



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

LISIANE ALONÇO DE MEDEIROS

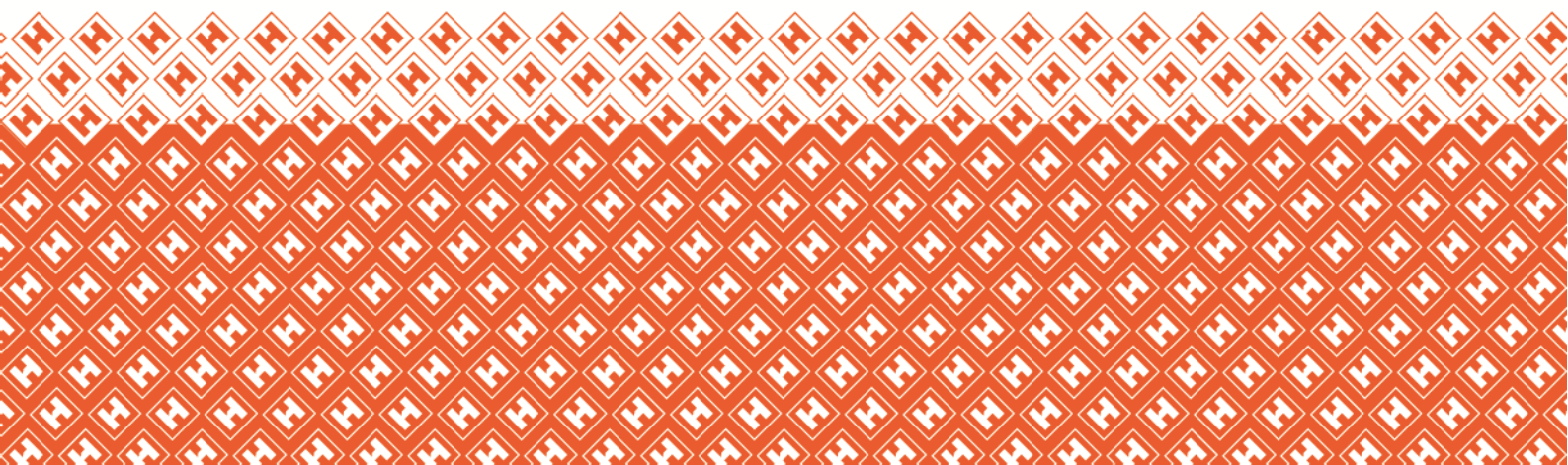
## **Histórias de ~~tias~~ profes que ~~contam~~ ensinam**

### **História:**

oficinas com professoras das séries  
iniciais sobre suas práticas no ensino de  
história da Guerra dos Farrapos.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Maio / 2022



Lisiane Alonço de Medeiros

Histórias de ~~tias~~ profes que ~~contam~~ ensinam histórias:  
oficinas com professoras das séries iniciais sobre suas práticas no ensino de história  
da Guerra dos Farrapos.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Ensino de História.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Wasseman

Porto Alegre

2022

### CIP - Catalogação na Publicação

Medeiros, Lisiane Alonço de  
Histórias de (tias) profes que (contam) ensinam  
histórias: oficinas com professoras das séries  
iniciais sobre suas práticas no ensino de história da  
Guerra dos Farrapos. / Lisiane Alonço de Medeiros. --  
2022.  
156 f.  
Orientador: Claudia Wasserman.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e  
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino  
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Ensino de História. 2. Séries Iniciais. 3.  
Formação de Professores. 4. Guerra dos Farrapos. 5.  
Oficinas e práticas metodológicas. I. Wasserman,  
Claudia, orient. II. Título.

Lisiane Alonço de Medeiros

Histórias de tias profes que contam ensinam histórias:  
oficinas com professoras das séries iniciais sobre suas práticas no ensino de história  
da Guerra dos Farrapos.

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Porto Alegre, 02 de maio de 2022

Resultado:

BANCA EXAMINADORA:

---

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Wasserman  
Departamento de História  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Profa. Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Prof. Dr. Jocelito Zalla  
Colégio de Aplicação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

---

Prof. Dr. Marcelo de Souza Magalhães  
Departamento de História  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro



Dedico este trabalho à todas educadoras que, assim como eu, já foram tratadas como tias e não se deixaram abalar por isso, ao contrário, ergueram a cabeça e mostraram sua força como professoras.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecer é reconhecer a generosidade que recebi e com a qual foi possível a realização deste projeto tão grandioso para mim. Demorei alguns anos (longos anos) para me desafiar a voltar aos estudos acadêmicos e o apoio de pessoas especiais foram fundamentais para isso.

Ao meu companheiro da vida, meu amor, meu esposo, Evandro, por tanto estímulo, apoio e escuta em momentos diversos. Por não me deixar desistir. Por valorizar minha profissão, estar sempre ao meu lado e apoiar meu trabalho desde os tempos do Magistério.

Ao meu filho, gestado no segundo ano da graduação em História, por entender minhas ausências e por ser o “filho da profe” por tanto tempo na escola. Hoje, realizando o nosso sonho de estudar numa graduação da UFRGS, ainda encontra tempo para me dar suporte técnico.

Para minha família e meus amigos, por entenderem minhas ausências em nossos encontros marcados, minhas recusas aos eventos, minhas desistências para os convites feitos. Obrigada pela paciência em ouvir sobre um único assunto neste último ano.

A cada professor e professora do programa de mestrado do PROFHISTÓRIA da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela generosidade das trocas, dos ensinamentos e por manter a serenidade (e o curso em andamento) durante este período tão turbulento. Para cada um e cada uma, meu respeito e admiração por não desistirem de nossas aulas e por se reinventarem para fazer das nossas aulas remotas momentos de grande aprendizado.

Seria indelicado de minha parte citar nomes em específico, mas é impossível não lembrar neste momento de finalização de um projeto tão especial para mim aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a concretização de mais esta etapa de meu crescimento profissional: com uma sugestão ímpar de leitura, com a orientação para um recorte mais específico, com a ideia da criação de um material colaborativo, com a generosa partilha de inquietações, com provocações que me fizeram pensar sobre meus reais objetivos...

Aqui cabe um agradecimento mais que necessário à minha orientadora, professora Claudia Wasserman, por não ter desistido de mim. Em primeiro lugar, me sinto lisonjeada e extremamente envaidecida de mostrar para os estudantes com os quais trabalho que o nome escrito no nosso livro didático é da minha orientadora. Segundo, por me incentivar a retornar para minhas raízes como professora de série iniciais e me dedicar ao trabalho de pesquisa com as professoras de minha própria instituição. Por fim, por entender e acalmar todas as minhas angústias, minhas frustrações e minhas inseguranças, dando suporte e me mostrando a todo momento as minhas capacidades.

Aos meus colegas do programa de mestrado, até o momento imagens e vozes por detrás da tela do meu computador, pelas escutas e partilhas tão acalentadoras. Por me incentivarem a continuar quando pensei em desistir. Pelos diálogos nas aulas do ensino remoto emergencial. Pelas constantes trocas realizadas em nosso grupo de conversas frenéticas naquele aplicativo de mensagens. Ainda faremos o churrasco com todos reunidos e nos abraçaremos e daremos muitas risadas de tudo isso.

Para todos os estudantes com os quais tenho aulas diariamente e para todos aqueles que já passaram pelas minhas aulas, meu agradecimento por inspirarem minha prática docente e por me fazerem querer ser uma professora e uma pessoa melhor a cada dia.

Por fim, para minhas queridas colegas professoras das séries iniciais que toparam ceder parte de seu tempo para participar das entrevistas fora das salas, conversar sobre suas experiências nos intervalos e dialogar nas oficinas que propus ao longo do último ano. Ale, Dani, Lu, Ro, Lisi, Jo, Deia, Adri, Clau, Cami: sem vocês nada disso seria possível.

Devo minha pesquisa e todo o resultado desta dissertação ao trabalho destas mulheres, mães, educadoras, professoras multidisciplinares, pesquisadoras. Levo um pouco de cada uma nas minhas aulas e no meu coração e espero ter deixado um pouco de mim para que cada uma continue a partilhar suas experiências de maneira tão generosa e amável.

“Precisamos, assim, de histórias que nos ensinem que nossas atualidades não são prisões e que nossos passados, incluindo os disciplinares, não são destinos.

Precisamos de histórias que se abram à realidade da vida e que nos ajudem na perturbação das certezas que querem nos provar que o presente é exatamente como deveria ser. Precisamos de histórias que libertem nossas imaginações, não que a aprisionem em regras, métodos e regulamentos supostamente atemporais.

Precisamos de histórias que nos confrontem não com a perenidade do mundo, mas com o passamento de todas as coisas, incluindo o delas próprias.”

Arthur Lima de Avila

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo refletir sobre a prática pedagógica de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental no que se refere ao Ensino de História e a formação continuada a partir da pesquisa de campo e da experiência de elaboração e aplicação de oficinas intituladas *Histórias para quem ensina História*. A problemática se manteve na investigação sobre como as professoras das turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental constroem seus planejamentos ao propor o ensino da “Revolução Farroupilha” tendo por base o que está proposto na Base Nacional Comum Curricular e no Referencial Curricular Gaúcho, bem como indagar quais são as principais ferramentas utilizadas por elas para um aprendizado significativo a fim de que não se reproduza apenas um entendimento mítico do passado e seja possível construir um olhar para aqueles que foram excluídos da história. Para responder a tal questionamento, foi necessário um estudo de caso a fim de dialogar com as professoras acerca de suas formações, dos conhecimentos construídos sobre Ensino de História e sobre suas práticas docentes quanto ao ensino da Guerra dos Farrapos. Na sequência foram realizadas as oficinas com as professoras para identificar quais são as ferramentas de pesquisa mais indicadas e as metodologias possíveis para um aprendizado significativo sobre a história da Guerra dos Farrapos nas turmas das séries iniciais e que características do ensino de história são desejáveis para que os alunos construam um entendimento que leve em consideração os excluídos da história. Os resultados levaram à construção de um material didático colaborativo com planejamentos desenvolvidos pelas professoras para que seja compartilhado e contribua com um novo olhar para as aulas de História nas séries iniciais.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Práticas Pedagógicas. Guerra dos Farrapos.

## ABSTRACT

This research had as goal think about pedagogical practice of elementary school early grades regarding history teaching and the continuous education from field research and from the elaboration and application experience of workshops entitled *Stories to those who teaches history*. The problematic kept on the investigation about how early grades teachers do their planning when proposing the teaching of “Ragamuffin Revolution” having as reference what is proposed on the Brazilian common national curriculum base and Rio Grande do Sul’s curricular framework, as well as inquire what are the main tools used by them for meaningful learning so that a mythical understanding of the past is not reproduced and to build a look for those that have been excluded in history. To answer that question, a case study was necessary aiming at dialog with teacher about their formations, knowledges built about history teaching and their Ragamuffin War teaching practices. After that, workshops were held with the teachers to identify what are the most indicated research tools and the possible methods to a significant apprenticeship about Ragamuffin War history in elementary school early grades and what characteristics of history teaching are desirable so the students can create an understanding that take into account the excluded from history. The results led to the construction of a didactic collaborative material with plans developed by the teachers so it can be shared and help with a new look to early grades history classes.

**Key-words:** History Teaching. Elementary School Early Grades. Pedagogical Practices. Ragamuffin War.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – fotografia da Casa de Gomes Jardim.....	67
Figura 2 – fotografia do Cipreste Farroupilha.....	68
Figura 3 – fotografia da Vitrine Cultural.....	69

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Frequência do estudo sobre a Revolução Farroupilha/Guerra dos Farrapos nas turmas das séries iniciais.....	57
Gráfico 2 – Quantidade de aulas disponibilizada para a discussão Guerra dos Farrapos/Revolução Farroupilha/Dia do Gaúcho.....	75
Gráfico 3 – Terminologia utilizada para designar Guerra dos Farrapos/Revolução Farroupilha/Dia do Gaúcho.....	77



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Habilidades específicas que norteiam os planejamentos para as aulas sobre a Guerra dos Farrapos/Revolução Farroupilha/Dia do Gaúcho.....	59
Quadro 2 – Competências e Habilidades específicas para os planejamentos coletivos da segunda oficina.....	88

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Fontes históricas para o planejamento das aulas de história e para as aulas sobre Guerra dos Farrapos/Revolução Farroupilha/Dia do Gaúcho.....	71
---	----

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC- Formação	Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica
BNC-Formação Continuada	Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
CAT	Currículo por Atividades
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
HEM	Habilitação Específica para o Magistério
LLECE	Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPP	Projeto Político Pedagógico Pastoral
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
RCPR	Referencial Curricular do Paraná
RS	Rio Grande do Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Pisa	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2</b>	<b>QUEM ENSINA ESSA HISTÓRIA?.....</b>	<b>24</b>
2.1	A TIA AGORA É PROFE.....	25
2.2	NOVAS LEIS, MESMOS VALORES .....	29
2.3	CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E RESISTÊNCIAS .....	37
<b>3</b>	<b>QUE HISTÓRIA É ESSA?.....</b>	<b>45</b>
3.1	PCN'S, BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS: BREVE DISCUSSÃO .....	46
3.2	IDENTIDADE, MEMÓRIA E A HISTÓRIA DA GUERRA QUE VIROU REVOLUÇÃO .....	56
3.3	(RE)SIGNIFICAR PARA (RE)CONTAR A REVOLUÇÃO FARROUPILHA .....	70
<b>4</b>	<b>CONTANDO NOVAS HISTÓRIAS.....</b>	<b>80</b>
4.1	OFICINAS: DA TEORIA PARA A REFLEXÃO .....	81
4.2	OFICINA NA PRÁTICA E AS METODOLOGIAS ATIVAS.....	86
4.3	PARA ALÉM DAS OFICINAS: A CRIAÇÃO DE UM MATERIAL COLABORATIVO.....	95
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>105</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário aplicado junto às participantes.....</b>	<b>118</b>
	<b>APÊNDICE B – Material da Oficina 1.....</b>	<b>122</b>
	<b>APÊNDICE C – Planejamentos coletivos para Oficina 2.....</b>	<b>125</b>
	<b>APÊNDICE D – Material da Oficina 3 .....</b>	<b>130</b>
	<b>APÊNDICE E – Formulário para sugestões de planejamentos .....</b>	<b>132</b>
	<b>APÊNDICE F – Material didático colaborativo .....</b>	<b>133</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação objetivou o diálogo com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental para uma reflexão sobre suas práticas cotidianas e sobre como elas possibilitam um aprendizado significativo no ensino de história, sem a pretensão de se estabelecer uma “receita” ou “fórmula mágica” para tanto, mas buscando a construção cooperativa de um material digital que possa auxiliar as professoras na mediação de aulas colaborativas, críticas e inclusivas onde os estudantes construam um entendimento que leve em consideração os excluídos da história.

