUME, e CDH), do corpo docente e técnico (documentos dos sindicatos e folhetins informativos) e dos veículos jornalísticos (reportagens do G1 sobre a primeira Revolta Furguiana - 2016). As evidências históricas, me possibilitaram interpretar os movimentos dos construtores das ocupações, os favoráveis e os contrários, MEs e gestão, educandos e docentes.

A empatia Histórica de Peter Lee, traz a tona que a compreensão Histórica não se faz sinônimo de simpatia, e não pode depender da partilha de sentimentos, onde a busca de uma compreensão histórica irá considerar os sentimentos e valores do passado, isto é, colocar-se na metida crítica reflexiva no que tange conforme o texto “o que o agente histórico pensou, suas circunstâncias, crenças ou convicções das pessoas do passado, mesmo sem aceitar, todavia compreender” (Ridson; Magalhães, 2014, p.103). Lee ainda nos mostra que o conceito de empatia deve estar inseparavelmente auxiliado pelos conceitos de Evidências (indícios) e de Explicação Histórica, elaborados por pesquisadores centrados nas competências históricas. Lee fortalece a necessidade de diagnosticar e evidenciar as plurais narrativas presentes nos lugares de memória da FURG, nas conversas entre os ocupantes e membros da gestão. A empatia histórica, garante aos pesquisadores analisar hermeneuticamente as fontes e todo o contexto nas quais foram constituídas. De forma similar, esse projeto detém essa matriz para acarretar conversas/oficinas futuras com os graduandos em História sobre preservação dos espaços de novas memórias. As narrativas dos excluídos.

Em conformidade a estes estudos, trago atenção aos usos da Educação Histórica para reafirmar a importância do educador em História desenvolver com seus educandos a noção da Evidência Histórica a partir do manuseio das ferramentas advindas das metodologias de classificação. A análise interpretativa sob o viés científico das fontes elucida a progressão dos educandos por meio dos vestígios “deixados pelo passado”, pois é inegável a construção do conhecimento histórico para orientação no tempo presente e antecipar o futuro. Sendo assim, o uso dos vestígios desperta as indagações nos educandos, pois as investigações seculares das evidências, constitui ao discente a apropriação do conhecimento hermenêutico da pesquisa histórica.

Se faz notório a partir das resoluções de Auxiliadora (2009) e (2016) a necessidade de estimular nos educandos a construção cognitiva do conhecimento assentado na interpretação do material do passado, pois, o material serve como ponte para as informações de um conhecimento. E a partir desse estabelecimento de relação, poderá surgir hipóteses e novas certezas, suas progressão, desta forma, acarreta na compreensão das limitações informacionais do material, e sucessivamente percorrerá a atualizar suas metodologias para “aferição do que está sendo analisado, percorrendo para mais de uma fonte” (Miranda; Magalhães, 2014, p.102). Ou seja, para o estágio de compreensão da evidência histórica, os educandos deverão conseguir entender as limitações de cada evidência, situando-as no contexto de produção.

Compreendo então que, devemos construir juntos com os educandos as suas progressões, tendo em mente que as pesquisas - como a que esta se propõe - diagnosticam a compreensão dos processos históricos dos nossos educandos, tendo em vista suas vivências e percepções do tempo presente. Lee (2001) nos mostra que, o processo de progressão ocorre desde estágios em que não há compreensão das concepções do passado, passando por uma percepção em que esse passado é julgado como inferior ou defasado em relação ao presente. Em seguida, há um avanço para o reconhecimento do passado com base nos valores atuais, muitas vezes influenciado por estereótipos ou por interpretações cotidianas. O objetivo final desse percurso é desenvolver a capacidade de compreender os valores históricos dentro dos nossos próprios contextos, culminando no fortalecimento da empatia histórica e na construção das identidades individuais e coletivas.

Contexto Histórico Das Revoltas Furguianas

As revoltas estudantis da Universidade Federal do Rio Grande (FURG) em 2015 e 2016, constituem um dos episódios mais significativos de mobilização dentro da história recente da instituição. No entanto, a ausência desses eventos nos registros oficiais sugere um processo de apagamento histórico que impacta a construção da memória coletiva e o engajamento político dos estudantes contemporâneos. Conforme argumenta Hartog (2013), o presentismo tem um papel crucial nesse fenômeno, pois prioriza o presente e desconsidera a relevância das experiências passadas. Dessa forma, ao analisar a ausência das Revoltas Furguianas na memória oficial da Universidade, este estudo propõe uma reflexão sobre os impactos desse apagamento na construção da identidade estudantil e na resistência política dentro do ensino superior.

A eclosão das revoltas estudantis na FURG em 2015 e 2016 ocorreu em meio a um contexto de crise política e econômica nacional. Segundo Bauer e Nicolazzi (2016), os movimentos estudantis desse período foram diretamente influenciados pelo avanço de políticas neoliberais, como o corte de investimentos na educação pública e a aprovação da PEC 55, que impôs um teto de gastos públicos por 20 anos. Esses fatores resultaram em precarização da assistência estudantil e fragilização das estruturas universitárias, intensificando as manifestações.

No microcontexto da FURG, as revoltas foram impulsionadas por atrasos no pagamento de bolsas, falta de moradia estudantil adequada e cortes no orçamento da assistência estudantil. De acordo com as atas das assembleias estudantis analisadas, o prédio da Reitoria foi ocupado em maio de 2015 como resposta à recusa da administração em negociar com os estudantes. Essa tática de ocupação, como aponta Vainfas (1997), é historicamente utilizada como forma de resistência em espaços universitários, servindo tanto como pressão política quanto como construção de uma identidade coletiva de luta.

Em 2016, com a iminente aprovação da PEC 55, os protestos se intensificaram, resultando na maior ocupação da universidade até então. Conforme descrito nos registros digitais dos coletivos estudantis, as redes sociais desempenharam um papel central na mobilização, ampliando o alcance das reivindicações e facilitando a articulação de diferentes grupos dentro e fora da FURG. Compreender as narrativas expostas neste período é um grande desafio, pois acarreta em compreender o contexto político social no qual desabrochou as ocupações.

No contexto nacional, após o levantamento do estado da arte de trabalhos que abordam as Ocupações nas Universidades neste período, ficou nítido a busca por respostas para tamanha corrupção exposta nos telejornais com o maior projeção nacional, somado aos sucateamentos nas Universidades nacionais, seguindo com as incansáveis horas de debates congressuais investigando as pedaladas fiscais e o sítio em Atibaia. Como compreender em que momento o jogo virou para os sociais-democratas?

No documentário produzida por Petra Costa “Democracia em Vertigem” (2019) um membro dos primeiros governos Lula, não pondera em afirmar o esvaziamento dos espaços de cidadania ativa e vigor, ou seja, o ato de politizar criticamente os cidadãos brasileiros, isto é, mostrar aos sindicalistas as ferramentas necessárias para uma análise de suas tarefas. Logo, possibilitar aos trabalhadores mecanismos para se reconhecerem sujeitos atravessados pelas estruturas que rogam por alienação e ou, massificação.

Não me refiro a leituras acadêmicas para potencializar a criticidade dos trabalhadores, nas quais de fato se fazem importantes, mas busco ir além, construir espaços com maior esfera de luta horizontalizada junto a classe trabalhadora, algo muito defendido durante os Ocupas, a horizontalidade das assembleias, onde todas as vozes importam. Logo seguida de autocritica da reprodução das opressões até mesmo nesses espaços horizontais, “não há

como exigir preservação e valorização daquilo que não se conhece. Portanto, não há como se exigir cidadania ou até mesmo civismo se nenhum destes segmentos teve espaço garantido na formação do indivíduo” (Lima, 2021, p.19).

Os espaços de trocas de experiências entre as classes, optaram por academizar as relações entre trabalhadores, se faz como uma regra entre os movimentos de esquerda ter que ler Marx, deixando de lado a experiência de vida, o conhecimento aplicado, a inteligência de resiliência ou de radicalidade de ser um corpo político das lutas entre as classes. Para além de teoria, onde fica esse trabalhador em relação ao acadêmico? Suas trajetórias e experiências dos ancestrais guerrilheiros?

O enfraquecimento da esperança nas mobilizações e politização durante as gestões petistas foram enfraquecidas; para além da conciliação, nada de progresso nesse aspecto, enquanto a classe de trabalhadores unida. Quando pensamos em uma pedagogia como prática de liberdade, onde está a reeducação política crítica reflexiva tão defendida por Paulo Freire?

As revoltas furguinhas exaltam as vanguardas, destacam as mazelas no organismo público, e até mesmo no ideário do trabalhador alienado a perspectiva neoliberal referente a estes eventos. É inegável a perpetuação dos discursos, a falta de maestria humana quando somos inseridos no meio institucional, onde as historicidades preservadas, aqui na FURG, são de ditadores que federizarão os polos de ensino superior independentes da cidade de Rio Grande.

Durante os anos do governo de Dilma Rousseff (2011-2016), a Classe Estudantil brasileira expressou ativamente suas preocupações em meio a um contexto político desafiador. As manifestações abordaram questões como: cortes orçamentários na educação, austeridade e as políticas de reforma do ensino médio. A participação significativa no processo de impeachment de Dilma levantou questões mais amplas, especialmente no que diz respeito à percepção por parte dos movimentos estudantis, de que o impeachment foi um golpe jurídico-parlamentar liderado por setores conservadores e, em particular, influenciado pelo imperialismo lanque. Sendo esse principal agitador para a privatização da Petrobras, gerando apreensão entre os estudantes sobre o futuro das instituições públicas e o impacto nas políticas sociais.

O número de cidades participantes dos protestos cresceu rapidamente entre os dias 11 e 21 de junho. Mesmo depois do anúncio da revogação do aumento dos preços das passagens em São Paulo e da redução preventiva ou voluntária de determinadas Prefeituras, a quantidade de cidades com manifestações foi assombrosa. No dia 21 de junho, por exemplo, em pesquisa realizada pela Confederação Nacional de Municípios mostra que 438 cidades tiveram eventos de protesto. Os eventos também não se limitaram ao território nacional. Brasileiros em diversas cidades fora do país também organizaram protestos (Souza, 2013. p.43).

Protestos contra as reformas educacionais, também expressaram a resistência à adoção de medidas alinhadas com interesses externos e à falta de participação dos estudantes na formulação de políticas educacionais. A análise desses eventos considera os desafios estruturais enfrentados pela Classe Estudantil em meio a um cenário político complexo. Retorno a introspecção, foco em pensar ao já citado na introdução, ano de 2013, denominado pelos autores como Primavera dos Movimentos Estudantis. O aumento da passagem, o sucateamento da educação e os cortes que o governo promovia a uma geração que a mais de dez anos, recebia, - por mais neoliberais que fossem - as políticas dos “tapa

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

buracos” como o REUNI³⁰, estes projetos transformam vidas, mas garantiram a burocratização dos níveis para se obter os investimentos.

De fato, não imaginávamos o que estaria por vir, em nossa mais singela incapacidade e imaturidade de análise, estávamos fazendo pelo “Brasil”³¹. Ver Dilma mais que ninguém, sofrendo golpe jurídico-parlamentar por não ceder a agenda conciliatória, diferente do Lula, pois a presidenta, não conversava com apoiadores de seus torturados, foi diante dali que veio sua ruína, foi ao obrigar os bancos a diminuir os juros, que se iniciou as manobras para a queda de seu democrático governo; dessa história toda, a vítima, na qual fortaleceu as comissões da verdade sobre os crimes ditatoriais, viu-se apunhalada por todos os trabalhadores que lutou.