A ideia para a escrita desta dissertação tem início a partir da minha experiência como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, pois sempre senti grande dificuldade em ensinar conteúdos específicos de disciplinas para as quais não me considerava preparada, em especial quando lecionava em turmas de 3ª e 4ª séries – atualmente 4º e 5º ano. Naquele momento, acreditava que meu entendimento sobre ensino-aprendizagem era limitado e que eu transmitia os conteúdos para os alunos e eles recebiam o que eu estava - e exatamente “como” estava - ensinando. Toda a minha formação nos anos de estudo do curso profissionalizante de segundo grau, na época chamado de Habilitação Específica para o Magistério, me auxiliou na construção de didáticas criativas, planejamentos elaborados, jogos divertidos e salas de aula bem decoradas, mas não me trouxe segurança suficiente para entender a complexidade de uma aprendizagem significativa<sup>1</sup> e nem para perceber de imediato que a educação só é possível quando o protagonismo é do aluno<sup>2</sup>. Foi um longo processo de crescimento e me tornei professora sendo professora.

Leccionando como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, eu abordava os conteúdos básicos estabelecidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, organizados em áreas do conhecimento: das linguagens, da matemática, das ciências da natureza e das ciências humanas. Ainda não existia a Base Nacional Comum Curricular – que atualmente determina os conhecimentos

---

<sup>1</sup> A aprendizagem significativa aqui apresentada está embasada na teoria de David Paul Ausubel e presente nos documentos oficiais sobre educação no Brasil, caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e na recente Base Nacional Comum Curricular.

<sup>2</sup> Diferentes propostas metodológicas se dispõem a discutir o protagonismo dos estudantes na educação. Aqui buscarei colocar as metodologias ativas como proposta atual de protagonismo na educação.

essenciais que os estudantes do Ensino Fundamental devem apreender e estabelece os objetivos da aprendizagem em cada ano escolar. Os estados e municípios estabeleciam os conteúdos, as escolas organizavam suas “grades curriculares” e os professores seguiam aquela listagem para o planejamento de suas aulas.

Minha formação me permitia buscar atrativos didáticos como o uso de chocolates para ensinar o processo de divisão ou a leitura de uma carta escrita por Bento Gonçalves para ensinar sobre a Revolução Farroupilha<sup>3</sup>, mas para proporcionar uma aprendizagem com maior significado, sentia falta de mais proximidade e entendimento sobre os processos da divisão matemática, da análise de documentos históricos, da experimentação científica a partir da coleta de informações ou mesmo de como misturando cores primárias obtemos cores secundárias. As poucas reuniões de formação pedagógica que aconteciam entre professores de diferentes áreas eram raras e nem sempre possibilitavam “trocas” entre os professores das diferentes séries e disciplinas, sendo quase sempre com palestras dirigidas aos processos e legislações da educação, já que não se previa em lei uma formação específica – ou mesmo formações mais aprofundadas – para os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O Conselho Nacional de Educação<sup>4</sup>, na resolução número 1, de 15 de maio de 2006, estabeleceu no artigo 5º que “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;”, e no artigo 6º que “A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física”. Em outra resolução, o CNE/CP<sup>5</sup> estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica,

---

<sup>3</sup> Acredito na discussão do termo “revolução” e na sua substituição para Guerra dos Farrapos, mas manterei aqui o primeiro como ilustração do meu entendimento generalista do fato histórico naquele momento.

<sup>4</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 30/08/20.

<sup>5</sup> Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em 30/08/20.

indicando avanço significativo das legislações educacionais e para a valorização da formação docente (CRESPI; NÓBILE, 2018, p.328), mas sem explicitar os conteúdos básicos para essa formação.

Professores com formação generalista estão diariamente nas salas de aula das séries iniciais do Ensino Fundamental tendo que lidar com conceitos, conteúdos e pressupostos teórico-metodológicos que, em vários aspectos, são fundamentos básicos para o ensino de matemática, de ciências e de história, por exemplo. No caso específico do ensino de história nas séries iniciais, objeto de estudo primordial desta pesquisa, a Base Nacional Comum Curricular<sup>6</sup> contempla a construção do sujeito em diferentes graus de complexidade, determinando

No 3º e no 4º ano contemplam-se a noção de lugar em que se vive e as dinâmicas em torno da cidade, com ênfase nas diferenciações entre a vida privada e a vida pública, a urbana e a rural. Nesse momento, também são analisados processos mais longínquos na escala temporal, como a circulação dos primeiros grupos humanos. Essa análise se amplia no 5º ano, cuja ênfase está em pensar a diversidade dos povos e culturas e suas formas de organização. A noção de cidadania, com direitos e deveres, e o reconhecimento da diversidade das sociedades pressupõem uma educação que estimule o convívio e o respeito entre os povos (p.404).<sup>7</sup>

Assim, conceitos sobre patrimônio histórico, produção de memória, espaços públicos e privados, diferentes formas de trabalho, temporalidades, mudanças e permanências, formações de grupos humanos, processos migratórios, entre outros, são organizados como objetos de conhecimento e contemplados a partir de competências e habilidades. A leitura da Base Nacional Comum Curricular e de obras que a analisam, discutem e refletem sobre as competências e habilidades propostas e sobre os temas dispostos para o ensino de história, em especial nas séries iniciais, promoveu um suporte legal para a orientação de toda a pesquisa e para a produção do material colaborativo desenvolvido a partir do trabalho com as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. Do mesmo modo, foi de grande valia a leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais, publicados pelo Ministério da Educação em 1997, que propuseram uma discussão acerca dos

---

<sup>6</sup> A BNCC homologada em 2017 “é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”.

<sup>7</sup> Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/historia-no-ensino-fundamental-anos-iniciais-unidades-tematicas-objetos-de-conhecimento-e-habilidades> . Acesso em 30/08/20.

objetivos da educação básica, das orientações e métodos didáticos e dos conteúdos específicos para cada ciclo do ensino. Para tanto, a discussão sobre as variadas legislações estará abarcada em diferentes capítulos ao longo desta dissertação.

Para compor a pergunta que norteou a pesquisa, também foi fundamental a leitura e discussão do Referencial Curricular Gaúcho<sup>8</sup>, documento construído de forma coletiva e colaborativa a partir da BNCC, mas com destaque ao “reconhecimento da educação escolarizada no sentido de Território, sendo este compreendido, não apenas como espaço, mas como marcas e subjetividades significativas para a formação integral dos sujeitos em condição de pertencimento” para a consideração das características locais por todas as redes de ensino.

Então, a partir de todas as considerações feitas até aqui, aponte como problema de investigação a indagação sobre como as professoras das turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental constroem seus planejamentos ao propor o ensino da “Revolução Farroupilha”? Tendo por base o que está proposto na BNCC e no RCG, quais são as principais ferramentas utilizadas por elas para um aprendizado significativo a fim de que não se reproduza apenas um entendimento mítico do passado e seja possível construir um olhar para aqueles que foram excluídos da história?

Com a pesquisa, o principal objetivo foi dialogar com as professoras de séries iniciais do Ensino Fundamental para identificar quais são as ferramentas de pesquisa mais indicadas e as metodologias possíveis para um aprendizado significativo sobre a história da Guerra dos Farrapos nas turmas das séries iniciais e que características do ensino de história são desejáveis para que os alunos construam um entendimento que leve em consideração os excluídos da história.

Para que o objetivo estabelecido fosse possível, foram necessários os seguintes passos:

---

<sup>8</sup> O Referencial Curricular Gaúcho foi elaborado em regime de colaboração entre a Secretaria Estadual de Educação (Seduc), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e o Sindicato do Ensino Privado no Rio Grande do Sul (Sinepe/RS). O documento instituído em 12 de dezembro de 2018, foi estruturado em seis cadernos pedagógicos abrangendo a Educação Infantil, Linguagens, Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Ensino Religioso e passou a nortear os currículos das escolas gaúchas a partir de 2019 em consonância com as competências essenciais da BNCC.



- Identificar qual a formação principal das professoras das séries iniciais e quais capacitações elas receberam ao longo da carreira;
- Inventariar as principais práticas adotadas pelas professoras ao ensinar a história da Guerra dos Farrapos;
- Discriminar quais são os conceitos, estabelecidos a partir das competências e habilidades elencados pela BNCC e RCG, necessários para o ensino de história da Guerra dos Farrapos nas séries iniciais;
- Conhecer os conceitos abordados pelas professoras das séries iniciais em suas aulas sobre as tradições, as noções de marco histórico, de memória, de patrimônio e de tempo histórico;
- Discutir a idealização das tradições, a heroicização de personagens da história e a construção do nacionalismo através da “Revolução Farroupilha”.
- Dialogar sobre o que são metodologias ativas, quais são mais indicadas para as professoras das séries iniciais e como elas podem auxiliar no ensino de história para a identificação dos marcos históricos da Guerra dos Farrapos e seus significados;
- Criar um ambiente colaborativo para a seleção de conceitos, metodologias ativas, instrumentos digitais e tecnológicos que possam auxiliar as professoras a ensinar história da Guerra dos Farrapos.

Para a realização da pesquisa, o primeiro procedimento adotado foi a coleta de dados das professoras através de preenchimento de formulário e de questões gerais sobre sua atuação, formação e disponibilidade para contribuir e participar do projeto. Nesta etapa, foi perceptível a disposição das professoras e seu interesse em participar de atividades para a discussão sobre ensino de história, em particular, para dialogar sobre a construção de práticas pedagógicas com maior significado e a necessidade de se revisitar as metodologias utilizadas até então.

A partir das leituras prévias, das seleções de textos e bibliografias e das informações obtidas com as entrevistas realizadas, propus, como segunda etapa da pesquisa, a realização de três oficinas (de cerca de 1 hora e 30 minutos cada) com as professoras convidadas para a criação de um ambiente colaborativo onde foram

discutidas as principais necessidades apresentadas por elas quanto aos conteúdos, competências e habilidades abordados no ensino de história. Já na primeira oficina realizada ficou nítida a intenção das professoras em dialogar sobre suas práticas e não se limitar ao conteúdo da Guerra dos Farrapos, proposto como objetivo principal desta pesquisa, mas ampliar a discussão para as possibilidades metodológicas que as oficinas formativas orientadas por um professor especialista em História podem trazer<sup>9</sup>.

Segundo Anastasiou e Lopes (2009, p. 96) “A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva.”

A aplicação das oficinas ocorreu na modalidade presencial e, em virtude de situações adversas provocadas pela pandemia do Covid-19 e aos decretos sanitários vigentes nos meses de setembro e outubro de 2021, incluiu exclusivamente as 10 professoras das séries iniciais de uma instituição da rede privada de Porto Alegre, onde leciono atualmente.

Neste ambiente colaborativo, discutimos as práticas didáticas cotidianas e como as competências e habilidades dispostas na BNCC e no RCG são norteadoras para um aprendizado de história com maior significado e protagonismo dos estudantes, dando início à construção do material digital colaborativo para utilização dos professores no ensino de história da Guerra dos Farrapos com turmas das séries iniciais<sup>10</sup>. Como terceira etapa da pesquisa, o material criado colaborativamente apresenta estratégias para o ensino, sugestões de metodologias ativas aplicadas para conceitos específicos, ideias de instrumentos digitais que contribuem para a aprendizagem significativa e possibilidades de inclusão de ferramentas tecnológicas que contribuem para o trabalho dos professores.

---

<sup>9</sup> A apresentação da oficina proposta e os resultados das discussões realizadas nos encontros estão demonstrados em um capítulo específico desta dissertação.

<sup>10</sup> Como a parte propositiva deste trabalho, exigência que caracteriza o programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA).

A partir dos objetivos estabelecidos, dos procedimentos metodológicos e de todo o exposto até aqui, organizei os resultados da pesquisa em três capítulos, de modo que apresentassem um panorama geral do processo de levantamento bibliográfico e estudos das legislações vinculados com as dinâmicas realizadas com as professoras das séries iniciais realizadas através das entrevistas e oficinas.