Aconteceu, finalmente: a direita no Brasil mostrou sua cara. E o fez ruidosamente, mal contido em sua excitação, vencidas como barreiras que a inibiram por tanto tempo, condenando-a uma existência sombria, discreta e envergonhada (Cruz, 2018, p.03).

Com uma forte necessidade de afunilar a pesquisa frente aos princípios da Nova História, o uso da Interdisciplinaridade, e a História Política, me permitem resgatar dentro das fontes digitais, neste caso, do facebook, a minha vanguarda. O uso desta mídia radical alternativa, mobilizou os indivíduos a lutar; a fanpage “Frente de Lutas Contra a Precarização da Universidade – FURG”³², evidencia as disparidades nos diálogos transparentes, em suas ações, as respostas à instituição, indo em contrapartida às tentativas falhas da gestão que estava nas reitorias desta Universidade, onde buscavam atropelar as decisões dos Movimentos estudantis ali legitimados por um movimento nacional dos Direitos dos estudantes ocupantes de espaços públicos.³³ Vale ressaltar, que as estratégias adotadas pelos discentes de ocupar a Reitoria (2015) e as Prós-reitorias (2016), se deu diante da incansável verticalização das relações universitárias, além de ser moeda de negociação, as ocupações, serviram para mobilizar o ideário dos discentes. O movimento independente “Frente de Lutas Contra a Precarização da Universidade – FURG” em uma espécie de tribuna, emitiu, no dia sete de maio de dois mil e quinze:

Nós, estudantes dos mais diversos cursos da Universidade Federal do Rio Grande, sofremos no último período com as diversas medidas que o governo federal implementou no ano de 2015. Houve a retirada de direitos, redução dos investimentos no setor público, principalmente na educação e saúde, e a elevação do custo de vida com o aumento de 50% no valor do restaurante universitário, por exemplo. A expansão que a universidade pública passou nos últimos anos não teve o acompanhamento de investimentos necessários na assistência estudantil. A expressão dessa expansão sem qualidade são as salas lotadas, falta de professores e o crescente número de estudantes que evadem da universidade, em grande maioria filhas e filhos da classe trabalhadora, bem como, negras e negros cotistas. A partir dessa expansão tais pessoas tiveram o acesso, contudo sofrem diariamente com o corte e a insuficiência dos direitos para permanência. As reivindicações são históricas e incluem toda comunidade acadêmica, pois a precarização atinge tanto estudantes como as trabalhadoras e trabalhadores de todos os âmbitos da universidade. A organização das

³⁰ Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Brasileiras.

³¹ Estratégias do Biopoder Ianque para “bonificar” o Brasil a ceder aos interesses neoliberais.

³² https://www.facebook.com/profile.php?id=100067201698428&locale=pt_BR

³³ A Defensoria Pública da União (DPU) emitiu em novembro de 2016, uma cartilha garantindo os direitos e deveres dos ocupantes de espaços públicos de ensino. Disponível em <https://www.dpu.def.br/noticias-defensoria-publica-da-uniao/233-slideshow/33836-dpu-publica-cartilha-com-direitos-dos-estudantes-que-participam-de-ocupacoes>

pautas e o processo de negociações ocorre desde o início do ano, com várias assembleias de curso e assembleias gerais. Foram levantadas 24 pautas nesse processo; porém, as respostas que obtivemos nas últimas negociações são em sua maioria negativas e insatisfatórias, inviabilizando a nossa permanência na universidade. Todas essas questões fizeram com que a ocupação fosse necessária para novamente abrirmos um canal de diálogo com a reitoria. Esse canal de diálogo é também com a comunidade acadêmica, pois estaremos nesse período de ocupação debatendo as pautas a partir das respostas que foram dadas, e definindo quais delas são prioritárias para o avanço do diálogo. Entendemos que esses cortes são frutos de uma crise que não é nossa. Além de não aceitarmos a retirada de direitos, queremos avanços em direitos básicos para permanência, como a ampliação da moradia estudantil, acesso ao café, almoço e janta para toda comunidade acadêmica e ampliação na quantidade de bolsas, que no último resultado do processo de benefício várias delas foram negadas, depois do recurso por falta de verba. Enquanto movimento lutamos diariamente por uma universidade pública, gratuita e de qualidade (publicação 7/05/2015. disponível em facebook)

Vamos analisar nesta publicação dos estudantes independentes da FURG, as evidências que corroboram com as demandas de outros espaços de ensino superior do país, que reverberam a agenda neoliberal endossada na agenda política do Lulismo³⁴. No ano de 2015, Dilma reivindica que não governou, os estudantes não entenderam os recados que a eleita mandava à nação. No micro-contexto furguiano, a Reitoria alinhada a política de expansão, abdica de verbas para a assistência estudantil, numa jogada orçamentária que buscava construir prédios elevando a infraestrutura de um campus cheio de corpos “marginais”. Isto é, a busca pela implementação dos critérios de investimentos do MEC, mantendo o prestígio dos investimentos por se adequar a expansão neoliberal, onde suas premissas se bastavam em ampliar sem garantir a permanência.

Em contraste ao avanço das construções prediais da FURG, os Movimentos Estudantis (MEs) se organizam em ato de repúdio a gestão na qual estava frente ao Diretório Central dos Estudantes (DCE), na qual se alinhava ambições da direita, como mostram as publicações da fanpage. A gestão Farol Sul, enfrentava uma forte oposição, foi quando, no dia treze de abril de dois mil e quinze, os MEs protagonizaram uma assembleia chamada pelos independentes, contado em ata com 200 discentes presentes, abordando e explanando o descaso da reitoria com a assistência estudantil, onde, indeferiu mais de mil discentes oriundos do Sistema de Seleção Unificada (SISU), vindos de diversas cidades brasileiras, com esta escolha, a gestão abria mão de números de matriculados. Na qual, nossa universidade nem provida de Casas de Estudantes estava, sucessivamente, os auxílios precários, uma assistência fraca, que fica evidente nas gigantes taxas de evasão dos discentes prontamente oriundos do novo sistema de cotas, o SISU, endossado nos governos petistas.

A ocupação foi proposta em assembleia como única medida de abertura do diálogo com uma gestão, na qual não estava disposta a trocas horizontais. Já somado vinte e quatro horas de intervenção no prédio recém construído da Reitoria, no Campus Carreiros, Rio Grande, RS, a legítima Reitora, abre o canal de diálogo, o Movimento Estudantil encaminha

³⁴ Se faz de extrema relevância distinguir os conceitos que exponho nesse trajeto; quando menciono o Presidente Luís Inácio Lula Da Silva, metalúrgico, tendo seu primeiro diploma em vida, o de Chefe do Estado Brasileiro, militante das Greves de 70, é exatamente a contramão do Lulismo enquanto conceito de seus anos de mandato, por outra, desde o seus discursos de campanha, do radical ao social-democrata, do metalúrgico ao desenvolvimentista coligado ao empresários.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

para tal as suas demandas. O documento continha trâmites que levaram ao altíssimo número de indeferimentos no auxílio permanência, nas palavras escritas através do sistemas, foi devido a “indisponibilidade de benefícios” isto é, verba para cobrir tais gastos.

Os discentes cobravam uma construção horizontal dos benefícios disponibilizados, pediam a gestão a inclusão do café da manhã para todos os discentes matriculados, além do mais, a obrigação de oferta de almoço e janta aos não moradores das Casas de Estudantes Universitários (CEU). Além de, iniciarem os debates sobre projeto de suplemento alimentar mensal, isto é, a ampliação da verba para comprar alimentos para os moradores das CEUs, no qual, até aquele ano, o único restaurante universitário (RU) não funcionava aos finais de semana. Sendo assim, os Movimentos Estudantis, lutavam pelo avanço para além do papel e estacas de madeira cravadas na planta térrea das construções das Casas de Estudantes Universitários (CEUs), três e quatro, além de discutirem a importância do Hotel de Trânsito, ser a partir dali, uma das casas para deferidos nos editais, sendo que funcionava somente como hotel para visitantes de outras Instituições.

No primeiro dia de ocupação, a gestão foi abrir o diálogo com o movimento, em vídeo, na mesma página, se confirma o comprometimento da mesma em entregar as respostas indagadas pela Classe Estudantil. Em seu discurso a própria reitora, se contradiz em relação a sua gestão de Pró-Reitores, pois nas justificativas do sistemas, (nítido nos prints da fonte audiovisual a resposta dada aos indeferidos), se chocavam em seus discursos ao dizer sobre verbas disponíveis, sendo que nas justificativas do sistema, a falta de documentação comprobatória dos inscritos era dada. No dia oito, em resposta, a reitoria emite:

(...) Associar quaisquer destes avanços apenas a movimentos e estratégias específicas é injusto e desconsidera os esforços de toda uma universidade. (...) A Reitoria da FURG, mais uma vez, repudia com veemência ações que transformam discussões de pautas em ocupações e bloqueios (...) 1) Café da Manhã para todos e todas não está presente na previsão orçamentária de 2015, portanto não sendo possível o atendimento deste ponto no referido exercício (...) O oferecimento de café da manhã à comunidade acadêmica pelo preço integral, ou seja, sem subsídio e ônus para a Universidade, será incluído na licitação da Empresa para atendimento no novo Restaurante Universitário, cuja início está previsto para o segundo semestre de 2015. (...) 3) Revogação do aumento do RU Não há possibilidade de revisar o reajuste das refeições para os estudantes atendidos com o subsídio parcial e universal, em função da previsão orçamentária e dos compromissos assumidos para 2015 (...) e terá um prazo de até 10 dias para finalizar o trabalho a contar da desocupação do saguão da Reitoria. (...) Retomada imediata do Rancho 100% para as CEUs. De acordo com o estabelecido no documento anterior, a abertura do RU aos finais de semana não é compatível com o fornecimento do rancho integral. (...) 6) Construção da CEU III e esclarecimentos sobre a construção da CEU IV. Conforme anunciado pela Reitora na inauguração da CEU II, as duas novas casas III e IV, que integram o Plano de Gestão da atual administração, terão o termo de início de obra emitido pela FURG ainda no mês de maio de 2015. Salienta-se que o referido contrato já estava assinado, restando somente o recebimento da Licença de Instalação por parte da FEPAM, o que ocorreu em 14 de abril de 2015 (Nota da Reitoria: Esclarecimento sobre a Ocupação da Reitoria e as pautas do Movimento Estudanti).

E houve uma nova tribuna publicada no dia dez, como tréplica às decisões da gestão mostrando a falta de participação da Classe Estudantil em projetos, ações e destino das

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

verbas que atingiram tais discentes de imediato, logo, evidenciando a falta de diálogo e transparência da gestão.

1) Café da Manhã para todos e todas e 2) Almoço e Janta para todos e todas - Tendo em vista que em várias outras universidades esses são direitos já conquistados, entendemos que esse pode se estender a todas/os estudantes, mesmo não morando nas CEU's, tornando padrão a possibilidade de acesso a 60 tickets para todas/os de acordo com a demanda do/a acadêmico/a. Ao contrário do que a reitoria entende, não queremos que todas/os tenham a integralidade desse benefício, mas sim que o tipo de desconto (parcial, integral ou universal) deve continuar seguindo a renda de cada um/a. Resposta da reitoria: "Não há previsão orçamentária para ampliar essa oferta para toda comunidade estudantil". 3) Revogação do aumento do RU - Entendendo que o RU da nossa universidade é um dos mais caros do Brasil, e que o aumento do valor não melhorou em nada a qualidade das refeições, não é cabível um aumento de 50%. A reitoria justifica que esse aumento serviu como subsídio para o aumento das bolsas (auxílio permanência e pré-escola). 6) (...) No documento temos o prazo de início das obras que se iniciaram em junho de 2015, entretanto, os estudantes estão cansados de prazos vazios, sem qualquer garantia da efetividade dos mesmos, pedimos o detalhamento por necessidade de saber a que passos caminha a obra. (publicação 12/05/2015. disponível em facebook)

É imprescindível que todos se conscientizem, que se sensibilizem de que os discentes que lutam nestas ocupações, são os mesmos oriundos das reformas estatais atribuídos às novas classes, tendo a oportunidade de por muitas vezes, serem os primeiros a adentrar o ensino superior, ou seja, minha vanguarda é a primeira geração oriunda da classe trabalhadora, possuinte das novas vagas de acesso ao socioeconomicamente desfavorecidos, filhos de um sistema que nos mata, em um Brasil fruto de trabalho escravo de pessoas pretas.

"Ocupa Reitoria", os Movimentos Estudantis ali presentes se articularam em ação de coleta de dados quantitativos entre seus pares, a classe estudantil dentro do campus Carreiros. Realizaram entrevistas com estudantes nos quais não estavam inseridos na Ocupa Reitoria. Essa pesquisa qualiquantitativa coletou dados expressivos, foram quatrocentos e noventa e três entrevistados; realizada no dia onze do mesmo mês, na saída do único Restaurante Universitário, as quatro indagações norteadoras: "você acha justo o aumento do preço do RU? Dos 493, 73 discentes responderam que sim; "você acha que é um direito a disponibilidade de café da manhã, almoço e jantar para todos?", 458 entrevistados responderam favorável, contra 33 contrários; "você acha a quantidade de vagas nas casas do estudante e de bolsas permanência ofertadas atendem à demanda?" 396 protestaram em negação as vagas disponibilizadas e ao valor dado a subsistência dos mesmos; "você concorda em prol de melhorias para a universidade?", 67 entrevistados responderam que não, contrários 418 apoiadores das demandas do Movimento Estudantil, no qual ocupava a Reitoria.

Os mesmos proclamavam: "Tendo em vista os obstáculos que a Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), tem imposto ao indisponibilizar os dados na íntegra sobre assistência estudantil, fomos direto aos estudantes e isso evidenciou que o rombo na assistência é material e sensível para todos e todas" (publicação do facebook). Tais medidas foram tomando corpo na universidade, os alunos foram tomando conhecimento da luta pelos reais motivos, foi diante da lista dos cursos pertencentes a esta causa que ousei chamá-la de

a Primeira Revolta Furguiana (2015), estes que são filhos da ditadura militar, durante suas juventudes se rebelaram contrários ao um sistema autoritário contra a vida deles, trabalhadores.

Os cursos que, a partir dali, construíram o movimento, tiveram seu legado marcado: História, Biologia, Física, Oceanologia, Artes, Letras Francês e Inglês, Toxicologia AMB., Geografia, Sistema de Informação, Economia, Direito, Medicina, Matemática Aplicada, Psicologia, Arquivologia, Biblioteconomia, e às Engenharia Civil, de Alimentos e Química. O brilho se fazia forte (como se pode ver nos vídeos publicados na página) altos apitos e entonação de engrossamento num posicionamento não esperado, a falta de respeito com o movimento partido da Reitoria, era endossado em tom de revolta aos construtores do ato. O movimento brada “Sou estudante, sou radical, não capacho do Governo Federal” (vídeo publicado 13 de maio).

Passados quatro dias, as conquistas vieram, em relação ao auxílio permanência: 1. 100 novos discentes foram assistidos; 2. almoço e janta garantido para todos os estudantes matriculados; 3. café da manhã ficou para o início do segundo semestre; 4. o complemento alimentar voltou aos 30%, podendo os beneficiados escolher os alimentos, (uma vez que antes se fazia restrito ao conjunto do supermercado e a gestão); 5. O Hotel de trânsito foi tomado como moradia; 6. um termo de compromisso entre gestão e corpo discente, seria assinado após duas semanas da ocupação, garantindo o início das obras das CEUs 3 e 4.

Segunda Revolta Furguiana - 2016

Como premissa de um sistema liberal, para não dizer mentiroso, chegamos em dois mil e dezesseis, no exato dia dez de maio. Reunidos em torno de 100 estudantes, os Movimentos Estudantis (MEs) solicitam uma assembleia geral. Os motivos que levam a um retorno do movimento independente, isto é, descentralizado ao DCE, tem como impacto, os 1700 indeferimentos em auxílios permaneciam, causando espanto nos ativistas do ano anterior, logo, amputando o esperar dos calouros, admirados pelo ares de revolução que percorriam a cena dos Movimentos Estudantis do Rio Grande do Sul;

É inegável que a gestão não estava pronta para garantir a assistência que prometera, pois pensou que seria algo passageiro o princípio de solidariedade entre os meus pares dos referidos anos. Em contraste aos indeferimentos, imediatamente, o corpo discente se reuniu organicamente, providenciando a construção de um abaixo assinado (seguindo o regimento), para convocar a assembleia geral em medida de protesto ao descaso frente às reivindicações providas e prometidas durante o Ocupa Reitoria 2015 (1ª Revolta Furguiana).

Já em assembleia geral, no dia vinte e três, do mesmo mês, pontuaram sua petição:

“A luta pela assistência estudantil não é de hoje e desde o início de 2016 tem sido diária, iniciando com a garantia do Alojamento Provisório! Vemos hoje que, não só devido à crise e aos cortes de recursos, mas, também, devido a não priorização da assistência estudantil na FURG, estamos tendo os nossos direitos ameaçados. 1.700 pessoas indeferidas no auxílio permanência, 178 pessoas indeferidas no auxílio casa de estudante, chuva que que enfrentamos na fila do RU, casas de estudantes 3 e 4 que nunca ficam prontas, entre muitas outras precarizações! Mas, não estamos paradas/os!! Desde o início do ano estamos fazendo assembleias nos cursos e, fizemos duas assembleias gerais das/os estudantes! A partir destes espaços foram elencadas as seguintes reivindicações. Confirmam ai e bora construir esta luta pelos nossos direitos! GRANDE ATO NA TERÇA-FEIRA ÀS 13H30 CONCENTRAÇÃO NO CC! Assistência Estudantil é um direito e não favor!” (publicação 30/05/2016. disponível em facebook)

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Dava início a luta e ou, a 2ª Revolta Furguiana, principalmente pelo não cumprimento e pela falta de priorizar qualitativamente o cotidiano escolar dos discentes e as suas subsistências. Para além das aulas expositivas, estou enfatizando a vida, as relações, a saúde mental e a fome; viver, para além da academia, o agora, o presente, não pensar em aproveitar o futuro após terminar o doutorado.

A falta de solidariedade, de humanidade e consciência de classe dos servidores públicos que inquestionavelmente, em suas trajetórias lutaram pelo progresso, ao chegarem num sonhado “topo” do sistema, deturparam-se em vícios que os afasta de sua classe de origem, os trabalhadores, logo, a classe estudantil. Burocratizam, sucateiam e deixam os seus colegas (pois um dia foram eles aqui, acadêmicos) passar pelas mesmas mazelas do sistema que eles. Como se perpetuam as pautas.

No dia trinta de maio do mesmo ano, publicou-se a convocação para um grande ato no dia trinta e um, com concentração no centro de convivência (CC). O ato contou com mais de duzentas pessoas, a Comissão da Assistência Estudantil, composta em assembleia do dia vinte e três, obteve um encontro com o então Pró-Reitor, Danilo Giroldo, onde não entraram em acordo nas resoluções tiradas em assembleia. Em face a essa realidade, os Movimentos Estudantis foram aos prédios da Universidade proclamar a Revolta, em cantos de guerrilha, elucidaram os demais as problemáticas enfrentadas pelos pares, sucessivamente, no fim da longa caminhada, os discentes optaram por ocupar o prédio das Pró-reitoras.

Compreendendo a dimensão deste ato, no primeiro dia de junho, com um gigantesco pleito, já ocupantes, se iniciava às treze horas e trinta minutos, a primeira mesa de debate da ocupação, “Crise para quem? Precarização da Educação. A saída é pela esquerda”, logo após o término, se deu início a segunda mesa do dia, marcada para às quinze horas, a “Ocupa tudo, e a Universidade?” onde se debruçava referente às diversas ocupações nas escolas estaduais (inclusive a minha) contendo a presença de discentes secundaristas em seus debates. Em métodos comparativos, entre os Ocupas de 2015 e 2016, como forma micro de análise das lutas de classes, corpos presentes eram o das discentes Mães, ou seja, mulheres mães e jovens, que construíram essa Revolta. Em tom de persistência em um olhar mais cuidadoso com essa parcela do corpo discente que agonizava por mais assistência, similarmente as ocupações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que em revisão bibliográfica, constata-se, o maior número de ocupantes mulheres em Movimento Sociais, nos Ocupas, não seria diferente.

No dia dezessete de julho, vem à tona a nota de desocupação, onde o movimento mantinha suas garras, porém, entendendo as necessidades e saúde mental de todos, optaram por continuar a luta em outras perspectivas, o barulho e o recado, estava dado. A oposição seguiu compreendendo a necessidade de se entender a luta, desta forma, no dia vinte e seis de outubro, a oposição ao sucateamento, no Campi de São Lourenço do Sul, ocupou seus prédios, logo em seguida, no dia dois de novembro, os discentes de Santo Antônio da Patrulha renascem como oposição daquele campus. Na medida em que a luta continua em âmbito nacional, no dia nove do mesmo mês, se reuniram discentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e da FURG, em voz de oposição aos cortes federais de Temer.

Vale ressaltar que, o golpe jurídico-parlamentar, já havia se estabelecido com as manchetes que expunham uma conversa entre os golpistas e o Michel Temer. Sucessivamente, no dia vinte e um, em assembleia Geral dos Estudantes da Furg, o pleito contou com mais de oitocentos estudantes, com quinhentos e trinta e oito na lista de presença, tendo votação para deflagração de greve geral, onde vinte discentes votaram negativo a tal ato grevista. No dia vinte e dois, a mais encantadora ocupação de todas, a “Ocupa Cultural”, no Prédio das Artes, contou com diversas atrações e intervenções artísticas, onde quem estava lá, Gabi Assunção, minha ex -colega de quarto. Em assembleia durante os dias de virada cultural, vinte e três para ser exato, foi emitido uma votação, em assembleia, para a

destituição dos membros do Diretório Central dos Estudantes, denominada, Farol Sul, com ações de cunho direitistas; no dia vinte e cinco, se deflagrou o apoio a Greve Geral Nacional.

Logo mais adiante, passado a ocupa cultural, os Movimentos Estudantis promoveram uma reunião para a avaliação e análise do Movimento Estudantil Furguiano, datado no dia cinco do doze, como último grande revolta de dois mil e dezesseis, onde fecho meu recorte de pesquisa para compreender tais mazelas. Já no dia vinte e dois de dezembro, se concretizou a última vitória do ano do Movimento Unificado de Greve, a reitoria cedeu em relação ao retorno das aulas em janeiro.