No primeiro capítulo, intitulado “*Quem ensina essa história?*”, apresento uma breve discussão sobre a identidade das professoras entrevistadas nesta pesquisa partindo da apresentação de suas formações. Do mesmo modo, busco uma revisão das legislações nacionais sobre o ensino de história nas séries iniciais a partir da análise da Base Nacional Comum Curricular, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como o que o Conselho Nacional de Educação propõe para a formação dos professores nas graduações de Pedagogia e qual a formação mínima é exigida para um professor das séries iniciais. Aqui também apresento os resultados das entrevistas quanto às preferências das professoras no ensino ministrado por elas - áreas de maior afinidade, materiais de pesquisa mais utilizados, recursos metodológicos escolhidos – trazendo uma primeira avaliação do trabalho de campo desenvolvido durante a pesquisa e elencando as principais necessidades apresentadas pelas professoras nas entrevistas quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

O segundo capítulo, com o título “*Que história é essa?*”, aborda o Ensino de História nas séries iniciais através da discussão sobre as legislações específicas, em especial os Parâmetros Curriculares Nacionais, além de retomar o diálogo sobre a Base Nacional Comum Curricular e como ela se articula ao Referencial Curricular Gaúcho, combinando a análise aos resultados das entrevistas realizadas com as professoras e a construção de suas propostas de ensino. Aqui também abordei a discussão sobre os conceitos de fontes, de patrimônio histórico, de construção de memória e sobre a Guerra dos Farrapos a partir da revisão da bibliografia proposta e do cruzamento das informações obtidas nas entrevistas realizadas com as professoras sobre o seu entendimento dos conceitos elencados, as fontes utilizadas na preparação de suas aulas e os caminhos metodológicos escolhidos para a construção das aulas sobre a Guerra dos Farrapos e a abordagem das habilidades estabelecidas pela BNCC e pelo RCG.

Por fim, “*Contando novas histórias...*” é o título do terceiro capítulo onde apresento o processo de construção das oficinas que propus para as professoras a

partir das necessidades percebidas nas entrevistas realizadas sobre o ensino de história da Guerra dos Farrapos. Também, divulgo aqui os resultados das oficinas a partir de uma exposição das discussões, das trocas realizadas entre as professoras e das construções de possibilidades metodológicas mais eficientes promovidas durante os encontros, de onde se encaminhou a produção de um material colaborativo para auxiliar os professores no planejamento de aulas sobre a Guerra dos Farrapos a partir de uma visão mais crítica e inclusiva, com uma abordagem menos memorialista e práticas mais ativas dos estudantes para uma aprendizagem com mais significado.

Mais do que uma leitura e entendimento da BNCC, do RCG e das competências e habilidades para o ensino de história, a intenção deste trabalho foi promover a associação entre teoria e prática docente. É importante que os professores das séries iniciais tenham um espaço de diálogo e sejam acolhidos nas suas necessidades de aplicação dos conceitos históricos e para que possam se questionar sobre o objetivo de determinadas aprendizagens. As trocas de experiências de ensino podem ser um primeiro passo para a construção colaborativa de metodologias possíveis.

## 2. QUEM ENSINA ESSA HISTÓRIA?

*“(...) a tarefa da ensinante, que é também aprendiz, sendo prazerosa é igualmente exigente. Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem-cuidada de amar.”(FREIRE, 2017, p. 28)*

A partir do questionamento escolhido como título deste capítulo, procurei abordar um panorama acerca da identidade das professoras<sup>1</sup> que aceitaram participar do projeto que culminou nesta dissertação. Aqui, apresento de forma breve as suas formações principais e secundárias, especialidades, cursos em andamento e algumas de suas angústias expostas através das entrevistas realizadas ao longo do ano de 2021.

Também busco com este capítulo uma revisão das legislações nacionais sobre a formação das professoras nas graduações de Pedagogia, partindo da análise do que é estabelecido pelo Conselho Nacional de Educação como o mínimo para que uma professora lecionasse nas séries iniciais. Do mesmo modo, proponho uma discussão sobre a formação continuada dos docentes das séries iniciais a partir da análise e discussão da implementação da Base Nacional Comum Curricular, da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Por fim, trago uma primeira avaliação do trabalho de campo desenvolvido durante a pesquisa através da apresentação dos resultados das entrevistas com as professoras e a exposição dos dados revelados quanto às

---

<sup>1</sup> Apesar de expor o nome da instituição de ensino, as identidades pessoais de cada professora serão preservadas e seus nomes não serão revelados na escrita da dissertação aqui apresentada. Todas as informações foram obtidas e são apresentadas com autorização das professoras.

suas preferências metodológicas, as áreas com as quais tem maior afinidade, os materiais de pesquisa que são mais utilizados, os principais recursos metodológicos escolhidos para suas aulas e seus entendimentos quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

## 2.1 A TIA AGORA É PROFE...

A tarefa de ensinar sempre foi vista como uma “vocação”, algo que deveria ser realizado com a doçura de uma “tia” e que traria toda a ternura e amorosidade capazes de suprir as carências afetivas das crianças no ambiente escolar. Pois bem... Paulo Freire em suas obras já alertava para a tentativa de se reduzir o papel das professoras e suas capacidades em uma armadilha ideológica onde a atividade adocicada da tia não combina com o engajamento político de uma professora. O ensinar é uma tarefa amorosa, mas que exige profissionalismo, preparo, conhecimento e formação constante.

Ao longo das entrevistas que realizei com as professoras das séries iniciais de uma instituição da rede privada de Porto Alegre, pude perceber os dois sentimentos muito presentes: o afeto com os estudantes e o profissionalismo com a tarefa de educar. Ficou evidente que ambos caminham lado a lado e que é possível ensinar, dividir conhecimentos, auxiliar na formação de cidadãos conscientes do seu papel como sujeitos da história, com amor.

Para a pesquisa contei com a participação de professoras que lecionam na mesma instituição que eu então pude, além de realizar as entrevistas em formato remoto via formulário digital, conversar pessoalmente com cada professora para saber um pouco mais sobre aspectos da sua formação que me permitissem extrair dados para a escrita da dissertação. Ao todo, foram entrevistadas dez (10) professoras que lecionam nas turmas do 1º ao 5º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental<sup>2</sup>.

Com as entrevistas descobri que, diferentemente do que eu supunha, apenas seis das dez professoras frequentaram a Habilitação Específica para o

---

<sup>2</sup> As professoras convidadas apresentam um perfil bastante próximo com idades entre 30 e 45 anos, formação embasada na LDBEN 9194/96 e oito das dez lecionando há mais de 10 anos na instituição.

Magistério (HEM). Essa formação foi criada em substituição ao Curso Normal como uma possibilidade de ensino profissionalizante de segundo grau onde, ao concluir o período de três anos de estudos e estágio obrigatório de um semestre, os estudantes estavam habilitados para lecionar nas séries iniciais do primeiro grau, hoje chamado Ensino Fundamental.

Assim como eu, as professoras que iniciaram as suas atividades após a formação obtida com a Habilitação Específica para o Magistério destacam a importância dos estudos realizados nesse período como fundamentais para a visão mais “criativa, afetuosa e lúdica” das suas propostas metodológicas. Contudo, apesar de cinco delas confirmarem a informação de que o primeiro tratamento na escola do começo de carreira foi “tia”, todas as dez relataram a dificuldade de fugir dos estereótipos e das denominações reducionistas: a *tia* agora é *profe*.

A necessidade de formação continuada na e para a tarefa do educar é uma constante na carreira de qualquer professor e professora em atividade, seja qual for a sua área. Temos uma responsabilidade moral e ética com o ensinar e isto nos coloca no dever de buscar formação e preparo antes mesmo de iniciar nossas atividades docentes. Conforme Freire (2017), “esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes”. Contudo, como relataram as seis professoras que frequentaram a HEM, a necessidade de buscar uma formação complementar não foi apenas por iniciativa própria, para melhorar seu currículo e aprimorar seus conhecimentos, mas partiu também da necessidade de se adequar às mudanças na legislação brasileira quanto às especificidades da formação profissional e como forma de responder às críticas sobre a “insuficiência” da preparação para a atividade docente.

Isto posto, é essencial destacar aqui que todas as professoras entrevistadas têm graduação em nível superior, sendo que, das dez professoras, sete realizaram a graduação em Pedagogia e três desenvolveram a sua formação a partir de graduação em Licenciatura específica. Esta última informação me despertou tamanha curiosidade, pois, ao escolher a formação específica em História eu pretendia me descolar daquele papel imbuído a mim de “tia” e me aproximar da professora, algo que eu enxergava com certo ar de

superioridade<sup>3</sup>. A partir de nossas conversas, indaguei as professoras com licenciatura específica o porquê de escolherem o trabalho com as séries iniciais podendo lecionar nas suas áreas (caso de uma professora formada em Matemática, por exemplo). O retorno veio através de uma fala que reproduzo aqui: “Professora é professora, seja em qual série for.”

A ampla maioria das professoras realizaram suas graduações no começo dos anos 2000, período em que as mudanças na legislação quanto ao sistema de ensino e a formação docente ficaram mais próximas da prática e assumiram espaço nas discussões, nos debates e nas reformulações das reuniões pedagógicas. Na história da educação brasileira, a virada do milênio marcou a “busca de novos enfoques e paradigmas para a compreensão da prática docente e dos saberes dos professores” (ZAMBONI, 2001, p. 106), saberes estes que não devem ser divididos entre conhecimento da formação profissional e conhecimento da realidade cotidiana, mas entendidos como plurais e “mesclados pela junção dos saberes da formação profissional, saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (BLANCO, 2017, p. 51). Citando Tardif (2011), Blanco apresenta os saberes da formação profissional como oriundos dos cursos para graduação de professores, os saberes das disciplinas como derivados das áreas do conhecimento das universidades, os saberes curriculares determinados pelos programas escolares que os professores devem seguir, e os saberes experienciais sendo a própria prática docente.

Assim, é parte do processo de formação dos professores e professoras a avaliação e revisão de suas práticas docentes através da busca pela formação continuada e através da releitura de seus conhecimentos iniciais, unindo a teoria primeiramente adquirida na graduação com as experiências práticas obtidas cotidianamente em sala de aula, no exercício da docência. De acordo com Burgos (2013, p.205) *“el proceso formativo del profesional de la educación debe responder a las problemáticas y demandas de un mundo globalizado, donde los patrimonios identitarios de los pueblos, y las regiones*

---

<sup>3</sup> Uma das grandes realizações da pesquisa e escrita foi minha reaproximação com a “profe” que tentei esconder por muito anos. Infelizmente, as burocracias do sistema de ensino muitas vezes nos afastam da amorosidade necessária para a sala de aula e nos vemos robotizados ao cotidiano período-conteúdo-avaliação-nota.



*locales se invisibilizan o confunden en el entrecruzamiento de valores y conocimientos de la “gran aldea”*”.

Desse modo, ao serem questionadas sobre a ampliação da formação obtida através de cursos de Especialização em nível de pós-graduação, oito de dez professoras responderam terem realizado curso vinculado especificamente à área de Pedagogia. Apesar de não ser exigida a formação em pós-graduação para o exercício da docência, a motivação para terem cursado uma Especialização é justificada pelas professoras a partir das seguintes respostas: por se tratar de um curso de curta duração; por significar uma qualificação do currículo; por significar aumento de renda em virtude do Adicional por Aprimoramento Acadêmico.

As duas professoras que responderam não terem realizado nenhum curso de especialização apresentam realidades opostas que, para fins de exemplificação e com o objetivo de explorar ao máximo a discussão sobre a formação das entrevistadas, abordo aqui: uma delas, com mais de 25 anos de atividade no magistério, começou a lecionar após a formação obtida pela HEM e buscou a graduação em Pedagogia a partir de uma “sugestão” da sua gestora para que “não fosse substituída por uma jovem recém formada” ou para que não necessitasse “reduzir” o seu trabalho para atividades com a Educação Infantil; o segundo caso é de uma professora que iniciou sua formação através do curso HEM, mas que optou pela graduação em licenciatura específica e, estando professora das séries iniciais, buscou uma nova graduação em Psicopedagogia para “aprimorar os conhecimentos em área específica da educação”.

Quando perguntadas sobre estar cursando alguma formação no momento (graduação, especialização, mestrado, doutorado, outro), apenas duas das dez professoras responderam positivamente. Aqui, duas informações chamam a atenção: a primeira, o fato de que ambas frequentam cursos em instituição privada e justificam essa escolha pela dificuldade em conciliar as atividades docentes com as atividades acadêmicas - o que “seria quase impossível com os horários da universidade federal”; a segunda, a faixa etária das professoras, que são as mais jovens do grupo de docentes entrevistadas.

Acerca das descobertas a partir das entrevistas realizadas um último dado me chamou bastante atenção e acredito ser pertinente para a pesquisa: das dez professoras participantes da atividade, apenas duas também lecionam em outra escola, uma na rede municipal e outra na rede estadual, enquanto as demais trabalham apenas na instituição privada que serviu como base para a realização das entrevistas e das oficinas. Certamente, esse fato contribuiu para que elas pudessem dispor de tempo para atender todas as minhas demandas e demonstrassem grande comprometimento com tudo que propus.

## 2.2 NOVAS LEIS, MESMOS VALORES

A preocupação com a formação é algo que perpassa a atividade das docentes que fizeram parte deste projeto e tema de grande importância, visto que a educação segue apresentando constantes e novos desafios que, muitas vezes, não são absorvidos apenas pela formação inicial, daí a necessidade de se proporcionar aos professores a oportunidade de participação em programas de formação continuada.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, estabelece as diretrizes, metas e estratégias para a formação dos profissionais da educação, entre outros assuntos. A partir do que foi estabelecido pela lei, a meta de número 15 determina que:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

A legislação mencionada na meta 15 do PNE, lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e determina:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Apesar da normativa admitir a formação na modalidade normal para o exercício do magistério nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, objeto de estudo da minha pesquisa, as professoras entrevistadas destacaram a importância da formação em nível superior como um diferencial na seleção e contratação ao cargo ou, no caso daquelas que já lecionavam antes da graduação, como uma necessidade “imposta de maneira velada” pela instituição para a manutenção do contrato.

Contudo, em nenhum momento das entrevistas concedidas foi feita alguma menção acerca dos cursos sugeridos para graduação das professoras, ficando explícita a informação de que a formação em nível superior no curso de Pedagogia não é exigência rigorosa na instituição, mas sim uma formação em nível superior – no mínimo – em curso de licenciatura plena.

Como já mencionado, sete das dez professoras entrevistadas escolheu cursar a graduação em Pedagogia por entender que “o curso é o que mais aproxima o educador do que é proposto nos primeiros anos do Ensino Fundamental” e que “a formação em pedagogia oferece os melhores subsídios para o cumprimento de suas atribuições/funções no processo de ensino-aprendizagem”.

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 15 de maio de 2006 instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação em Pedagogia compreendendo a docência “como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do

diálogo entre diferentes visões de mundo”<sup>4</sup>. Do mesmo modo, “as DCN pontuam que a formação do pedagogo deva ser marcada pela docência, dando-se ênfase à licenciatura como identidade do educador e extinguindo-se as habilitações técnicas obtidas no bacharelado, como ocorria em legislações anteriores” (CRESPI; NÓBILE, 2018, p.326).

Apesar da graduação em nível superior em Pedagogia propiciar uma formação generalista, a partir daqui corrigida para a “docência multidisciplinar”<sup>5</sup>, a necessidade das professoras entrevistadas de lecionar em diversas áreas do conhecimento, como a Língua Portuguesa, a Matemática, a Geografia, Ciências, Artes e também a História, fez com que elas não se sentissem “confortáveis” ou mesmo “suficientemente preparadas” para lidar com conceitos e discussões que não estiveram presentes em sua formação inicial. Segundo Sanches (2015, p. 23), o empecilho está no ambiente de formação dos professores, já que “pedagogos em sua maioria, tiveram sua formação majoritariamente marcada por disciplinas relacionadas às teorias e metodologias voltadas para a prática docente e poucas disciplinas sobre o campo específico de cada área do conhecimento, como é o caso da História”.

A resolução número 2 do CNE, de 1º de julho de 2015, apresenta no artigo 3º que tanto a formação inicial quanto a formação continuada destinam-se “à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica em suas etapas” e que ambas as formações são parte de um “processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional”<sup>6</sup>. Apesar da legislação elencar na teoria a necessidade e importância da continuidade de formação dos professores no exercício da docência, de modo efetivo “os programas dos cursos de formação continuada desconsideram a prática docente e a realidade escolar como elementos constituintes da

---

<sup>4</sup> Conforme resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, artigo 2º, parágrafo 1º.

<sup>5</sup> Durante a escrita do projeto de pesquisa adotei o termo “professores generalistas” para me referir aos professores sem uma graduação em licenciatura específica ou com formação em pedagogia. A partir das considerações feitas pela professora Carmem Zeli de Vargas Gil na banca de qualificação, pelas leituras realizadas e pelo caminho percorrido para a escrita desta dissertação, achei por bem adotar o conceito de “docência multidisciplinar” adotado por COSTA, 2018.

<sup>6</sup> Conforme parágrafo 3º da resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, no artigo 3º.

formação, enfatizando a atualização dos conteúdos a serem “ensinados” nas aulas” (SANCHES, 2015, p. 24).

Outrossim, a mesma resolução traz como um dos princípios da formação de profissionais do magistério da Educação Básica a “compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica”<sup>7</sup>. Aqui, entendo que, ao propor que a formação continuada seja integrada ao cotidiano da escola/colégio, a legislação abre espaço para que as próprias instituições se responsabilizem e proporcionem as formações aos seus professores, eximindo de responsabilidade as esferas superiores.

A partir da aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 20 de dezembro de 2017, muitas inquietações surgiram nas instituições de ensino acerca das mudanças propostas e de como seriam incorporadas às estruturas educativas já vigentes, bem como se passou a discutir a formação dos professores para a nova realidade de trabalho. Assim sendo, em dezembro de 2018, foi divulgada pelo Ministério da Educação uma versão preliminar da Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) com o objetivo de adequar a formação de professores à BNCC, baseada na perspectiva da formação por competências e justificada “pelos baixos resultados das escolas brasileiras nos exames nacionais e internacionais, a baixa qualidade da formação docente, a importância da atuação do professor na determinação do desempenho dos alunos e a necessidade da implantação da BNCC” (ALBINO; SILVA, 2019, p. 146).

Com as discussões em torno da articulação para a introdução da Base Nacional Comum Curricular, houve a necessidade de se especificar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores em consonância com as mudanças que a BNCC estava propondo e, a partir do exposto, a resolução número 2 do CNE, de 20 de dezembro de 2019 apresenta no seu artigo 6º os princípios relevantes da política de formação de professores

---

<sup>7</sup> Conforme inciso X do parágrafo 5º, que consta no artigo 3º da resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015.

para a Educação Básica em acordo com o marco regulatório. Sendo assim, cabe destacar:

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;

No inciso apresentado é ratificada a necessidade de integração entre o cotidiano da instituição e a formação docente, já apresentada na resolução de 2015. Entretanto, a disposição para que se considere os “diferentes saberes e a experiência docente” é apontada de forma mais explícita e demonstra a tentativa (ainda muito superficial e necessitando de muitas discussões) de se romper com programas de formação continuada que desqualificam a prática docente e as experiências que professores e professoras adquiriram ao longo de sua jornada.

Conforme a versão preliminar da BNC-Formação, professores e professoras já desenvolveram experiências práticas que necessitam de aperfeiçoamento e ampliação para a qualificação profissional e a formação continuada precisa estar em consonância com a evolução dos docentes ao longo de sua carreira. A resolução número 1 do CNE, de 27 de outubro de 2020 instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) tendo como referência a implantação da BNCC e a resolução já mencionada de 2019, retomando a discussão sobre perspectiva da formação por competências e os saberes docentes. Para fins de maior discussão, destaco:

Art. 3º As competências profissionais indicadas na BNCC-Formação Continuada, considerando que é exigido do professor sólido conhecimento dos saberes constituídos, das metodologias de ensino, dos processos de aprendizagem e da produção cultural local e global, objetivando propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos, têm três dimensões que são fundamentais e, de modo interdependente, se integram e se complementam na ação docente no âmbito da Educação Básica:

I - conhecimento profissional;

- II - prática profissional; e
- III - engajamento profissional.

Pelo documento instituído, essas competências profissionais são “essenciais para a promoção de situações favoráveis para a aprendizagem significativa dos estudantes e o desenvolvimento de competências complexas, para a ressignificação de valores fundamentais na formação de profissionais autônomos, éticos e competentes”<sup>8</sup>. Contudo, Albino e Silva (2019, p. 150) alertam que o “retorno a um modelo de formação por competências no contexto de produção de Base para formação discente e docente no Brasil insiste na lógica de produção de saberes pelo caminho objetivista em que, alunos e professores são pensados como receptores de modelos educacionais pensados por “especialistas””.

Em novembro de 2020, quinze entidades nacionais que representam movimentos em defesa da Educação no Brasil assinaram um manifesto<sup>9</sup> de repúdio e indignação ao que chamaram “mais um ato de desmonte e desqualificação da formação de professores no Brasil”. Na nota, foram tecidas inúmeras críticas à homologação da Resolução CNE/CP nº 1, de 27/10/2020, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), salientando a falta de diálogo com as entidades representativas e a forma autoritária e impositiva como o Conselho Pleno do CNE apresentou a resolução.

Dentre as inúmeras problematizações apresentadas no manifesto, destaco as que se referem ao modelo centrado nas competências, tendo como referência a implantação da BNCC, e vista como “uma concepção redutora e esvaziada de currículo que sonega a pluralidade e desrespeita a diversidade cultural, de público e instituições, ferindo o princípio da gestão democrática e da liberdade de ensinar e aprender” e responsabilizando o docente pelo seu

---

<sup>8</sup> Conforme parágrafo único do artigo 3º da resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

<sup>9</sup> Disponível em

<https://www.anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica>. Acesso em 15/12/2021.

constante aprimoramento, como algo que deve ser buscado ao longo de sua carreira profissional numa lógica mercadológica que é valorizada a partir da ideia apresentada já na proposta da BNC-Formação de que:

As competências auxiliam na construção de uma trajetória profissional que envolve aspectos relativos ao desenvolvimento e à avaliação de desempenho, fundamentais para a qualidade do trabalho docente. (BRASIL, 2018, p. 40).

Assim, a qualidade da educação estaria vinculada à qualidade da formação docente que, em consonância, estaria relacionada com a necessidade de reformas educacionais fundamentada na implementação da BNCC e, em especial, na BNC-Formação, algo que garantiria um currículo de formação docente em acordo com as exigências das políticas neoliberais internacionais. Segundo Pires e Cardoso (2020, p 88), “as competências e conhecimentos esperados para a formação de professores fazem parte de um discurso que adquire estatuto de verdade e, de maneira sutil, multiplica-se nas políticas públicas educacionais e nas propostas curriculares, com a intenção de governar moralmente e guiar as condutas dos indivíduos”.

Diante da total ausência de debate com as entidades representativas, a BNC-Formação apresenta a formação continuada como “complementaridade e correção da formação inicial”<sup>10</sup>, desconsiderando o contexto do exercício docente numa perspectiva pedagógica embasada na pedagogia das competências onde “o conhecimento sobre a prática acaba assumindo o papel de maior relevância, em detrimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar, intelectual e política dos professores, empobrecendo a formação e, conseqüentemente, a autonomia e o exercício do profissional”<sup>11</sup>.

Reforçando a perspectiva meritocrática e empreendedora da formação docente criticada pelo manifesto já citado, a instituição que serviu como cenário para a minha pesquisa promoveu, ao longo dos últimos três anos, palestras, oficinas e reuniões pedagógicas para articular a implementação total da BNCC a partir de instruções dadas às professoras e da responsabilização das

---

<sup>10</sup> Conforme problematizações apresentadas no manifesto das entidades representativas, de 03 de novembro de 2020.

<sup>11</sup> Idem.



mesmas pelo conhecimento, aplicação e consequentes resultados do processo. Essas instruções não propiciaram a partilha, o diálogo e as discussões acerca do que propunha o projeto e apenas foram apresentadas a partir de um documento orientador denominado Projeto Político Pedagógico Pastoral (PPPP)<sup>12</sup>. Destaco um dos itens da apresentação do documento:

Preceituada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96)<sup>2</sup>, esta revisão do Projeto Político Pedagógico Pastoral da Educação Vicentina (PPPP) resulta do estudo, da apropriação e da aproximação entre os princípios pedagógicos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos Referenciais Curriculares do Paraná (RCPR) e do Rio Grande do Sul (RCG), e das características e trajetórias curriculares já elaboradas e vivenciadas historicamente nas Instituições Educativas Vicentinas.

No exposto fica evidente a vinculação da normativa assumida pelo PPPP da instituição com as adotadas pela BNCC e demais resoluções aqui já apresentadas, num esforço de transmitir uma noção errônea de que as mudanças propostas são urgentes e necessárias e, por consequência, de responsabilidade dos professores. No documento, a formação continuada dos educadores é apresentada como uma prática crítico-reflexiva onde “sai de cena o detentor único do saber e entra o mediador, o tutor, que mostra caminhos, orienta e auxilia, mas deixa o estudante trilhar a sua própria via na construção do conhecimento”, numa tentativa de se justificar a necessidade da reinvenção da atuação docente a partir da adoção de novas ferramentas pedagógicas, novas tecnologias e metodologias ativas.

Outro aspecto de grande significado no documento se refere à formação continuada como um complemento à sua formação profissional inicial, onde é exigido do professor uma predisposição para a “reflexão permanente sobre sua prática educativa” o que, conforme articulado pelo PPPP, contribuiria para uma reformulação das estratégias e a reconstrução de ações pedagógicas dos docentes. A complementaridade apresentada aqui foi bastante criticada no manifesto das entidades representativas por não levarem

---

<sup>12</sup> O documento foi elaborado por um grupo de trabalho composto pelos educadores convidados, em sua maioria, representantes da Província Brasileira da Congregação das Irmãs Filhas da Caridade de São Vicente de Paulo – mantenedora da instituição – e por membros das equipes diretivas: coordenações e direções pedagógicas.

em consideração a necessidade de articulação entre formação inicial, formação continuada e a valorização profissional.

Do mesmo modo, ao estabelecer que a formação do professor acontece na “escola e seus contextos”, o PPPP corrobora a ideia de que a responsabilidade pela formação é das instituições de ensino e dos próprios docentes, a partir do “Reconhecimento das instituições de ensino que atendem à Educação Básica como contexto preferencial para a formação de docentes, da sua prática e da sua pesquisa”<sup>13</sup>.