Considerações Finais

Tendo como partida a compreensão das construções estruturais perpetuadas em nossos cotidianos, as formas operacionais de determinar os modos de pensar, nesta problemática em questão, os objetos a serem destrinchados nas investigações acadêmicas, são mecanismos de manutenção da alienação capitalista. Projetar no ideário de um discente que sua vanguarda possibilitou diversas transformações na Universidade, com luta ativa, deveras, carrega, transforma e inspira; o ensino de História hoje se intersecciona as metodologias ativas para construir o uso do conhecimento histórico nos educandos, pois possibilita, como a explanação das Revoltas Furguianas, abdicar de seus desconhecimentos, propor a si mesmo a esperar, promovendo a partir das Histórias Sociais, e quiçá Micro-histórias, sentido a luta em coletividade.

Esse artigo, possibilita a explanação da construção desse estudo, além do mais, articula-se, conseqüentemente, novas hipóteses, desafios e questões acerca das micro vivências dos indivíduos participantes das historicidades dos Movimentos Estudantis da Furg. A pesquisa mostra o potencial preparatório para o uso efetivo da Micro História para compreender e mobilizar a usurpação das narrativas espalhadas entre os vestígios das fontes digitais. Em contraste, algumas lacunas se estendem: onde estão o corpo estratégico dos cursos das ciências humanas e sociais, e ou, departamentos de memória que não resgatem o legado da classe estudantil? À intencionalidade nesse apagamento? Como a ausência de memória sobre as "Revoltas Furguianas" (2015 e 2016) impacta a mobilização crítica e o sentimento de pertencimento dos estudantes contemporâneos da FURG?

Este artigo demonstrou o apagamento das Revoltas Furguianas no discurso institucional da FURG, onde se tem efeitos diretos na mobilização estudantil contemporânea. A ausência desses eventos nos registros oficiais reflete um modelo de produção da memória que privilegia narrativas convenientes ao poder, ao mesmo tempo em que silencia experiências de luta e resistência. Ao recuperar a historicidade dessas revoltas, busco evidenciar a importância da memória como ferramenta de fortalecimento da identidade política dos estudantes.

"O que é História? A história é mais bem definida como um estudo de sociedades humanas (ou culturais) no plural destacando as diferenças entre elas e as mudanças ocorridas em cada uma com o passar do tempo (Burke, 2011. p.16). De maneira semelhante ao Historiador, justifico em destaque o processo de investigação dos vestígios, na qual contei o apoio dos estudos da Nova História, onde contribui com as demandas levantadas durante a investigação. Vale ressaltar, a utilização do arcabouço teórico da História Social, que possibilitará no caminhar deste estudo, uma construção horizontal destes eventos, com diferentes perspectivas dos contextos apresentados, Peter Burke, elucida-me em direção a seguir com diferentes tipos de ferramentas teóricas metodológicas para com as fontes, somando ao que Karl Lamprecht chamaria de "história coletiva", atribuindo teóricos das demais áreas para construir e fortalecer meus conceitos de "Revoltas Furguianas", por sua vez, a interdisciplinaridade da Nova História.

Otto Hintze, historiador alemão expõe "queremos conhecer não apenas as cadeias de montanhas e seus cumes, mas também o sopé dessas montanhas; não meramente as alturas

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

e as profundidades da superfície, mas toda a massa continental" (Burke, 2011, p.33), sendo assim, evidente a interdisciplinaridade com o uso de cientistas sociais, pedagogos e professores das Letras. Similarmente a Hintze, o historiador declara "Todas as esferas da atividade humana devem ser consideradas" e "nenhum setor da vida social pode ser entendido isoladamente dos outros" (1890. p.33) em conformidade com os autores, deixo explícito a necessidade de que, eu apenas explane as memórias e as narrativas dos construtores das Revoltas, dos trabalhadores da instituição e o contexto que estão inseridos, busco dizer, professores, devo dar usos a essas memórias, combater aquilo que chamamos de história metódica, para não recriar mártires e vultos na historicidade destes eventos, e sim, apoiar-me das teóricas para analisar as trajetória e ressignificar a História da classe estudantil da FURG. Estimular a esperança nas lutas sustentadas a um legado próximo de nossas vanguardas, e não somente levantar bandeiras fragmentadas e ou, contra os cortes, mas sim, mobilizar através da esperança em um mundo menos desigual ressignificados através do uso das memórias.

Em conclusão, fica entendido que esse artigo, com seu caráter de aprimoramento da pesquisa, buscou entrelaçar a compreensão dos usos qualitativos das memórias institucionalmente apagadas. Ao escrever esse estudo, ficou evidente a necessidade de aproximar as causas, efeitos e os frutos da pesquisa ao estudante das graduações em História desta Universidade, uma vez que as ocupações são eventos de grande impacto na cultura histórica desta instituição, trazer à nota as intencionalidades desse apagamento, é pôr em reflexão o quão desenvolvidos os estudantes saem do curso, em outras palavras, quais as ferramentas de constituição e orientação no tempo os discentes em História estão absorvendo dentro de uma grade curricular conteudista, na qual, seu corpo docente se detém a relações verticais de dentro de sala de aula, não empoderando a área a construir seus lugares de memória com narrativas críticas e genéticas que atravessam os educandos em suas vidas práticas.

REFERÊNCIAS

- ASHBY, Rosalyn; LEE, Peter. Conceitos infantis de empatia e compreensão na história. In: PORTER, Peter (Ed.). O currículo de história para professores. Lewes: Falmer Press, 1988.
- BAUER, Caroline; NICOLAZZI, Fernando. O historiador e o falsário. Usos públicos do passado e alguns marcos da cultura histórica contemporânea. *Varia História*, Belo Horizonte, v. 32, n. 60, set/dez. 2016.
- BOLANOS, Aimée, KIVANSKI, Adrianna de Senna. TAVARES, Eliana. Narrativas de Vida: Pensando Universidade Federal do Rio Grande - FURG. ed. FURG. RS. 2021.
- BURKER, Peter. História e Teoria Social. 1937. Ed. Unesp. 2011.
- CARDOSO, Ciro Flamarion, História e Paradigmas Rivals. In: CARDOSO, C.F. e VAINFAS, R. (Orgs.). Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro, Campus, 1997.
- CERRI, Luís Fernando. Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 31. 2008.
- COSTA, Petra. Democracia em Vertigem. Netflix. 2018.
- DA SILVEIRA, Simas, Zuleide. Bianchetti, Lucídio. Universidade Moderna: Dos Interesses do Estado-nação às Conveniências do Mercado. *Rev. Brasileira de Educação* v. 21 n. 64 jan.-mar. 2016.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA:
TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

HARTOG, François. A testemunha e o historiador. In. Evidência da história: o que os historiadores veem. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HARTOG, François. Ordens do tempo, regimes de historicidade. In: Regimes de Historicidade: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MOREIRA, Matheus Rodrigues. Ocupa UFMG 2016: a experiência da ocupação estudantil e a construção de sentidos da docência. Belo Horizonte. 2023

RODRIGUES Alves, Priscila. Gugliano, Alejandro, Alfredo. Processos de Participação e Representação no Movimento Estudantil Brasileiro (2002-2012) JURIS - **Revista Da Faculdade Direito**, 2017.

SILVA, Lula. Discurso de posse. Youtube. 2003.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos, MARTINS, Estevão de Resende. **Jorns Rusen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba. W.A ed. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. O historiador e a pesquisa em educação histórica . **Educar em Revista** , Curitiba, v. 35, 2019.

REFLEXOS DA ATUAÇÃO DO SUPERVISOR/COORDENADOR
PEDAGÓGICO NA DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Denise Dutra Lopes³⁵

Resumo: A Didática da História é fundamental para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade. Além de estimular o respeito à diversidade cultural, ela combate a reprodução de visões simplistas e estereotipadas sobre o passado. No município de Rio Grande, assim como em todo o território nacional, o ensino de História segue as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, na esfera municipal, do Documento Orientador do Território Rio-Grandino. Esses documentos fornecem o amparo legal para o planejamento docente em História e nos demais componentes curriculares.

Palavras-chave: Didática da História; Cidadania Crítica; Base Nacional Comum Curricular.

Introdução,

Como campo de estudo, a Didática da História concentra-se na investigação e no desenvolvimento de métodos, estratégias e recursos para o ensino e a aprendizagem da História. Seu objetivo é responder à questão de como transmitir conhecimentos históricos de maneira significativa, crítica e envolvente, considerando aspectos pedagógicos, psicológicos, culturais e sociais.

No entanto, dentro dos parâmetros da BNCC, muitas vezes limitantes e distantes da realidade dos estudantes, a Didática da História emerge como um instrumento pedagógico imprescindível. Ela se coloca à disposição do docente historiador comprometido com seu papel transformador na sociedade. Esse professor busca ampliar a consciência discente e superar práticas pedagógicas ultrapassadas, que reduzem o ensino da História à mera memorização de datas, nomes e feitos históricos. Em vez disso, a Didática da História promove uma abordagem crítica, capaz de desconstruir narrativas hegemônicas e contribuir para a construção de uma visão mais plural e democrática do passado.

O profissional capaz de abrir fronteiras semânticas, despertar a autonomia e os debates coletivos que repercutem em uma aprendizagem democrática e funcional aos estudantes, através da Didática da História, é o líder pedagógico, denominado hora de coordenador, hora de supervisor. Essa figura profissional é a coluna vertebral na ampla didática. Ela deve atuar como mediador entre as diretrizes curriculares e a prática docente, assegurando que a Didática da História seja um instrumento de emancipação intelectual e não apenas um mecanismo de manutenção do status quo.

Refletir sobre a didática da História nos leva, primeiramente, a revisitar o início da educação formal no nosso país e a intencionalidade social e política daquele período. Os Jesuítas foram pioneiros na sistematização do ensino na América Colonial, desempenhando um papel central na educação. Utilizavam métodos didáticos que combinavam oralidade, memorização e teatralização para transmitir conhecimentos, sobretudo religiosos, mas também humanísticos e científicos.

A didática jesuítica estava fortemente ligada a uma visão eurocêntrica do mundo, buscando moldar os povos nativos dentro dos valores cristãos e da cultura europeia. Essa influência persiste até os dias de hoje na forma como a História é ensinada, pois muitas

³⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em História na Universidade federal do Rio Grande. Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1639-2197> Email: denisedutralopes07@gmail.com Lattes: <https://lattes.CNPQ.br/5274041497198977>

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

narrativas ainda se baseiam em perspectivas coloniais, reforçando determinados discursos e silenciando outros, sobretudo os de grupos socialmente marginalizados.

O *Ratio Studiorum* (em português, “Plano de Estudos”) foi um documento pedagógico elaborado pelos Jesuítas no final do século XVI, que serviu como base para a organização e orientação da educação nas escolas da Companhia de Jesus. Publicado oficialmente em 1599, sistematizou os métodos de ensino jesuítas e tornou-se uma referência para a educação no mundo ocidental durante séculos. Nesse contexto, consolidou-se um ensino que perpetuou uma visão distorcida da História, utilizada como ferramenta doutrinadora. Um exemplo disso é a persistência da equivocada pergunta nos livros didáticos do Ensino Fundamental: “Quem descobriu o Brasil?”

A Companhia de Jesus, fundada em 1540 por Santo Inácio de Loyola, tinha como uma de suas principais missões a educação, tanto na formação de religiosos quanto de leigos. O *Ratio Studiorum* surgiu no contexto da Contrarreforma, período em que a Igreja Católica buscava fortalecer sua influência, especialmente por meio da educação.