Nas entrevistas realizadas com as professoras, quando questionadas sobre a ausência de diálogos quando da implementação da BNCC e da postura indicativa do PPPP, a maioria preferiu se referir ao fato apenas como “uma nova legislação a cumprir” ou apoiando a ideia de “necessidade de mudanças”, sem mencionar a inexistência de debates, de participação mais efetiva no processo de construção do documento nem sobre a censura velada nas suas respostas quando o assunto é projeto político pedagógico institucional. Na instituição confessional e privada, a norma ainda é vista e tratada como lei: inatingível e inalterada por quem não está no comando.

### 2.3 CAMPO DO ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E RESISTÊNCIAS

Situar um tema de pesquisa no campo de Ensino de História é, muitas vezes – e equivocadamente, escolher entre produzir algo relacionado ao campo da Educação ou projetar-se em direção à História. Como professora de história, sempre senti dificuldade em me perceber como pesquisadora de história e, mais especificamente, produtora de conhecimentos no campo do Ensino de História. Afinal, eu acreditava que ou se é um professor de história ou se é um pesquisador de história. E porque não ambos?

Por inúmeras vezes somos levados a acreditar que o trabalho de pesquisa e de produção teórica é superior ao trabalho com a prática do ensino de história, muito pelo entendimento que se construiu do termo teoria. A partir da etimologia da palavra, conceitua-se teoria como a “ação de observar,

---

<sup>13</sup> Conforme inciso I, do artigo 6º descrito na resolução do CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.

examinar”, daí podendo ser estabelecida como uma ação externa, que se faria do lado de fora do ambiente observado. Certamente, *“todas las prácticas están necesariamente acompañadas de una dimensión teorizante”* (ZAVALA, 2015, p.191), o que não caracteriza superioridade ou que “um deva ser suprimido para o benefício do outro”, mesmo que, em caracterizações generalizantes se tenha estabelecido a categorização dos pesquisadores acadêmicos e dos professores. Aqui, os primeiros enxergariam a teoria (o lado de fora) e os segundos veriam a prática (o lado de dentro).

Provisoriamente, destaco aqui a ideia de que o “fosso”<sup>14</sup> que se construiu (e talvez ainda exista) entre os professores de educação escolar e os professores da universidade fez com que os conhecimentos produzidos na academia parecessem pertencer apenas às publicações, periódicos e seminários da academia, deixando os professores das escolas - aqueles que estão em contato direto com o produto da educação - à margem das produções. E, mais uma vez, explicitando a ideia de que existe uma linha de fronteira que separa o campo do Ensino de História em duas “áreas geográficas distintas”: aquela que se refere à educação e aquela que é restrita, quase que exclusiva da história.

Mas como esta situação pode (ou pôde) ser modificada? A distinção entre os campos já foi extinta? A linha tênue de fronteira entre as áreas já foi transposta? Os professores da educação escolar já se empoderaram da sua condição de pesquisador? As resistências para o entendimento do campo do Ensino de História e dos pertencimentos que ela subentende já foram superadas?

É uma luta contínua. Um “trabalho hercúleo”, como refere Ilka Miglio de Mesquita<sup>15</sup>, de construção das identidades que se deu muito em virtude da ampliação e da conquista de espaços do campo do Ensino de História nos fóruns acadêmicos nacionais que, desde o final dos anos 1970 e começo dos anos 1980 vem se consolidando e hoje avança e impõe-se como um campo de

---

<sup>14</sup> Em entrevista concedida ao mestrando Alysson Bentlin para o curso História do Ensino de História, do Mestrado Profissional em Ensino de História - UFRGS, a doutora em educação Ilka Miglio de Mesquita dialoga sobre a pesquisa de memória e identidade realizada para a sua tese de doutorado. O uso da expressão fosso serve para destacar a ideia de distinção entre duas classes de professores.

<sup>15</sup> Ibid

pesquisa e não mais apenas como área de aplicação. Também em Grupos de Trabalho, principalmente o GT de Ensino de História e Educação, o Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História e o Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História - cujo primeiro foi realizado em Uberlândia, no estado de Minas Gerais, em 1993, idealizado pelas professoras Selva Guimarães Fonseca, Mara Rúbia Alves Marques e Silma do Carmo Nunes. Entretanto, é de suma importância frisar que a preocupação com o Ensino da História é algo “espraiado e bem anterior” aos trabalhos que comumente são utilizados como marcos referenciais do campo, como bem afirma Margarida Dias<sup>16</sup>.

Por muito tempo, entendeu-se que as “as questões do ensino competiam exclusivamente aos profissionais vinculados às questões pedagógicas” enquanto a História competia aos profissionais “especialistas”, os historiadores. A lógica<sup>17</sup> disposta por Caimi e Mistura (2019, p.189) alavanca a ideia das linhas fronteiriças entre a produção das pesquisas no campo e que existe a necessidade, com frequência, de se rever e se questionar os limites para que o espaço já conquistado e garantido seja mantido e ampliado. Estas disputas internas, de acordo com Miranda (2019, p.89), desacreditam o campo do Ensino de História que é, de fato, o responsável pela grande massa de pesquisas realizadas sobre ensino-aprendizagem de História, de modo que cada vez um número maior de pessoas se julga capacitada e/ou no direito de opinar sobre O QUE e COMO ensinar História.

Quando perguntadas sobre seu interesse em participar de uma "oficina" para trocar experiências sobre o ensino de história nas séries iniciais, todas as dez professoras entrevistadas responderam afirmativamente manifestando a intenção de participar de encontros em modo remoto e presencial, quando isso fosse possível. De fato, no momento dos primeiros contatos através do envio de pesquisa em formulário virtual, ainda não

---

<sup>16</sup> Ao discutir “A constituição do campo de pesquisa sobre o Ensino de História no Brasil”, a doutora em educação Margarida Dias de Oliveira, em entrevista gravada para o curso História do Ensino de História, do Mestrado Profissional em Ensino de História - UFRGS, destaca a anterioridade das produções do campo ao que se referencia nas bibliografias mais utilizadas.

<sup>17</sup> As autoras abordam a dicotomia “ensino x pesquisa, licenciatura x bacharelado, teoria x prática” discutidas por Ilka Miglio Mesquita e Ernesta Zamboni no texto A formação de professores na trajetória história da Associação Nacional de História (ANPUH), de 2008.

tínhamos a certeza de como poderíamos proceder os encontros para a realização das entrevistas, conversas individuais e oficinas, de modo que foi cogitada a possibilidade de se reduzir as atividades práticas. Contudo, com o retorno gradativo das atividades presenciais na escola e a vacinação das professoras, foi possível se retomar as questões levantadas no formulário e se dialogar, tanto em grupo quanto individualmente, sobre cada uma das respostas. Aqui, trago uma parte das discussões registradas com consentimento das professoras entre os meses de junho e novembro de 2021, apenas na intenção de expor o trabalho de campo realizado, sem o intuito de tecer análises aprofundadas ou considerações sobre suas atividades docentes.

Um dos primeiros questionamentos feitos para as professoras foi sobre como se sentiam ao planejarem suas aulas de história. Foram oferecidas cinco possibilidades de respostas e as professoras poderiam escolher todas aquelas que se adequassem ao seu entendimento sobre a pergunta. Apenas uma das cinco alternativas não foi escolhida por nenhuma professora, a saber: *Não encontro problemas e confio nas informações que disponibilizo aos alunos*. Em nossos encontros presenciais, pleiteei o motivo para que essa opção tenha sido rejeitada, ao passo que ouvi – mais de uma vez – que professores multidisciplinares “não sabem”, “não conseguem”, “não dominam” os conteúdos específicos dos livros didáticos de história.

Em ordem de escolha, as demais alternativas apresentadas e suas respectivas contagens, foram:

- (8) 1º Sinto falta de uma formação/preparo para discutir temas que não domino
- 2º Tenho dúvidas sobre a melhor forma de abordar determinados assuntos (7)
- 3º Sinto que me faltam conhecimentos específicos sobre os assuntos (5)
- (3) 4º Tenho dificuldade em selecionar os materiais (textos, vídeos, imagens, etc.)

As conversas individuais ratificaram os dados obtidos através do formulário, pois a maioria das professoras não se considera “apta” para ensinar história em suas turmas de séries iniciais. Por acreditarem não ter a formação necessária para a discussão de temas específicos da história, as professoras reafirmaram o sentimento de insegurança, de medo e até mesmo de

impotência diante das ameaças constantes e da retaliação por parte de diferentes setores: *se chamo de índio, sou criticada, se me refiro ao povos originários, dizem que estou “inventando moda”... não sei como agir*<sup>18</sup>.

Em muitas de nossas conversas, ao ouvir tantas inquietações das professoras em relação ao ensino de história, me questionei “o que faz uma professora ser uma professora de história?”, tentando entender se realmente havia resposta para a minha pergunta e se essa era a pergunta certa para aquele momento. Ao iniciar minha pesquisa, percebi que as professoras dos anos iniciais acreditavam ser um grande desafio planejar suas aulas de história, pois consideravam insuficientes os conhecimentos que obtinham acerca de conceitos específicos da disciplina.

Outro ponto bastante perceptível, e que voltará a ser debatido em um capítulo posterior, é a visão que as professoras apresentaram sobre o que é história, do ponto de vista teórico e científico, e como é feita a pesquisa em história. A partir de nossas discussões, das respostas aos questionários e das oficinas que foram propostas, foi possível determinar que ainda havia um entendimento generalista do que é história e que as professoras defendiam a utilização de um modelo linear, heroicizado e conteudista de ensino de história.

Ao acreditar na ideia de que todo o conteúdo de pesquisa acontece nas universidades e que pesquisa e sala de aula são questões muito distantes, as professoras multidisciplinares de séries iniciais, grosso modo, não se enxergam como pesquisadoras e não se veem capazes de produzir conhecimento histórico teórico, desqualificando o seu próprio trabalho e enaltecendo o trabalho dos professores das áreas específicas como “mais qualificado” e especializado frente ao seu. Caso nítido da pesquisa de campo feita aqui com professoras de uma instituição privada de ensino.

Quando verificamos as pesquisas no campo intitulado Ensino de História, a partir da base de dados do Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, os números declarados no começo do século XXI apontavam que, segundo Caimi e Mistura (2019, p.192), “a maior parte das investigações relacionada ao ensino de História estava localizada, há mais de uma década,

---

<sup>18</sup> Relato de uma professora em conversa informal, fora do contexto das oficinas.

na área de Educação”, evidenciando o vínculo do ensino de história com o campo da Educação. Contudo, ainda conforme Caimi e Mistura (2019, p.192), a partir de 2017 percebemos uma “expressiva diferença” ao termos um número maior de pesquisas vinculadas à área de História em função “da abertura dessa área” e “às políticas públicas de formação docente”, compondo um novo cenário para a aproximação do ensino da história escolar ao campo de pesquisa em Ensino de História. Uma aproximação ainda frágil e que “segue necessitando de investimentos teóricos e empíricos”, como esclarece Miranda (2019, p.110) quando afirma que “se muito foi feito, ainda há muito o que fazer”.

Conforme os debates acerca do Ensino de História foram se acentuando, novas publicações surgiram através de obras diversas, coletâneas e periódicos. Em um levantamento sobre o campo, Caimi (2001, p.47) realizou um “balanço quantitativo da produção acadêmica e escolar sobre o ensino de história” na busca de uma “identidade dos autores e das publicações”. De modo geral, pode-se perceber, por esse mapeamento, uma expressiva diferença no número de produções realizadas por mulheres em comparação a dos homens, informação explicada, segundo a autora, “pelo próprio objeto de estudo, havendo uma tradição em ver no gênero feminino maior habilidade para tratar das questões do ensino”. Portanto, esse é um campo dominado predominantemente por mulheres.

Do mesmo modo, mesmo atuando diariamente em sala de aula e produzindo conteúdos, criando conceitos e alinhando teorias e práticas com os estudantes, ainda há uma grande invisibilidade no trabalho docente desenvolvido pelas professoras e, por muitas vezes, elas próprias não conseguem se enxergar como pesquisadoras, fato observado ao longo das oficinas e das conversas realizadas individualmente. Para a maioria das professoras, a lógica de que a História como ciência, objeto de pesquisa e formulação teórica é algo que compete exclusivamente aos historiadores e, no máximo, aos professores de história.

Outro dado relevante se refere ao predomínio da área de história quando averiguamos a formação dos professores pesquisadores do ensino de história, dado que é bastante significativo quando levamos em conta a necessidade de se estabelecer uma discussão também da história como

ciência e não apenas das questões didáticas do processo de ensino-aprendizagem. Contudo, ainda verificamos que “a maior parte da produção sobre o ensino de história advém do meio acadêmico-universitário” e é realizada por pesquisadores ligados principalmente às áreas de Metodologia do Ensino e Prática do Ensino de História, ficando as discussões didáticas em segundo plano e pouco se aprofundando as questões específicas do conhecimento histórico na atividade docente.

Como sinaliza Plá (2012, p.181) *“la enseñanza de la historia, en cuanto objeto de investigación hace referencia a las complejas interacciones de significados sobre el pasado que se dan dentro de la escuela”*. Reforço o excerto do texto que trata de “interações complexas” pois é valendo-se disso que podemos entender que Ensino de História e História são conhecimentos distintos, mas indissociáveis, não devendo ser hierarquizados ou limitados em fronteiras e espaços indelévels. Numa lógica binária, segundo Plá (2012, p.164), a investigação histórica profissional apresenta-se com valor central enquanto o ensino de história é colocado como transmissor dos resultados da pesquisa histórica, o que acarreta numa visão negativa do ensino *“como son su minusvaloración en cuanto práctica profesional y su negación como objeto de investigación”*.

Partindo das discussões e das minhas propostas iniciais que desafiaram as professoras a pensarem-se também como pesquisadoras, nas primeiras oficinas realizadas em modo presencial elas ainda se posicionavam como meras transmissoras dos resultados das pesquisas realizadas por outras pessoas que teriam maior domínio e conhecimento da área, caso da história.

Apesar da invisibilidade que a atividade prática dos professores possa erroneamente transparecer, muito em virtude da frágil narrativa de que o conhecimento transmitido é oriundo da leitura de produções de outros, constata Zavala (2015, p.179) que

*“detrás de cada palabra de esos textos hay – además de un autor o varios – muchas horas de trabajo y estudio, una bibliografía de recibo y una que ha quedado de lado, una opción metodológica y por supuesto una buena razón para implicarse en esa investigación. Para decirlo brevemente: no es posible que esos libros y artículos no sean el resultado de una práctica, o más bien de varias:*



*la lectura, el estudio, la investigación, la escritura, la evaluación...*”,

a partir do qual podemos admitir que a teoria (antes dita como exclusividade da academia) está particularmente atrelada à prática (já citada como área própria da educação). Sendo assim, a referida fronteira que estabeleceria uma divisão e, por vezes, uma separação entre os campos da História e do Ensino de História, não se sustenta na associação geográfica (FERRARI, 2014) com a “separação física” e adota a configuração de “limitação de um espaço próprio”, explicitando o entendimento de que são espaços de convergência em que as disputas estão vinculadas mais ao conceito de propriedade privada, “responsável pelo aparecimento de limites rígidos” e pela busca de controle sobre uma área e outra, do que de fato por uma linha divisória que separaria os campos em áreas distintas.

Numa ideia equivocada de hierarquização do conhecimento, à universidade caberia o papel de produtora do saber erudito garantido aos professores das disciplinas especializadas enquanto às professoras das séries iniciais restaria a função de reprodutora dos saberes, de transmissora dos conhecimentos produzidos exclusiva - e primordialmente - pela academia. Por esse ponto de vista, aos professores multidisciplinares não caberia a função de pesquisador, dissociando o ensino da pesquisa e fragmentando de forma extremamente negativa o campo do ensino de história que, sim, pode ser desenvolvido dentro do espaço geográfico da escola já que a produção de conhecimentos dentro da escola tem vínculos irredutíveis com a historiografia profissional (PLÁ, 2012, p.166).

Daí a necessidade de se discutir e se buscar a formação voltada para a constituição de professores e professoras de séries iniciais que se percebam enquanto profissionais do campo de ensino de história e que, criativos e inovadores que são, sejam capazes de serem críticos e que sejam promotores de investigação e multiplicadores de conhecimentos.

### 3. QUE HISTÓRIA É ESSA?

*“Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.” (FREIRE, 1967, p. 97)*

Tendo como ponto de partida as conversas realizadas ao longo do segundo semestre de 2021 com as professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental participantes da pesquisa, neste capítulo abordarei mais especificamente o Ensino de História prático, aquele realizado no espaço das salas de aulas e que foram o principal objeto de indagação e debate no percurso de nossos encontros e trocas.

No capítulo, retomo a discussão sobre o campo do Ensino de História a partir das mudanças no fim dos anos 1990 e as legislações específicas, enfocando os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular e como elas se articulam ao Referencial Curricular Gaúcho para “orientar” a atividade docente. Aqui também busco prosseguir a análise das entrevistas realizadas com as professoras e discutir os resultados da pesquisa quanto ao seu entendimento de Ensino de História, a construção de seus planejamentos e a atividade cotidiana com os estudantes.

Em consequência, abordo no capítulo uma breve discussão a partir das informações obtidas nas entrevistas realizadas com as professoras sobre o seu entendimento de conceitos como fontes, patrimônio histórico, construção de memória e sobre a Guerra dos Farrapos, realizando um cruzamento das informações com a revisão da bibliografia que foi proposta ao longo do projeto – tanto no que se refere às legislações norteadoras quanto ao material didático utilizado pelas professoras (por escolha delas ou da instituição).

Por fim, apresento os caminhos metodológicos escolhidos pelas professoras entrevistadas para a construção das suas aulas de História, com ênfase nos planejamentos sobre a Guerra dos Farrapos, e a abordagem dada acerca das habilidades estabelecidas pela BNCC e pelo RCG.

### 3.1 PCN'S, BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS: BREVE DISCUSSÃO

Foi com o fim do regime ditatorial na década de 1980 que as discussões sobre a construção de novos significados para o ensino de história foi retomada e ampliada. A partir daí, não só foram questionados os conteúdos baseados em fatos ordenados cronologicamente como se abriu espaço para a existência de segmentos antes excluídos dos estudos sobre a história brasileira, caso das identidades das populações indígenas, das mulheres, dos negros, dos homossexuais e de tantos outros grupos sociais esquecidos, marginalizados ou “apagados” durante a construção de uma identidade nacional que se voltou sempre para uma visão eurocêntrica e colonialista (BUENO; PINTO; GUIMARÃES, 2015, p.105).

Do mesmo modo, a formação dos professores de história nas graduações de licenciatura ultrapassaram as especificidades do conhecimento histórico e teceram novas formulações conjuntamente aos conhecimentos da Pedagogia, para além da didática e mais para a construção e o entendimento de como são produzidos os saberes históricos escolares, buscando perceber que “o ato de ministrar uma aula de História compreende uma ação social de ensino-aprendizagem que se volta para o estudante e que só acontece e pode dar algum resultado se são criadas relações de comunicação eficazes que partam dos professores para os estudantes, dos estudantes para os professores e dos estudantes para os outros estudantes” (BUENO; PINTO; GUIMARÃES, 2015, p.97). Não só o ensino de história necessita ter significado para os estudantes, como também a interação entre os professores e os estudantes é fundamental para que isso ocorra e os saberes históricos sejam capazes de desenvolver as habilidades cognitivas mencionadas por Plá<sup>19</sup> e

---

<sup>19</sup> Já apresentada no capítulo anterior, a ideia de Plá reforça o entendimento de que Ensino de História e História são conhecimentos distintos, mas indissociáveis, não devendo ser hierarquizados ou limitados.

possíveis quando o professor se percebe um pesquisador, levantando informações sobre seus estudantes e propondo temáticas e metodologias que se aproximem das suas vidas cotidianas.

Sobre a formação de profissionais, Caimi (2001, p.106) buscou mapear as produções que refletem como se dá a formação dos professores na área de história, a fim de apontar aspectos criticados por diferentes autores e dialogar com as possibilidades de alteração significativa nos currículos para novas propostas de ensino e formação. Segundo ela, as primeiras reflexões foram produzidas por Déa Fenelon no artigo intitulado A formação do profissional de história e a realidade do ensino, publicado no Caderno Cedes em 1987. A partir do mapeamento, ela apresenta informações para o entendimento de alguns aspectos desta formação, destacando alguns eixos norteadores, como a supervalorização da atividade de pesquisa no bacharelado em detrimento da licenciatura, o que resultaria na falta de preparo dos professores em desenvolver pesquisas escolares que rompam com a ideia de que pesquisa escolar é o mesmo que consulta bibliográfica.

Do mesmo modo, também são apontadas críticas “no aspecto qualitativo da formação teórica” (CAIMI, 2001, p.107) que prejudicaria os professores na sua formação teórico-metodológica e na sua docência como um todo. Essa frágil formação teórica é explicada por vários fatores, dentre eles, o tempo insuficiente da graduação e os processos de ensino-aprendizagem ainda baseados numa tradição positivista de história linear e episódica. Outro aspecto relevante levantado sobre a formação profissional diz respeito aos currículos acadêmicos que acabam por formar “abstrata e genericamente o professor de história, tornando-o mero reprodutor e vulgarizador do conhecimento histórico, de forma desarticulada do real, fragmentada e despolitizada”(CAIMI, 2001, p.108), o que é amplificado pela precária instrução dos discentes e pela falta de conhecimentos bibliográficos, interpretativos e argumentativos que lhes possibilitariam a produção da própria escrita para o ensino de história.

Todas as críticas refletem o próprio ambiente burocratizado e limitado dos espaços acadêmicos onde, na ampla maioria das vezes, os currículos de formação dos professores são produzidos sem que haja uma compreensão

global da realidade dos discentes, sejam elas: o excesso de turmas e de alunos por turma, o número alto de horas em sala de aula, a falta de tempo para planejamento e para formação continuada, a precária estrutura das escolas públicas, as exigências cada vez maiores das escolas privadas, a imposição de práticas e materiais didáticos que não condizem com os interesses dos alunos e dos professores, entre tantas outras limitações.

Na conjuntura apresentada, a formação dos professores de história não leva em consideração o caráter pesquisador ou a aproximação deste professor com o campo do ensino de história, mas prioriza o conhecimento acadêmico passivo e intelectualizado que só se mostra capaz de formar um profissional reprodutor de conhecimentos despolitizados, um professor “vulgarizador do conhecimento, que portanto não precisa aprofundar ou aprender a refletir historicamente” (FENELON, 2008, p.26).

No artigo *A formação do profissional de História e a realidade do ensino*, Déa Ribeiro Fenelon discute o trabalho que se faz nas universidades para a formação dos profissionais de história e da necessidade de se romper algo que ela denomina como “círculo vicioso” onde não há uma preocupação com o tipo de profissional que se quer formar e com os objetivos para se chegar à essa formação. Do mesmo modo, os profissionais formados assim tendem a não se reconhecerem como professores pesquisadores que são e acabam por reproduzir as produções bibliográficas, mas “não conseguem estabelecer com esta bibliografia nenhuma relação crítica, metodológica” (FENELON, 2008, p.33).

No decorrer dos séculos XIX e XX a organização do Ensino de História priorizava uma formação “moral e cívica” e a organização do currículo e dos conteúdos eram elaborados objetivando a construção da ideia de nação associada à de pátria (BITTENCOURT, 2008, p.61), para o despertar de um sentimento patriótico e a manutenção das “tradições nacionais”. Segundo Bittencourt (2008, p.67), “aprender história significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos”.

A Lei n. 5.692/71 ratificava esta proposta com a substituição da História e da Geografia pelos Estudos Sociais nas escolas primárias (atualmente, as séries iniciais do Ensino Fundamental) e a diluição dos conteúdos específicos, prevalecendo aprendizados baseados em conhecimentos das festividades cívicas e de um sentimento nacionalista. Inseridas nesse contexto, as professoras entrevistadas relataram suas lembranças das aulas de história no Ensino Fundamental (antes nomeado 1º Grau) e trouxeram um discurso com muitas semelhanças – algo que já era esperado e previsto:

- todas afirmaram que seus professores de história utilizavam com muita frequência as leituras individuais ou coletivas em sala de aula;

- dos dez relatos, apenas uma professora (mais jovem que as demais) contou com experiências de pesquisa nas aulas de História ao final do Ensino Fundamental;

- todas as professoras relataram o uso sistemático dos questionários e da produção de resumos como ferramenta/recurso adotado pelos professores;

- menos da metade das professoras disse ter questionado as metodologias adotadas por seus professores de História;

- mais da metade das professoras disse “lembrar dos conteúdos”, mas “ter dificuldade” em contextualizar as informações “decoradas”.

Em seus escritos, Paulo Freire (1967, p.93) alertava para a transformação da educação a partir “de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida” e segue discutindo a postura da escola “acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua” (1967, p.95).

A redução na procura por cursos de graduação em licenciatura nos anos 1990 (BLANCO, 2017, p.36) fez com que diferentes pesquisadores se debruçassem em pesquisas sobre o assunto e investigassem a formação oferecida pelas graduações de licenciatura. Mas, será que os cursos de formação de professores de história estão formando pesquisadores capazes de lidar com as inovações e as mudanças promovidas com as significativas transformações tecnológicas? Segundo Blanco (2017, p.36) observando os projetos político-pedagógicos da maioria dos cursos de licenciatura, sejam eles públicos ou privados, se constata que “a grade curricular permanece, em sua grande maioria, como há trinta anos, sem grandes alterações frente às transformações do conhecimento e da clientela escolar”.

Ernesta Zamboni, em texto publicado no ano 2000 e citado por Miranda (2019, p.95), estabelece que o tempo presente e suas alterações levam os profissionais de história à renovação. Esta, por sua vez, age como uma “mola propulsora da pesquisa em Ensino de História”, à medida em que incentiva a busca por novos caminhos metodológicos que são encontrados grande parte nas pesquisas acadêmicas. Ou seja, a necessidade de construção de novos saberes históricos do ensino escolar leva à necessidade de novas pesquisas da academia. Para Plá (2012, p. 168) o princípio de mudança se dará pela transformação no julgamento que os próprios historiadores fazem sobre o ensino de história, sendo também necessário o reconhecimento de outras formas de construção de significados na escola para que haja uma mudança no ensino de história voltada mais para o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Nas conversas realizadas com as professoras para a preparação das primeiras oficinas a discussão sobre “memorização” se fez muito presente. Por já conhecer – em parte – o trabalho desenvolvido e poder acompanhar de perto as aulas de história planejadas e ministradas por elas, não me surpreendeu o fato de que sete das dez professoras afirmaram utilizar a memorização através de questionários em diferentes momentos de suas atividades. Já ultrapassados e bastante criticados<sup>20</sup>, “os métodos de ensino baseados na memorização

---

<sup>20</sup> Ao longo do capítulo, bem como no próximo, a discussão sobre metodologias para o Ensino de História ganhará protagonismo e serão esclarecidos pontos que ficaram em aberto aqui.

correspondiam a um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional” (BITTENCOURT, 2008, p.69).