Características do *Ratio Studiorum*

Hierarquia e estrutura:

- a. Organizou as escolas em diferentes níveis, desde os estudos básicos (gramática e humanidades) até os superiores (filosofia e teologia)
- b. Prevê a figura do “prefeito de estudos”, que coordenava os professores e o currículo

Currículo clássico:

- a. Ênfase nas humanidades, especialmente no estudo do latim e do grego.
- b. Fortalecimento das artes liberais: gramática, retórica, lógica, filosofia, teologia.
- c. Valorização da literatura clássica como modelo de virtude e expressão.

Método pedagógico:

- a. Ensino estruturado com repetições, revisões e exames frequentes.
- b. Uso do diálogo entre professor e aluno para estimular o pensamento crítico.
- c. Exercícios de composição e debates para desenvolver habilidades de argumentação.

Disciplina e formação moral:

- a. Educação não apenas intelectual, mas também espiritual e moral.
- b. Ensinava valores cristãos e preparava os estudantes para serem líderes éticos na sociedade.

Flexibilidade e adaptação:

- a. O *Ratio Studiorum* não era um documento rígido; permitia ajustes para atender às necessidades locais e culturais.

Importância e Legado:

Importância e Legado:

O *Ratio Studiorum* teve um impacto profundo na história da educação ocidental. Muitas de suas práticas, como a centralidade do professor, a ênfase em revisões sistemáticas e a valorização das humanidades, continuam influentes até hoje. Ele também foi uma ferramenta estratégica para expandir a influência jesuíta no mundo, especialmente em colégios e universidades de alta reputação, cujos estudantes eram filhos da nobreza europeia.

Mesmo depois de sua abolição oficial com a supressão da Companhia de Jesus em 1773, os princípios do *Ratio Studiorum* continuaram a ser utilizados em diversas instituições educacionais e inspiraram sistemas pedagógicos modernos até os dias atuais.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Ao observarmos a divisão de classes da atualidade a ser representada pelos historiadores a serviço do capital, e a massa que a consumiu passivamente, no período colonial, que foi inspiração para esta lógica, visualizamos a fragmentação das populações indígenas em dois grupos, os aliados à Companhia de Jesus e os “selvagens”.

Parece que naquele período, no Brasil, ainda não havia um pensamento de expansão das consciências do que seria público e do que seria privado, entretanto as bibliografias criticam vorazmente a intencionalidade deste período cuja legislação, mudava suas disposições, conforme os indígenas se comportassem como aliados, ou inimigos dos portugueses. A historiadora Ângela Domingues assinalou que essas legislações:

se interligam entre si, se esclarecem e clarificam: a legislação de caráter geral que estabelece e legitima os casos de escravatura dos índios por guerra justa e por resgate; a legislação específica sobre os índios, que regulamenta e normaliza as relações de dependência, de trabalho e as instituições; e um outro tipo de legislação que, ainda que de âmbito diferente, menciona, marginalmente, a relação dos índios com os poderes ou os indivíduos. (Domingues, 2000)

A Escola Contemporânea, enquanto sistema formativo projetada para ajudar o estudante a desenvolver habilidades socioemocionais e a desenvolver suas percepções de mundo, por vezes não consegue, satisfatoriamente, romper com uma memória, impregnada no atual sistema educativo que ainda lança mão de currículos disfuncionais e doutrinadores herdados da Educação Jesuítica do período colonial e que reproduz uma prática de dominação, centrada na figura do professor, este estando consciente, ou não, no papel do oprimido, ou opressor, segundo Paulo Freire:

“Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. — Pedagogia do Oprimido, 1987.

Constituir-se profissional de Educação, desde sempre, requer enfrentar grandes desafios capazes de multiplicar ações que pulverizem valores positivos de convívio humano, onde os indivíduos envolvidos não sejam hospedeiros de exploração, impedidos de seguir progredindo em sua condição humana de maneira lúcida e autônoma.

A didática da História, nesse contínuo da educação brasileira, emerge como uma ferramenta reflexiva na construção da identidade nacional. O professor historiador, enquanto agente libertador, vai além da simples transmissão de feitos históricos: ele busca empoderar seus alunos, incentivando a reflexão crítica e a compreensão do passado como instrumento de transformação social pautado nos princípios da igualdade.

Mais do que um transmissor de informações, o professor historiador promove o pensamento crítico, questionando desigualdades, incentivando a liberdade de pensamento e desconstituindo narrativas opressoras. Seu papel é conectar o aprendizado histórico às lutas por justiça social, direitos humanos e emancipação, fazendo da sala de aula um espaço de diálogo e construção coletiva do conhecimento.

As aulas são conduzidas de forma interativa, baseadas em múltiplas fontes e abertas a diferentes interpretações, estimulando o protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem. A didática da História, assim, não se restringe a um método de ensino, mas se torna um meio para a expansão da consciência e a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade.

Segundo Libâneo, a didática, entendida como método de ensino, surge com o processo de institucionalização escolar, destacando a importância da ação pedagógica como uma intervenção direta, sistematizada e intencional. Dessa forma, torna-se uma ferramenta

essencial para provocar reflexões e promover trocas de aprendizagem significativas entre todos os envolvidos no processo educativo.

(...) aparece quando os adultos começam a intervir na atividade de aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino, ao contrário das formas de intervenção mais ou menos espontâneas de antes (Libâneo, 1994)

Libâneo (2002) ainda destaca a importância da Didática da História ao defini-la como:

(...) uma disciplina que estuda o processo de ensino em seu conjunto, no qual os objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas da aula se relacionam entre si, de modo a criar condições e garantir aos alunos uma aprendizagem significativa." (p.5)

A contribuição de Libâneo reforça a relevância dos fazeres pedagógicos atribuídos ao professor no planejamento didático, evidenciando a necessidade de um ensino intencional, estruturado e alinhado aos objetivos educacionais. No entanto, para que esse planejamento se efetive de maneira eficiente, torna-se fundamental reconhecer o papel do coordenador pedagógico como um profissional que oferece suporte técnico e metodológico no espaço escolar.

O coordenador pedagógico atua como um elo entre a proposta curricular e sua aplicação em sala de aula, auxiliando na construção de práticas que favoreçam a aprendizagem significativa dos alunos. Além disso, ele contribui para a formação continuada dos professores, incentivando reflexões sobre as abordagens didáticas utilizadas, propondo estratégias inovadoras e garantindo a coerência entre teoria e prática.

Dessa forma, o trabalho conjunto entre professores e coordenadores pedagógicos fortalece a qualidade do ensino de História, assegurando que ele não apenas transmita informações, mas também fomente o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos no processo de construção do conhecimento.

Entretanto, existe uma relação entre o coordenador pedagógico na educação atual e os Jesuítas na educação colonial que pode ser analisada a partir da organização do ensino e do papel de ambos na estruturação das práticas pedagógicas.

Conforme disposto neste artigo, na época colonial, os Jesuítas desempenhavam um papel central na sistematização da educação, especialmente por meio do *Ratio Studiorum* (1599), um documento que organizava os métodos de ensino e a formação dos docentes. Eles atuavam não apenas como professores, mas também como planejadores e orientadores do ensino, garantindo que os conteúdos e metodologias seguissem um padrão rigoroso alinhado aos princípios da Companhia de Jesus. Esse papel se assemelha ao do coordenador pedagógico da contemporaneidade, que tem a função de orientar, planejar e garantir a efetividade das práticas educacionais dentro das instituições de ensino.

Enquanto os Jesuítas utilizavam uma abordagem disciplinada e eurocêntrica para educar e catequizar, o coordenador pedagógico contemporâneo atua promovendo uma educação mais democrática e crítica, alinhada aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos desafios da sociedade atual. No entanto, ambos exercem influência sobre os professores, ajudando a definir direções pedagógicas e a garantir que os objetivos educacionais sejam cumpridos.

Assim, pode-se dizer que, apesar de contextos históricos e propósitos distintos, há um paralelo entre os Jesuítas e o coordenador pedagógico na medida em que ambos desempenham um papel estratégico na organização e supervisão do ensino, visando à

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

formação dos estudantes dentro de determinados ideais educacionais. Para que se efetive um adequado ensino de didática da história é de suma importância o papel do coordenador/supervisor pedagógico para estimular, desafiar e romper estruturas dogmáticas incutidas pelos Jesuítas. Entretanto, na cidade de Rio Grande, não há legislação que sustente nem o supervisor, nem o coordenador.

O Município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul, segue a Lei Estadual do Rio Grande do Sul de Nº: 7.132. de 13 de Janeiro de 1978, onde no artigo 1º, são criados no Quadro de Carreira do Magistério Público Estadual, instituído pela Lei Nº6.672 de 22 de abril de 1974, os cargos de Especialista de Educação, que serão distribuídos pelas classes da Carreira de acordo com as necessidades do ensino, mediante Decreto do Poder Executivo: Leis nºs 14.166/12, 15.123/18 e 15.991/23, com as seguintes denominações:

*“Inspetor de Ensino, Supervisor Escolar,
Orientador Educacional e Administrador Escolar .”*

Recentemente, realizou-se um estudo para compreender como o coordenador pedagógico exerce sua função de liderança junto aos professores da Rede Municipal de Ensino de Rio Grande. Para isso, aplicou-se um formulário contendo algumas perguntas, cujas respostas estão anexadas a este texto. Os resultados evidenciaram que, além da ausência de uma legislação específica que regulamente o exercício dessa função, também não há exigência de uma formação específica para o cargo. Dessa forma, qualquer professor, independentemente de sua área de conhecimento ou titulação, pode assumir a coordenação de um grupo de docentes.

A pergunta de número cinco do formulário aplicado aos coordenadores/supervisores pedagógicos da rede Municipal de Rio Grande confirma a inexistência de formação específica para atuação na referida função:

Pergunta:

“Qual o critério utilizado pelo gestor escolar na seleção do Supervisor/Coordenador na sua escola?”

Respostas :

“Sou Coordenadora de Escola do Campo indicação da SMEd;

Trajetória de trabalho desenvolvido na escola, experiência profissional;

Desenvolver um bom trabalho como docente;

Organização dedicação disponibilidade;

Como critério principal considero a capacidade de mediação entre todos os atores da comunidade escolar ;

Competência e articulação com os professores;

Eu recebi um convite, pois tenho formação, nível pós graduação;

Indicação da direção e vice direção;

Liderança; facilidade de comunicação; contribuição ativa na construção do PPP da escola; mediação entre professores, gestores, alunos e famílias; orientação e organização dos processos pedagógicos da escola;”

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

Diante do contexto apresentado na cidade de Rio Grande, este artigo propõe uma reflexão sobre os impactos dessa lacuna na formação docente e no ensino. A discussão central reside na importância da Didática da História — ou mesmo da Didática de forma ampla, essencial para todas as áreas do conhecimento — na formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos e deveres. No entanto, esse objetivo é diretamente influenciado pelo desempenho do supervisor/coordenador pedagógico, que, muitas vezes, assume a função sem a formação adequada para exercer essa liderança educacional.

A falta de conhecimento técnico na gestão pedagógica compromete significativamente a qualidade do ensino, resultando em um processo formativo deficiente e na desvalorização da profissão docente. Esse cenário perpetua a manutenção do status quo dominante, cuja raiz pode ser associada à estrutura educacional estabelecida pelos Jesuítas na América Colonial. A centralização do ensino, historicamente voltada à reprodução de modelos preestabelecidos, ainda se reflete nos desafios enfrentados atualmente, nos quais a ausência de formação específica para cargos de liderança pedagógica impede avanços significativos na construção de uma educação mais democrática e inclusiva.

A herança jesuítica, marcada pela sistematização do ensino com forte viés doutrinário, ainda ressoa na organização da educação brasileira, perpetuando modelos hierárquicos e centralizados. Esse legado contribui para a manutenção de uma estrutura educacional que, em muitos aspectos, privilegia a reprodução de conhecimentos em detrimento da construção de uma aprendizagem crítica e reflexiva.

A ausência de formação específica para coordenadores pedagógicos reforça esse cenário, pois impede o desenvolvimento de uma prática educacional verdadeiramente transformadora, alinhada aos princípios da educação crítica e emancipatória (Freire, 1996). Sem a devida preparação, esses profissionais tendem a atuar de maneira burocrática, limitando o potencial da coordenação pedagógica como agente de inovação e melhoria no ensino.

Diante desse contexto, torna-se urgente o debate sobre a regulamentação e a qualificação adequada para o exercício da coordenação pedagógica. Garantir que esses profissionais possuam formação sólida e condizente com suas responsabilidades é essencial para que a gestão educacional não seja apenas um mecanismo de manutenção das desigualdades históricas, mas sim um instrumento de fortalecimento do ensino da Didática da História e da construção de uma educação verdadeiramente democrática.

Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho". — Paulo Freire in Moacir Gadotti, Paulo Freire: Uma Biobibliografia, 1996.

Conclui-se que aqueles que se propõem a refletir sobre a Didática da História no contexto escolar enfrentam desafios que remetem a antigas práticas pedagógicas. Parafraseando um estimado professor do antigo Departamento de Letras e Artes da FURG — atualmente conhecido como ILA —, o saudoso professor de Literatura Portuguesa Ubirajara Vaz Sena costumava chamar seus alunos da década de 1990 de "copistas medievais". Essa crítica ressoa até os dias atuais, sugerindo que, muitas vezes, a transmissão do conhecimento ainda se dá de forma mecânica e reprodutiva, em vez de estimular a análise crítica e a construção autônoma do saber.

REFERÊNCIAS

CERRI, Luis Fernando. Os Conceitos De Consciência Históricas 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: 9 jun. 2025.

DOMINGUES, Ângela. Quando os índios eram vassalos. Colonização e relações de poder no Norte do Brasil na Segunda Metade do Século XVIII/Ângela Domingues; apresentação de Joaquim Romero Magalhães. -Lisboa: Comissão Nacional para as comemorações dos Descobrimentos Portugueses, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1970.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**: A Pedagogia crítico-social dos conteúdos. 11ª ed. São Paulo: Loyola, 1994

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2002.

Documentos

COMPANHIA DE JESUS. Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu. Roma, 1599.

RIO GRANDE DO SUL. Decreto do Poder Executivo: Leis Nºs 14.166/12, 15.123/18 e 15.991/23". Rio Grande: 1978 LEI Nº: 7.132, de 13 de Rio Grande: 1978.

RIO GRANDE DO SUL. LEI Estadual Nº: 6.672 de 22 de abril de 1974.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O ÁLBUM AFETIVO E A DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Maximiliano Servi da Silveira³⁶

Resumo: Este artigo apresenta uma proposta de utilização de elementos que são familiares ao aluno, em uma tentativa de facilitar a compreensão de como a História é construída e, a partir da aplicação de conceitos relacionados à Didática da História, inserir este mesmo aluno como sujeito da História, valorizando um conjunto de fatos familiares e pessoais registrados, permitindo assim, a partir da análise de fotografias de arquivos pessoais e/ou familiares como fontes históricas, aproximar a história do aluno aos conteúdos por ele estudado nos livros didáticos. A pesquisa busca um diálogo entre a História, a didática da História e a Arquivologia, como um triângulo de elementos básicos na construção de uma História que possa representar, ao final, as pessoas e famílias nas suas respectivas trajetórias e que essa História também seja compreendida em sala de aula, tornando o diálogo entre docente e discente mais atrativo.

Palavras-chave: Ensino de História; Didática da História; Arquivos Pessoais; Documento de Arquivo; Álbum de fotografia.

Introdução

O presente artigo vem explorar a utilização dos álbuns de fotografia, enquanto parte de um fundo documental de pessoas ou famílias, conhecidos no meio arquivístico como “arquivos pessoais” ou “arquivos de família”, para utilização como material no ensino de História.

Esta pesquisa tem como justificativa o interesse do autor pela História de forma ampla, assim como a busca de alternativas de auxílio ao aluno e à aluna de História, se utilizando de meios relacionados à Arquivologia (sua área de formação) como colaboração à Didática da História.

Com esta finalidade, a pesquisa se identifica, quanto aos seus objetivos, segundo Almeida (2021), como exploratória, pois permite uma flexibilização necessária aos rumos da pesquisa, assim como um levantamento bibliográfico, que segundo Bello (2009), “todas as pesquisas necessitam de um estudo bibliográfico. A pesquisa também é atemporal, pois não trata de nenhum recorte de tempo específico.

Como objetivo geral, a pesquisa busca afirmar o álbum de família como ferramenta didática para o ensino de História, tendo como objetivos específicos, identificar as fotografias dos álbuns de família como documentos de arquivo, apresentar conceitos de Didática da História que se adequem ao tema e reconhecer o aluno e a aluna como sujeitos da História a partir dos seus registros fotográficos.

A pesquisa trará luz ao entendimento sobre como se utilizar da Didática da História para uma compreensão da própria história, assim como despertar o interesse do aluno pela História e pelos segmentos que lhe acompanham.

³⁶ Mestrando em História pelo PPGH/ICHI/FURG, especialista em Docência para o Ensino Superior pela UCPEL e bacharel em Arquivologia pela FURG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4170320655967555> ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-4071-1405> E-mail: max.servi@gmail.com

Fotografia, a sua Origem e Finalidades

A fotografia se difundiu durante a Revolução Industrial, que segundo Kossoy (2001), surgiu em meio às transformações econômicas, sociais e científicas, o que resultou também numa revolução tecnológica, permitindo assim, que houvesse um aprimoramento da técnica de captação de imagens. A fotografia, segundo Kossoy (2001, p. 39) é “a imagem, registro visual fixo de um fragmento do mundo exterior, conjunto dos elementos icônicos que compõe o conteúdo e seu respectivo suporte”.

Até meados do século XVIII, tinha-se no “pintor-retratista”, que dispunha de meios mesmo que artesanais, para retratar pessoas e paisagens. Pode-se dizer que, por ser um trabalho manual e o retratista ser um artista, que este trabalho tinha muito da sensibilidade do pintor em um retrato, tendo esta licença para retratar conforme a sua inspiração, ou por vontade do contratante do serviço. E por se tratar de arte, era algo que estava disponível apenas para famílias nobres ou para a burguesia em ascensão. Assim definiu Bastos (2014):

Antes (do nascimento) da fotografia, que apenas se tornou domínio público em 1839, em França, era o pintor retratista que satisfazia duplamente a classe burguesa: por um lado, procurava reproduzir nos seus retratos a técnica em voga entre os pintores da corte; por outro, produzia retratos a preços ajustados aos recursos econômicos da burguesia. (Bastos, 2014, p. 129)

Deste modo, percebe-se uma demanda importante de trabalho na forma de retratar as classes economicamente mais destacadas da época. Dentro deste contexto, também havia a possibilidade de o artista receber pedidos para adequar o seu trabalho aos desejos do contratante, como por exemplo citado por Bastos (2014), o pintor buscava reproduzir as técnicas dos pintores da corte, buscando assemelhar as feições retratadas às feições do monarca.

A partir de Luís-Jacques Daguerre, inventor do daguerreótipo³⁷ em 1839, houve uma difusão de equipamentos e o desenvolvimento de outros que permitiram a popularização da fotografia. Em meados do século XX já era possível a aquisição de equipamentos portáteis a custo relativamente baixo. Isto permitiu que mais pessoas pudessem se utilizar de câmeras fotográficas para o registro de momentos mais íntimos, como eventos familiares, viagens ou momentos de lazer. Caso não possuísse uma estrutura necessária para a revelação dos filmes fotográficos, era só encaminhar estes filmes fotográficos para um dos laboratórios especializados, em qualquer cidade em que estivesse. Este movimento foi assim descrito por Tessari:

O surgimento dessas novas câmeras, facilmente manuseáveis por qualquer pessoa, transformou, pois, os antigos consumidores nos novos produtores de imagens fotográficas. Em pouco tempo, e de forma relativamente rápida, a técnica que exigia um vasto conhecimento de substâncias químicas e sua ação em diferentes suportes, bem como de demorados estudos de iluminação de cena, deixava de ser reservada apenas aos poucos profissionais da área para ser praticada por milhões de pessoas em posse de uma câmera fotográfica. (Tessari, 2012, p. 477)

Conforme citado acima, a partir daquele momento, com a popularização dos equipamentos fotográficos e da inevitável evolução tecnológica, foi permitido a mais pessoas

³⁷ A invenção do termo daguerreótipo, assim denominado pelo próprio Daguerre, representava o processo de recobrimento de uma placa de cobre por uma fina camada de prata e que, de tão polida, sua superfície se assemelhava a um espelho. (Caldeira e Cavalcanti, 2012, p. 215)

o acesso à fotografia e deste modo, se abriu mais uma forma de expressão, tanto factual, quanto artística, permitindo que registros de imagens fossem preservados como se fosse uma ferramenta auxiliar das nossas memórias.

Além do registro factual, a fotografia também sugeriu novas expressões tendo como matéria-prima a captação de imagens. Uma delas, o fotojornalismo, a partir de Henri Cartier-Bresson³⁸, que permitiu que se fizesse o registro do ponto de vista do fotógrafo. Neste Contexto, Zanon e Sabbag (2017, s.p.) expressa que “Bresson aproxima a fotografia da arte como forma de expressão fazendo um comparativo entre ambas”, quando Cartier-Bresson compara o fotógrafo ao pintor, reconhecendo a nobreza da pintura diante de uma fotografia, mas que isso não o incomoda, pois considera divertido “aceitar a vida em toda a sua realidade”.

Porém existe um componente importante na utilização das imagens pelo historiador. Segundo Gaskell (2011), o historiador, apesar de utilizar uma infinidade de materiais como fonte de pesquisa, se sentem mais confortáveis analisando documentos escritos, conforme abaixo:

Embora historiadores utilizem diversos tipos de material como fonte, seu treinamento em geral os leva a ficarem mais à vontade com documentos escritos. Consequentemente, são muitas vezes mal equipados para lidar com material visual, muitos utilizando as imagens apenas de maneira ilustrativa, sob aspectos que podem parecer ingênuos, corriqueiros ou ignorantes a pessoas profissionalmente ligadas à problemática visual. Mas é claro que isso não ocorre sempre. Alguns historiadores têm proporcionado valiosas contribuições à nossa visão de passado – e do local que nele está inserido o material visual – usando as imagens de uma forma sofisticada e especificamente histórica. (Gaskell, 2011, p. 243)

Conforme a citação acima, embora haja sensibilidade por parte de alguns historiadores no que se refere a utilização de fontes de pesquisas diversas, ainda há uma preferência dos historiadores pelos documentos escritos. E no decorrer deste artigo, se buscará argumentos para a utilização de fontes não escritas (fotografia) que possam colaborar com a História e o ensino de história, tendo como foco a Didática da História.

Após esta introdução sobre a fotografia, este artigo passará a tratar da contextualização desta com outros temas, a fim de criar um ambiente capaz de torná-la uma ferramenta eficaz para o ensino de História.