De fato, as professoras afirmaram que concordam que a memorização através do uso de questionários não deveria ser usada como recurso primordial em seus planejamentos, mas ainda se sentem “inseguras”, “confusas” e “perdidas” sobre “como se ensina história” sem o uso desta ferramenta, visto “tantas mudanças ocorridas nos últimos anos” – numa referência às propostas da BNCC e do RCG.

Na década de 1990 a inclusão dos Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>21</sup> trouxe o retorno do estudo de História como uma disciplina apartada da Geografia e tratada a partir de suas especificidades “indicando quais são seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino e aprendizagem, desde o ciclo de alfabetização” (MELLO, 2019, p.89). De acordo com Bittencourt (2008, p.103), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais seguiu as mudanças internacionais que ocorriam na educação naquele período, embasadas em pressupostos da psicologia piagetiana de aprendizagem, e redimensionada a partir de novas perspectivas e interpretações de alguns educadores no que se refere ao construtivismo.

Segundo os PCN's (p.53) para a disciplina de História, “os conhecimentos históricos tornam-se significativos para os estudantes, como saber escolar e social, quando contribuem para que eles reflitam sobre suas vivências e suas inserções históricas”. Assim, a aprendizagem se torna significativa na medida em que existe uma relação dos conteúdos estudados e das práticas metodológicas com os estudantes, ultrapassando a ideia de que apenas os conteúdos listados e presentes nos livros didáticos são passíveis de estudo e percebendo que todo material, que no acesso ao conhecimento tem a função de ser mediador na comunicação entre o professor e o aluno, pode ser considerado material didático. Isto é, são materiais didáticos tanto os

---

<sup>21</sup> Os PCN's publicados pelo Ministério da Educação em 1997 propuseram uma discussão acerca dos objetivos da educação básica, das orientações e métodos didáticos e dos conteúdos específicos para cada ciclo do ensino. Contudo, o documento se mostra flexível para que as especificidades regionais sejam respeitadas.



elaborados especificamente para o trabalho de sala de aula - livros-manuais, apostilas e vídeos -, como, também, os não produzidos para esse fim, mas que são utilizados pelo professor para criar situações de ensino.

Os PCN's para o Ensino Fundamental apresentaram no seu texto certa preocupação com um ensino "interdisciplinar e contextualizado" ao observarmos que "o documento se traduz na concepção de ensino que supera a fragmentação imposta pelos diferentes conhecimentos (disciplinas) e apresenta a ideia do aluno como agente ativo no processo ensino-aprendizagem" (COSTA, 2018, p.44). Em seu texto, os PCN's (p.33) abordam os objetivos gerais para o Ensino de História que devem ser desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental:

- identificar o próprio grupo de convívio e as relações que estabelecem com outros tempos e espaços;
- organizar alguns repertórios histórico-culturais que lhes permitam localizar acontecimentos numa multiplicidade de tempo, de modo a formular explicações para algumas questões do presente e do passado;
- conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos sociais, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles;
- reconhecer mudanças e permanências nas vivências humanas, presentes na sua realidade e em outras comunidades, próximas ou distantes no tempo e no espaço;
- questionar sua realidade, identificando alguns de seus problemas e refletindo sobre algumas de suas possíveis soluções, reconhecendo formas de atuação política institucionais e organizações coletivas da sociedade civil;
- utilizar métodos de pesquisa e de produção de textos de conteúdo histórico, aprendendo a ler diferentes registros escritos, iconográficos, sonoros;

- valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia.

Por se tratar de uma legislação amplamente difundida nas escolas no final dos anos 1990 e começo dos anos 2000, os PCN's, em consonância com a LDBEN 9.394/96, foram discutidos e analisados à exaustão durante o processo de formação das professoras que participaram da pesquisa. Tanto aquelas que realizaram inicialmente a formação docente a partir do curso Magistério quanto durante a sua graduação – em cursos de Pedagogia ou licenciatura específica – todas as professoras relataram um amplo estudo dos textos propostos pelos PCN's e pela LDBEN 9.394/96 antes mesmo de ingressarem na carreira profissional o que, segundo os relatos, trouxe “segurança” e facilitou o entendimento acerca de como deveria ser o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Com a elaboração e posterior aplicação da Base Nacional Comum Curricular estabeleceram-se “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (p.7). A partir da BNCC foram elencadas competências gerais entendidas como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (p.8). A BNCC também propôs o desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo, onde os alunos teriam uma atitude mais ativa na construção dos conhecimentos de modo a ampliar a “autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente” (p.59).

Apesar de recente e de ser objeto de muitas reuniões pedagógicas, palestras e formações específicas, a BNCC aparece nas entrevistas e conversas com as professoras como algo “confuso”. A amplitude da sua organização, priorizando as competências e as habilidades, e a falta de uma

“listagem de conteúdos” fez com que a maioria delas questionasse como conseguiria se “adequar” ao novo modelo de ensino proposto e a questionar também qual seria exatamente esse modelo.

A BNCC apresenta o conceito de competência como já previsto na LDBEN 9.394/96 e fio condutor de mudanças significativas na educação adotadas por países como Austrália, Portugal, França, Estados Unidos, Chile, Peru, entre outros. Além disso, se vale do fato das competências serem “o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol)” (p.13), para justificar a necessidade de a educação brasileira precisar se adequar aos novos modelos de desenvolvimento adotados mundialmente.

Aqui, as competências devem ser desenvolvidas como aprendizagens essenciais da educação para a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para que, então, esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores sejam mobilizados para a resolução de situações cotidianas da vida, do mundo do trabalho e da atitude cidadã. Segundo Pereira e Rodrigues (2018, p.12) “tal posicionamento apresenta-se como um modo liberal de considerar o conhecimento, na medida em que sugere uma leitura individual do processo de aquisição de competências, sem levar em consideração, ou escamoteando, os elementos políticos e sociais implicados nos processos de aprendizagem”. Como já mencionado no capítulo anterior, várias entidades ligadas à educação afirmam o retrocesso presente com o retorno das competências, principalmente no que se refere ao entendimento da aprendizagem histórica.

No Ensino de História para as séries iniciais, a BNCC orienta para a valorização das experiências e vivências trazidas pelos alunos a partir de uma perspectiva “do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros)” (p.355). Dessa forma, segundo consta, os estudantes teriam

estimulados os seus pensamentos críticos e criativos, desenvolvidas as suas capacidades argumentativas e de análise e incentivada a investigação, pesquisa, observação e a trabalho com diferentes tipos de fontes para, então, perceberem-se como sujeitos históricos pertencentes a um espaço maior: a escola, a comunidade, o Estado e o país, progressivamente.

Buscando o desenvolvimento do conhecimento histórico a partir de uma atitude historiadora dos estudantes por meio da construção de competências de aprendizagem, a BNCC orienta que as habilidades sejam desenvolvidas progressivamente de acordo com as diferentes faixas etárias e anos do ensino fundamental, sendo assim, ao longo da realização das oficinas e partindo dos diálogos em diferentes momentos com as professoras participantes da pesquisa, definimos: no 1º ano a **identificação** do “eu” no tempo e no espaço; no 2º ano a **comparação** de “comunidades” no tempo e no espaço; no 3º ano a **contextualização** de “comunidades” no tempo e no espaço público e privado; no 4º ano a **interpretação** das “mudanças e permanências” no tempo e no espaço; no 5º ano a **análise** dos “povos e culturas” no tempo e no espaço.

Tanto os PCN’s quanto a BNCC enfatizam que se comprometem com uma formação integral que promova aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes da educação básica. Segundo Bueno, Pinto e Guimarães (2015, p. 105) “para o desenvolvimento das novas abordagens, a didática do ensino de História passou de uma pedagogia centrada no ensino, para uma pedagogia centrada nas aprendizagens dos estudantes”. Entretanto, as propostas da BNCC não são tão inovadoras assim, visto que os PCN’s já indicavam, “sem serem definitivos, caminhos para o ensino de história, inclusive para a história indígena e dos afrodescendentes” (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p.3), trazendo a possibilidade de se discutir uma reforma educacional e de se pensar novas práticas e abordagens metodológicas por parte dos professores.

Entretanto, não podemos nos afastar do fato que ambas as normativas, assim como tantas outras já expostas ao longo desta pesquisa, não foram construídas de forma amplamente democráticas, com a participação dos envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem, mas que

estabelecem um perfil de professor imaginado pelo MEC, as concepções de História e o Ensino que deverão ser adotados por esse “professor ideal” nas escolas.

### 3.2 IDENTIDADE, MEMÓRIA E A HISTÓRIA DA GUERRA QUE VIROU REVOLUÇÃO

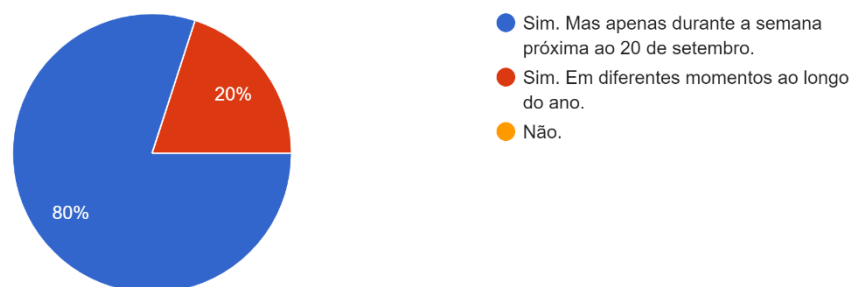
Tão logo iniciei a produção do projeto de pesquisa, mesmo antes de definir exatamente o recorte e a pergunta que norteariam a produção, já tinha em mente a vontade de incluir a história do Rio Grande do Sul, em especial da Guerra dos Farrapos. Como mencionei na introdução, iniciei minha atividade docente como professora da 4ª série (atual 5º ano), onde o estudo do Estado é a base nas Ciências Humanas, e o interesse por me aprofundar na área foi o que me mobilizou para a graduação em História.

Naquele momento, apesar dos PCN's já estarem inseridos nas escolas estaduais e estabelecerem que “Os conteúdos de História para o segundo ciclo enfocam as diferentes histórias que compõem as relações estabelecidas entre a coletividade local e outras coletividades de outros tempos e espaços, contemplando diálogos entre presente e passado e os espaços locais, nacionais e mundiais” (p.46), a grade curricular das escolas ainda priorizava a história local no que era chamado Currículo por Atividades (CAT), as séries iniciais do Ensino Fundamental hoje. Organizada por uma perspectiva reducionista, determinava que na 1ª série se estudava o núcleo familiar da criança, na 2ª série os estudos se expandiam para a comunidade próxima, na 3ª série a criança aprendia sobre o seu município e na 4ª série os estudos se estendiam para a história do Estado.

Mas porque especificamente a Guerra dos Farrapos? Levando em consideração a minha experiência profissional, investi no questionamento com as professoras das séries iniciais da escola onde leciono atualmente sobre os conteúdos da história regional que eram comuns em todos os níveis e a resposta veio de forma unânime: a Guerra dos Farrapos. A partir daí indaguei sobre a frequência do estudo sobre o evento nas turmas das séries iniciais e a resposta foi a que está aqui representada no GRÁFICO 1:

Você costuma abordar o assunto REVOLUÇÃO FARROUPILHA/GUERRA DOS FARRAPOS em suas aulas?

10 respostas



FONTE: a autora (2021)

O estudo sobre a história do Estado, em especial sobre a Guerra dos Farrapos, está previsto no Referencial Curricular Gaúcho, documento produzido a partir da BNCC e disponibilizado aos professores a partir de 2018. Nele, a defesa pelo estudo das particularidades da nossa História já se faz presente na apresentação do documento com o texto intitulado “Rio Grande do Sul: identidades”, onde é possível encontrar referências ao “cultivo da cultura gaúcha, a lembrança das nossas lutas, os conflitos e conquistas, o desenvolvimento, o respeito às manifestações de toda ordem” (p.20) como formadores do orgulho cívico de um povo de “grandes feitos”. O RCG estabelece habilidades específicas para o Rio Grande do Sul, além das habilidades já propostas pela BNCC, que levam em consideração as contribuições dos profissionais da educação do Estado<sup>22</sup>.

A busca por traçar uma identidade do RS a partir das habilidades regionais estabelecidas pelo RCG necessita ser discutida e analisada com cuidado, já que “o conceito de identidade não pode comportar isolamento, fixação, estabilidade ou dualismo” (GIL, 2013, p.148) na medida em que as relações e vivências são construídas ao longo do tempo e demonstram a nossa capacidade de refletirmos sobre nós mesmos e de ressignificarmos as identidades a partir de movimentos imprevisíveis, visto que “os múltiplos pertencimentos estruturam as identidades individual e coletiva do sujeito que as constrói, a partir de experiências comuns que se confrontam entre si” (GIL,

<sup>22</sup> De acordo com o RCG, a participação dos profissionais da educação do RS se deu através da plataforma virtual “Referencial Curricular Gaúcho” em duas consultas públicas.

2013, p.148). Desse modo, a identidade é fruto de uma construção coletiva e um processo permanente que se dá a partir de pertencimentos e vivências distintas, numa “aprendizagem constante que une continuidade e mudança, estabelecendo entre ambas um processo relacional que distingue e une o indivíduo” (GIL, 2013, p.148).