O Arquivo, a Pessoa e a Família

A História, enquanto ciência, segundo Le Goff (2013), desde a Antiguidade, reúne documentos escritos com a finalidade de testemunho e de superação da transmissão das informações pela oralidade, como se percebe:

Contudo, desde a Antiguidade, a ciência histórica, reunindo documentos escritos e fazendo deles testemunhos, superou o limite do meio século ou do século abrangido pelos historiadores como testemunhas oculares e auriculares, bem como as limitações impostas pela transmissão oral do passado. A constituição de bibliotecas e de

³⁸ “Henri Cartier-Bresson (1908-2004), grande fotógrafo, considerado por muitos como o pai do fotojornalismo, por meio de seus registros, durante quase um século de atuação no campo da fotografia, apresenta seu trabalho imagens, objetos, cenas e pessoas que nos ajudam a entender sua percepção do mundo que registrava através de seu olhar.” (Zanon e Sabbag, 2017 s.p.).

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

arquivos forneceu, assim, os materiais da história. [...] Mas do mesmo modo que se fez no século XX a crítica da noção de fato histórico, que não é um objeto dado e acabado, pois resulta da construção do historiador, também se faz hoje a crítica da noção de documento, que não é um material bruto, objetivo e inocente, mas exprime o poder da sociedade do passado sobre a memória e o futuro: o documento é um monumento. (Le Goff, 2013, p. 11)

De acordo com a citação acima, percebe-se nos documentos uma fonte importante, tendo os arquivos como um local seguro na manutenção da integridade destas informações e que o historiador é capaz de traduzi-las.

Para a Arquivologia, ciência que estuda a produção, gestão, a autenticidade, assim como o desenvolvimento de políticas e técnicas de preservação e de conservação para documentos de arquivo, dentre outros temas, a fotografia é enquadrada como documento e, caso obedeça a um determinado conjunto de requisitos, como documento de arquivo.

Aprofundando apenas o necessário para uma melhor compreensão da fotografia como documento e documento de arquivo, dois breves conceitos se fazem necessários. Para Paes (2004), documento nada mais é do que informação fixada num suporte e entende-se por “suporte”, qualquer material em que uma informação tenha a possibilidade de estar fixada (papel, pergaminho, papiro, madeira ou disco rígido, cartão de memória, disquetes, fita magnética, entre outros possíveis). Bellotto (2006) faz um complemento ao conceito acima, deixando mais delimitado o que considera documento da seguinte forma:

[...] qualquer elemento gráfico, **iconográfico**, plástico ou fônico pelo qual o homem se expressa. É o livro, o artigo, a revista ou jornal, o relatório, o processo o dossiê, a carta, a legislação, a estampa, a tela, a escultura, a fotografia, o filme, o disco, a fita, magnética, o objeto utilitário etc., enfim, tudo o que seja produzido por motivos funcionais, jurídicos, científicos, técnicos, culturais ou artísticos pela atividade humana. (Bellotto, 2006, p. 35) (Grifo nosso)

O documento, para ser considerado de arquivo, ainda segundo Bellotto (2006), deve ser compreendido como:

[...] os produzidos por uma entidade pública ou privada ou por uma **família** ou por uma **pessoa** no transcurso das funções que justificam a sua existência como tal, guardando estes documentos relações orgânicas entre si. Surgem pois, por motivos funcionais, administrativos e legais. Tratam sobretudo de provar, de testemunhar alguma coisa. Sua apresentação pode ser manuscrita, impressa ou audiovisual; são em geral exemplares únicos e sua gama é variadíssima, assim como sua forma e suporte. (Bellotto, 2006, p. 37) (Grifo nosso)

Neste contexto, a fotografia se enquadra, tanto no conceito de documento, como no conceito de documento de arquivo, sendo este último importante para que se tenha um ponto de partida no que se refere à busca por requisitos de autenticidade. Ainda dentro do debate sobre os documentos, Machado (2017, p. 44) inclui a fotografia no rol dos documentos afirmando que “Deve-se desmistificar a ideia de que a fotografia é sempre uma obra artística e entendê-la como um documento administrativo como qualquer outro. Desse modo, deve participar de todos os preceitos que a Arquivologia preconiza.” Deste modo, é possível defender a fotografia como documento e assim afirmar a sua posição dentro de funções e/ou atividades que necessitem comprovação.

A partir deste ponto se torna possível a construção de um diálogo entre a fotografia e a memória do sujeito, encaminhando também uma afirmação de identidade. Para Assmann (2016), a memória possui um valor simbólico a partir de sons, gestos, palavras e objetos, que embora não possuam memória própria, desencadeiam memórias. O autor também cita a relação entre a memória e a identidade, no qual o conhecimento sobre o passado só adquire status de memória se este estiver possuído de identificação com o sujeito. Onde não há relação de identidade, há somente informação.

A partir disto, pode-se avançar na ideia de que a fotografia, a partir de uma seleção com critérios essencialmente pessoais, pode auxiliar na narrativa de uma trajetória de vida. Assim define Mariz e Medeiros:

Os registros fotográficos têm um impacto diferente dos registros textuais nas pessoas. Eles têm um poder de desencadear emoções, de lembrar de situações vividas, de pessoas que não estão mais presentes, de lugares onde estivemos, ou seja, têm o poder de transportar para lugares e épocas diferentes do momento presente, do momento em que se vê a foto, de fazer reviver situações. Em certos casos as pessoas são capazes até de “sentir” cheiros ou “ouvir” músicas só de olhar para a imagem. (Mariz e Medeiros, 2022, p. 7)

De acordo com a afirmação acima, é possível o despertar de uma memória a partir de uma seleção de imagens, causando sensações e influenciando diretamente a capacidade de provocar lembranças. No que diz respeito às famílias, percebe-se a necessidade de manutenção de imagens expostas em paredes, em porta-retratos ou qualquer que seja o suporte, porém as semelhanças param por aí.

Para Rendeiro (2010), a fotografia exposta está destinada à visita, com a finalidade de dar uma mensagem sobre a família. Já as fotos que não aparecem, estando reservadas aos membros da família, ou por pessoas merecedoras de tal honraria. Assim afirma o autor:

Quando a foto não aparece, “escondida” em caixas de sapato ou protegida pelas páginas de um álbum de família, compreende-se que ela será “revelada” nos momentos especiais desse mesmo universo familiar. Segredos a espera de uma investigação memorialista. Nesse processo revelador surgem as clássicas fotos de casamento, nascimento, batizado e formatura. Essas imagens fotográficas são quase sempre apresentadas em séries, vinculadas desse modo ao elemento narrativo, o que por sua vez possibilita a construção de memórias individuais e coletivas, projetando os caminhos e as aspirações da família. (Rendeiro, 2010, p. 2)

Para Breckner (2014), os álbuns de família possuem um conjunto de elementos que servem de suporte para uma análise das informações. O autor coloca a narrativa em destaque, a partir do conjunto de imagens que o álbum de família oferece a quem o aprecia, como se vê a seguir:

Eles se concentram na reconstrução das camadas implícitas de significado no álbum de fotografias para mostrar como se pode abordar metodologicamente este tipo de material que repetidamente se torna parte de entrevistas narrativas e para cujo tratamento quase não tínhamos metodologia e métodos até o momento. A peculiaridade de um álbum de fotografias de família é que ele é estruturado tanto narrativa quanto pictoricamente, exigindo uma combinação de metodologias narrativas com aquelas que tratam das formas

específicas de criar significado mediante fotografias. (Breckner, 2014, p. 2)

Conforme a autora, a estrutura e a composição das imagens, por si constroem uma narrativa, ou uma identidade daquela família. Deste modo percebe-se um entrelaçamento entre a fotografia e a memória, permitindo que ambas sejam indispensáveis, ou até mesmo que uma seja parte da outra.

A História, a Didática da História e o Sujeito

A construção da História enquanto ciência exige um esforço de “raciocínio” distinto. Assim retorna-se a Le Goff (2013), que diz:

Estamos quase todos convencidos de que a história não é uma ciência como as outras – sem contar aqueles que não a consideram uma ciência. Falar de história não é fácil, mas estas dificuldades de linguagem introduzem-nos ao próprio âmago das ambiguidades da história. (Le Goff, 2013, p. 21)

Existem obstáculos no acesso ao conhecimento histórico. Pode-se perceber que a própria História oferece alguma dificuldade no seu entendimento, favorecendo uma possível resistência em parte da sociedade e no Brasil não seria diferente.

Ensinar História para a sociedade atual torna-se um desafio para os profissionais que atuam, não só no Ensino Médio, mas em todos os níveis da educação brasileira, pois a sociedade que se apresenta no século XXI está voltada para um conhecimento de informações imediatistas e globalizada, sem uma resposta efetiva da compreensão dos conteúdos que transitam em todos os meios de comunicação. (Freitas, 2016, p. 2)

O autor acima também enfatiza a viabilidade do ensino de História num contexto e circunstâncias em que, tanto a escola, quanto o(a) aluno(a) estão inseridos, nos quais muitas vezes a frequência escolar está diretamente relacionada à fiscalização dos conselhos tutelares, ocasionando situações de evasão escolar, pela discrepância entre a escola e os valores familiares.

A formação social e seus valores estão descompassados com a realidade, a linguagem empregada pelos alunos em todos os níveis se desenvolve em um declínio estarecedor, o senso comum se tornou mais comum, com isso, as dificuldades de uma possível reviravolta em busca de uma reestruturação do ensino e seus signos educacionais, para muitos, não é viável, pois facilita assim a manobra e a alienação social. (Freitas, 2016, p. 3)

É a partir desta afirmação que se busca uma alternativa eficaz e que contribua para a valorização do ensino de História. Tornar o conteúdo acessível, aproximando o(a) aluno(a) e a sua realidade dentro do ambiente de ensino, permitirá uma melhor compreensão deste mesmo conteúdo, assim como do ambiente que o circunda. Neste sentido, a Didática da História terá uma missão a cumprir.

A Didática da História, embora através do senso comum se confunda com a área da Educação, está mais ligada a própria História, conforme afirma Cardoso (2008), exemplificando a experiência brasileira com a História em sala de aula.

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA: TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA

No Brasil a Didática da História é freqüentemente entendida como um tema subordinado à área de Educação, sem vínculos com a atuação do pesquisador da área de História. Essa concepção se fundamenta na crença de que o papel da didática é adaptar ao contexto escolar o conhecimento criado pelos historiadores. Porém, diferentemente do que supõe essa concepção, as disciplinas que integram a ‘cultura escolar’ — *culture scolaire* — possuem uma autonomia considerável em relação ao ‘saber universitário ou erudito’ — *savoir savant*. Segundo André Chervel, o que a escola ensina não é ‘a História dos historiadores’. (Cardoso, 2008, p. 154)

Percebe-se acima uma preocupação em separar o desenvolvimento acadêmico da História com a disciplina aplicada em sala de aula, exigindo esta última uma aproximação com a realidade que se apresenta em cada localidade onde existe uma escola.

Diferente da rigidez da realidade francesa, no qual o conteúdo aplicado é uniforme em todo país e obedece a um cronograma meticuloso, Cardoso (2008) compara com o modelo brasileiro, que permite aos professores e às professoras terem mais autonomia na criação e aplicação dos conteúdos, porém não se resumindo, como o autor se refere, apenas à “arte de ensinar”.

A Didática da História, segundo Rüsen (2006), passou por uma intensa transformação na Alemanha. Após perder espaço para “metodologia da pesquisa histórica” no século XIX, foi durante os anos 1970, a partir de uma nova abordagem que contemplasse as necessidades de mudança curricular, sem a necessidade de discussão sobre a sua base teórico-científica (se era ligada à História ou à pedagogia). De acordo com Rüsen (2006):

Dadas estas orientações, as perspectivas da didática da história foram grandemente expandidas, indo além de considerar apenas os problemas de ensino e aprendizado na escola. A didática da história agora analisa todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida cotidiana, prática. Isso inclui o papel da história na opinião pública e as representações nos meios de comunicação de massa; ela considera as possibilidades e limites das representações históricas visuais em museus e explora diversos campos onde os historiadores equipados com essa visão podem trabalhar. (Rüsen, 2006, p. 12)

Assim permitiu-se uma ampliação do alcance da História até as pessoas, no seu dia a dia, colaborando na formação de opiniões críticas sobre toda a informação absorvida referente às questões, das mais básicas às mais complexas. Criou-se meios para a construção do debate sobre o cotidiano em localidades tanto centralizadas, como as remotas, a partir de uma identidade local.

Rüsen (2006) aponta a consciência histórica como um ponto importante a ser equacionado, não como um simples estudo do passado. Ela deve, além disso, entender o tempo presente e antecipar o futuro numa combinação complexa, analisada como um conjunto de operações que definem o pensamento histórico e a importância que ele exerce na cultura humana, podendo permitir a utilização de metodologias tanto da psicologia, quanto da sociologia, agregando também aqueles elementos da Pedagogia que podem ser pertinentes à consciência histórica.

Aproximando a discussão da Didática da História à consciência histórica, Cerri (2001) aborda a consciência histórica de modo a esclarecer os seus equívocos conceituais. O autor esclarece que não há uma consciência histórica comum para todas as pessoas, podendo haver questões excludentes entre si, baseando-se na realidade e nas experiências de cada um.

Primeiro Cerri (2001) questiona se é possível ter ou não ter consciência histórica, no qual avança seu raciocínio destacando o “homem moderno” ou “homem contemporâneo” do “homem em geral”. Assim é possível compreender que o “homem contemporâneo” se destaca a partir da ideia enquanto pessoa inserida em uma sociedade, na qual lhe permite agir entre as limitações da tradição e uma postura mais reflexiva. Desta forma, o autor expressa a consciência histórica da seguinte forma:

A consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso. (Cerri, 2001, p. 100)

Cerri (2001) enfatiza a consciência histórica a partir da identidade coletiva, sintonizada com um grupo específico que tem por finalidade dar continuidade ao seu legado. É aí que o autor aborda os modos de afirmação da identidade coletiva a partir da consciência histórica:

Assim, se para a comunidade primitiva a sua perpetuação estava pautada principalmente na narrativa do mito fundador e na memória de seus bravos, transmitida pela tradição oral, mas também numa observação e marcação do tempo por gestos e rituais coletivos, para as sociedades mais complexas essa tarefa passa a ser exercida por instituições socialmente organizadas para esse fim. Ligadas à tarefa de cimentar a identidade – além de seus fins específicos – é que são estabelecidas as escolas primárias, igrejas, bibliotecas, museus, universidades, institutos ... Mais complexos são os pré-requisitos para herdar a consciência: além de ouvir e dizer, torna-se necessário saber ler e escrever, **interpretar uma variada iconografia**, memorizar uma plêiade de referenciais, aprender e ensinar várias seqüências de gestos rituais, e assim por diante. (Cerri, 2001, p. 102) (grifo nosso)

Na citação acima, o autor lista elementos que podem afirmar e transmitir uma identidade coletiva. Dentre eles, está a capacidade de interpretação de conjuntos iconográficos. Conjuntos esses que perfeitamente podem abranger inclusive pessoas e/ou grupos familiares.

Cerri (2001) reflete sobre o “uso social do ensino da história”, propondo novos métodos de ensino com novos materiais, além dos já estabelecidos com a finalidade de discutir novas ideias sobre como a sociedade ou um grupo quer ser visto e/ou lembrado.

Considerações Finais

Sobre o presente artigo, aponta-se a importância da fotografia na captação de informações que possam colaborar com a História. Neste sentido, colocou-se luz aos argumentos que possam conduzir a um melhor esclarecimento da importância da iconografia tanto para a História de uma maneira mais ampla, focando nos álbuns afetivos (de famílias e pessoas) e a sua utilização como instrumento de colaboração com a didática da História.

Primeiramente se trouxe uma abordagem arquivística sobre o tema, identificando a fotografia como possível documento a partir de conceitos já amplamente debatidos e aceitos no meio arquivístico, o que acrescenta requisitos de autenticidade e permite o reconhecimento como possível documento arquivístico às fotografias de pessoas e famílias. Este reconhecimento permite a utilização de documentos iconográficos como fonte autêntica de

informação, cabendo ao pesquisador, seja ele historiador ou não, identificar e interpretar os seus signos.

A partir de uma possível análise do conteúdo das imagens constantes em um determinado acervo fotográfico pessoal ou familiar, buscou-se alternativas de aplicação deste conteúdo no ambiente escolar. Conforme citado nesta pesquisa, existe uma percepção de desinteresse do aluno e aluna sobre os conteúdos abordados na disciplina de História de uma forma ampla, um fenômeno principalmente motivado pela evasão escolar e de forma mais direta na desconexão do aluno e da aluna de História com o conteúdo aplicado pelo motivo da linguagem, assim como possivelmente as metodologias não terem evoluído junto às novas gerações de estudantes. Neste sentido, acredita-se que uma abordagem histórica a partir do acervo pessoal e/ou familiar do aluno e da aluna trará a sua realidade para dentro da disciplina.

A Didática da História percebeu ao final do século XX a necessidade de mudança no currículo com a finalidade de aproximar as pessoas e o seu cotidiano do debate histórico, criando bases para a construção de uma consciência histórica. Como a consciência histórica não é comum a todos e todas, a utilização de um acervo fotográfico pessoal e/ou de família servirá de ferramenta para este desafio, evoluindo para algo mais amplo que é a necessidade humana de pertencimento a um grupo social, afirmando uma identidade coletiva a partir da interpretação de conjuntos iconográficos. Como a nova Didática da História propõe novos métodos e novos materiais, fica a sugestão deste artigo como proposta.

O reconhecimento dos alunos e das alunas como parte da História e como sujeitos da História é importante para a aproximação destes com a disciplina e com a escola como um todo. Despertar a consciência histórica e pertencer a um grupo faz exercitar o pensamento crítico e valorizar a sua identidade.

Espera-se que esta pesquisa consiga atingir ao que se propõe, aproximando escolas, alunos, alunas, professores, professoras, assim como toda uma comunidade que se beneficiará desta relação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, I.D. **METODOLOGIA DO TRABALHO** – Recife: Ed. UFPE, 2021.

ASSMANN, J. MEMÓRIA COMUNICATIVA E MEMÓRIA CULTURAL. *In:* História Oral, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 115–128, 2016. Disponível em: <<https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/642>> Acesso em: 11 Fev. 2024.

BASTOS, A. R. A fotografia como retrato da sociedade. *In:* Sociologia Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Vol. XXVIII. 2014. Pag. 127-143.

BELLO, J. L. P. Metodologia Científica: manual para elaboração de monografias. UVA, Rio de Janeiro, 2009

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. Arquivos Permanentes: tratamento documental. 4ª edição. Rio de Janeiro. Editora FGV. 2006

BRECKNER, Roswitha. NARRAR – MOSTRAR – VER: Como analisar um álbum de fotos de família em conexão com uma entrevista narrativa. *In:* Civitas. Porto Alegre. v. 14. n. 2. p. 285-306. maio-agosto. 2014. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/civitas/a/5bRk4jqh5SzJpGvfm4BF5P/?lang=pt>> Acesso em: 13 Fev. 2025

CARDOSO, Oldimar. PARA UMA DEFINIÇÃO DE DIDÁTICA DA HISTÓRIA. *In:* Revista Brasileira de História. V. 28. nº 55. São Paulo, 2008. P. 153-170. Disponível em: https://ava.furg.br/pluginfile.php/827458/mod_resource/content/1/Artigo%201%20Cardoso%20definição%20de%20didática%20da%20história.pdf Acesso em: 20 Fev. 2025.

CERRI, L.F. OS CONCEITOS DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E OS DESAFIOS DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA. *In:* Revista de História Regional. V. 6. Nº 2. P. 93-112 Inverno 2001. Disponível em: https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/A%20DISCIPLINA%20DE%20HISTÓRIA_%20ALUNOS%20DO%20SÉCULO%20XXI.pdf Acesso em: 03 Fev. 2025

FREITAS, Ubiratã Ferreira. A DISCIPLINA DE HISTÓRIA: alunos do século XXI e o GASKELL, Ivan. HISTÓRIA DAS IMAGENS. *In:* BURKE, Peter. (Org.) A escrita da história: novas perspectivas. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 368 p.

KOSSOY, B. **FOTOGRAFIA & HISTÓRIA**. 2ª ed. São Paulo. Ateliê Editorial. 2001. paradigma de ensinar. *In:* I Seminário Internacional de Educação, III Seminário Nacional de Educação e I Seminário do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência. FACCAT, 16, 17 e 18 de junho de 2016. Taquara-RS

LE GOFF, Jacques. **HISTÓRIA E MEMÓRIA**. 7ª ed. Revista – Campinas – SP. Editora da UNICAMP, 2013.

MACHADO, B.H. **DOS DEVANEIOS VISUAIS À GÊNESE DOCUMENTAL**: o estudo da produção de documentos fotográficos da Assessoria de Comunicação e Imprensa da UNESP. Marília. UNESP. 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/cdb98508-54b0-4237-9bfbdb8fe3e5e9f2a/content> Acesso em: 05 Fev. 2025

MARIZ, A. C. A.; MEDEIROS, R. P. O ÁLBUM DE FOTOGRAFIAS EM TEMPOS DE PANDEMIA E ISOLAMENTO SOCIAL. *In:* MADIO. T. C. C.; MACHADO, B. H.; BIZELLO, M. L.(org.). Desafios na identificação e organização de fotografia. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 161-180.

PAES, Marilena Leite. **ARQUIVO: teoria e prática**. Rio de Janeiro. FGV. 2004

RENDEIRO, Márcia Elisa Lopes Silveira. ÁLBUNS DE FAMÍLIA: fotografia e memória; identidade e representação. *In:* XVI Encontro Regional da AMPUH-Rio. Unirio. Rio de Janeiro. 2010. Disponível em: Acesso em: 24 set. 2024

RÜSEN, Jörn. DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *In:* Praxis Educativa. V. 1. Nº. 2. P. 7-16 Ponta Grossa, PR. Jul.-Dez. 2006.

TESSARI, A. B. FOTOGRAFIA NA HISTÓRIA E O ENSINO DE HISTÓRIA. *In:* Aedos. N. 11. Vol. 4. Pag. 470-489. Set. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30773/20882> Acesso em: 06 Fev. 2025.

ZANON, W.R. SABBAG, D.M.A. O INSTANTE DECISIVO DE HENRI CARTIER-BRESSON E A INDEXAÇÃO: um estudo exploratório de métodos de indexação de fotografias. *In:* Revista Digital Biblioteconomia e Ciência da Informação. V. 15. n. 3. Pag. 693-714. Campinas. Set/Dez 2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/8648748/pdf> Acesso em: 7 Fev. 2025

A DIDÁTICA DA HISTÓRIA EM PERSPECTIVA

TEORIAS, MÉTODOS E PRÁTICAS PARA A
PESQUISA EM ENSINO DE HISTÓRIA



Júlia Silveira Matos
Darcylene Pereira Domingues
Isabel Mendes Faria
(Organizadoras)