No caso do RS, a identidade regional foi constituída grande parte a partir de uma visão historiográfica que superestimava a figura do “gaúcho” a partir de seu passado glorioso em derrotar as intempéries do pampa. Segundo Pesavento (1996, p.68), essa forma de encarar o passado está relacionada com o caráter fronteiriço e militarizado do Estado que vigora como elemento constitutivo do processo de sua formação histórica, daí não ser tão incomum encontrarmos na literatura regional uma apologia às figuras heróicas elevadas à condição de símbolos da grandeza rio-grandense, em especial a partir da utilização da Revolução Farroupilha como modelo “de honra, liberdade e igualdade que se tornariam inerentes ao futuro mito do gaúcho” (GONZAGA, 1996, p.125) que passou a ser visto numa perspectiva estilizada e glamourizada.

Apesar de a identidade apresentada por muito tempo nas escolas relacionar o rio-grandense ao gaúcho mítico apresentado pós-farroupilha, não é possível continuar se atendo à uma única identidade, construída a partir de uma memória reprodutiva de um único segmento, detentor do poder econômico e parte dominante da sociedade do RS durante a maior parte do século XX. É fundamental que as escolas e os professores, já nas séries iniciais, estimulem e ampliem as discussões sobre a construção das identidades que, segundo os PCN's, é um dos objetivos específicos mais relevantes do Ensino de História e “primordial que o ensino de História estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, entre as quais as que se constituem como nacionais” (p.26).

A BNCC (p.357) traz a discussão sobre identidades já na primeira competência específica para as Ciências Humanas no ensino fundamental: ***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.*** O conceito é repetido na quarta competência, onde mais

uma vez de destaca a valorização das diferentes identidades, a saber: ***Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.***

Sendo assim, solicitei para as professoras que indicassem as habilidades específicas que norteiam os seus planejamentos para as aulas sobre a Guerra dos Farrapos/Revolução Farroupilha/Dia do Gaúcho<sup>23</sup> conforme o seu entendimento acerca da construção da identidade a partir do evento. O resultado está organizado no QUADRO 1, a saber:

ANO	CÓDIGO - HABILIDADE
1º	(EF01HI08RS-1) Compreender as tradições expressas na cultura rio-grandense.
2º	(EF02HI04RS-2) Demonstrar atitudes de cuidado e de preservação do patrimônio material e imaterial como fonte de memória e história. (EF02HI05RS-1) Valorizar histórias que estão presentes na narrativa oral e memorial, existentes na família e comunidade.
3º	(EF03HI05RS-5) Conhecer os principais aspectos da Revolução Farroupilha. (EF03HI06RS-1) Identificar os fatos históricos e/ou as práticas sociais que dão significado aos patrimônios culturais identificados na localidade, bem como os seus vultos históricos presentes no Rio Grande do Sul.
4º	(EF04HI10RS-5) Valorizar e destacar as contribuições dos povos indígenas (missões, pampa e planalto), povos europeus (imigrantes açorianos, alemães e italianos) e africanos e miscigenados no movimento de colonização do Estado do Rio Grande do Sul, principalmente nos aspectos socioeconômicos, histórico e cultural, reconhecendo a multiplicidade étnica da sociedade.
5º	(EF05HI07RS-2) Perceber que os marcos e registros da história foram produzidos e difundidos por um grupo social dominante e que, por isso, podem ser ou não representativos de todos os grupos que compõem a sociedade. (EF05HI10RS-1) Listar os patrimônios históricos mais conhecidos de sua cidade e de sua região, observando o significado de cada um para a preservação da memória.

FONTE: adaptado do RCG

<sup>23</sup> A discussão sobre a nomenclatura utilizada pelas professoras para se referir ao evento será melhor esclarecida no próximo texto deste capítulo.



Apesar do evento comemorado em setembro não fazer parte especificamente das habilidades obrigatórias de outras turmas além do 3º ano do Ensino Fundamental, único momento em que se verifica a utilização do termo “Revolução Farroupilha”, é comum que o assunto seja parte do planejamento das professoras de todas as séries e em todas as aulas do período, não apenas nas aulas de história. A partir de um projeto maior, normalmente realizado em pares pelas professoras que lecionam numa mesma série, são previstas diversas atividades alusivas às comemorações do “grande feito”.

Essa preocupação em incluir o evento demonstra que ainda existe “a permanência na escola de perspectivas mais tradicionais de ensino de história e de práticas cívicas engendradas pelos especialistas da memória pública” (ZALLA, 2015, p.906) e que cabe aos professores buscar romper com a história memorialística e a visão heroicizada dos fatos para que seja possível a construção de um diálogo entre o tempo passado e o presente, necessário para a formação dos estudantes nas escolas.

A construção da memória do fato está intimamente ligada à própria construção da identidade regional do Rio Grande do Sul e presente na maioria dos discursos, escritos, eventos que acompanham o trabalho dos professores nos dias que se aproximam ao 20 de setembro. Porém, vários historiadores alertam para que não se confunda memória e história, pois “nenhuma memória, individual ou coletiva, constitui a história” (BITTENCOURT, 2008, p.170) e as memórias necessitam de análise criteriosa e uma metodologia rigorosa no cruzamento com outros elementos materiais e orais. Numa apresentação resumida, Bittencourt (2008) expõe a memória como uma relação coletiva da comunidade com seu passado, omissa em muitos aspectos, e variável de acordo com sexo, idade, ocupação e origem do indivíduo. Já a história é apresentada como a acumulação dessa memória, atendo-se a utilização de um rigor metodológico para recompor seus dados e confrontando as memórias, sejam individuais ou sociais, com outras fontes para reordenar o tempo passado, medi-lo e periodizá-lo a fim de estabelecer uma crítica sobre a sua duração.

No caso da “Revolução Farroupilha” (ou Guerra dos Farrapos), a acumulação das memórias foi sendo construída nos anos que se seguiram ao fim do evento e na década de 1880 foram divulgadas as primeiras obras com caráter regionalista e uma visão ímpar do conflito. Segundo Zalla e Menegat (2011, p.55), publicações como “a *História Popular do Rio Grande do Sul* quanto a *História da República Rio-Grandense* são textos construídos sob a pretensão de atenderem a pressupostos científicos, ao apresentarem a história da formação social da província”. Nos textos indicados, os autores apresentaram um ideal de republicanismo e federalismo consolidado pela imagem homogênea dos farroupilhas em torno dessas ideias, numa postura pela afirmação dos farroupilhas como heróis e pela construção da memória antes que fosse totalmente esquecida.

Assim, a construção da memória passou a se valer de elementos que consideravam os eventos passados envolvendo os farroupilhas e suas ações como exemplos para serem seguidos. “Suas ações durante a rebelião contra o Império eram consideradas como embrião da causa dos republicanos e não mais como, no discurso de arrependimento de duas décadas antes, resultados funestos das contingências impostas numa lógica de guerra” (ZALLA; MENEGAT, 2011, p.55), evocando-se, assim, um entendimento positivista do fato a partir de uma supervalorização de grandes feitos heroicos apresentados como uma característica particular da “província”.

Na sala de aula, especialmente nas séries iniciais que adotam um período específico de comemorações para tratar do tema Revolução Farroupilha, é comum que os estudos acabem se valendo bem mais do que é apresentado pela construção das memórias sociais coletivas da comunidade – principalmente depois de tantos anos de interferência dos regionalismos – do que da análise mais crítica e questionadora da história, que requer uma discussão de conceitos para que se rompa a memorização de fatos e nomes de personagens em um certo tempo e espaço. Mesmo o conhecimento histórico necessita de uma análise, uma organização e uma interpretação para que faça sentido de fato, pois o “conhecimento histórico não se limita a apresentar o fato no tempo e no espaço acompanhado de uma série de documentos que comprovam sua existência” (BITTENCOURT, 2008, p.183)

sendo necessário expandir a discussão e buscar uma grande quantidade de elementos para apartar-se da visão tradicionalista dos fatos.

Segundo a BNCC para o Ensino de História, “todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos” (p.397), sendo função do historiador indagá-lo para a identificação, análise e compreensão dos distintos objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. E segue afirmando que “as perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico”, ou seja, são propulsores do processo de aprendizagem de História que deve conversar com os diferentes elementos que o compõem.

Para Halbwachs (2006, p.100), “a história é compilação dos fatos que ocuparam maior lugar na memória dos homens” e, no ensino da história de caráter mais regional, as diversas memórias devem ser previstas para que elas não acabem estimando apenas um ponto de vista nos estudos de história: o das elites dominantes. “História não se confunde com memória”, defende Possamai (2013, p.89), e é preciso soltar-se das amarras e destituir a memória de sua posição reverenciada para que se possa questioná-la, cabendo à História essa função para promover a análise crítica dos processos de legitimação e invenção das memórias no grupo social. Por conseguinte, a escola deve assumir seu compromisso com a construção do conhecimento histórico e buscar com os professores e os estudantes suas noções de memória, os bens culturais e os patrimônios de um determinado momento histórico para que seja possível relacioná-lo às diversas temporalidades.

Seguindo o proposto por Gil (2013, p.158), “cabe a quem ensina História problematizar a construção da identidade nacional, empreendendo outro projeto de memória, identidade e cidadania que incorpore diferentes grupos” e é um desafio diário imposto aos educadores lidar com toda essa diversidade. Nas conversas com as professoras entrevistadas, em especial durante a realização das oficinas, as diversidades de conhecimentos da história esbarraram inúmeras vezes na construção da identidade que elas já traziam,

formuladas a partir de uma memória coletiva e tradicionalista do evento. A idealização da figura do gaúcho farroupilha (não mais o peão esfarrapado, pelo menos) estava acompanhada nos discursos de uma construção de identidade regional pouco problematizada e abrangente: a Guerra é feita necessariamente por homens, brancos e de posses.

Essa “identidade” foi construída a partir de uma seleção de memórias que não levou em consideração a pluralidade de personagens, de fontes nem de interpretações do evento o que ainda hoje é objeto de estudo da historiografia científica e reflete “a disputa entre as diferentes versões sobre o evento e sua consolidação como momento fundador da identidade gaúcha” (ZALLA; MENEGAT, 2011, p.50). Então, conforme os autores, a Revolução Farroupilha é parte do processo de construção do patrimônio simbólico, algo que transmite e conserva o imaginário do gaúcho como figura mítica.

*Parte desse processo de transformação da memória em patrimônio político instrumental, a emergência da ameaça separatista na narrativa do conflito, passa a ser uma memória cultivada, para além da apenas herdada, ou seja, houve uma necessidade de expor a memória privada, passada de uma geração a outra no seio da família, e transformá-la em bem público, compartilhado como narrativa não mais da trajetória de indivíduos, mas de toda uma região. (ZALLA; MENEGAT, 2011, p.56)*

Como parte da constituição da Revolução Farroupilha como bem público dos “gaúchos”, o Decreto Estadual<sup>24</sup> nº 33.224, de 22 de junho de 1989, estabeleceu a “Semana Farroupilha” a ser comemorada anualmente entre 14 e 20 de setembro “em homenagem e memória aos heróis farrapos”. Também instituiu no artigo 2º que todas as escolas das redes municipal, estadual e particular de ensino fariam parte das festividades, reforçando a construção da ideia da Revolução Farroupilha como um patrimônio da cultura do Estado, parte da identidade dos gaúchos e algo a ser exaustivamente rememorado todos os anos.

Não foi parte dos objetivos da pesquisa a discussão sobre os conceitos de patrimônio e suas variações, “como histórico, artístico, paisagístico, tangível, intangível, industrial, genético, entre tantas outras”, mas

---

<sup>24</sup> O decreto regulamentou a Lei nº 8.715, de 11 de outubro de 1988, que dava nova redação à Lei nº 4.850, de 11 de dezembro de 1964, oficializando a “Semana Farroupilha”.

a discussão do patrimônio em sua associação “a práticas voltadas ao fortalecimento/produção de identidades de grupo” (GIL, 2013, p.153). Assim, “patrimônio e identidade, não são repertórios fixos e imutáveis, mas elementos oriundos de um processo social de invenção da nação no imaginário coletivo” (POSSAMAI, 2013, p.92).

No caso da presente pesquisa, a discussão sobre patrimônio se relaciona ao conceito concebido nas entrevistas, conversas e oficinas realizadas com as professoras das séries iniciais, onde o diálogo permaneceu na análise do que é o patrimônio material e o que é o patrimônio imaterial da história por trás da Revolução Farroupilha. Num primeiro momento, a ideia de patrimônio esteve restrita aos prédios, monumentos e objetos conhecidos guardados em diferentes museus e memoriais espalhados pelo Estado. Desse modo, as visitas aos espaços de memória, como as que foram realizadas pelas turmas do 4º ano na Casa de Gomes Jardim<sup>25</sup>, em Guaíba, serviam para reforçar o entendimento do patrimônio material, concreto e palpável onde se pode “ver de verdade” a história. Segundo Fraga (2013, p.105) as idas aos museus com os alunos servem “muito mais para reafirmar consensos sobre conhecimentos históricos repassados nas aulas e para propósitos ilustrativos do que para lançar questionamentos e construir inferências através da exposição, desenvolvendo a criticidade”.

Os PCN's estabelecem como um dos objetivos gerais do ensino fundamental que os alunos devem “conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (p.9) e apresenta como um dos objetivos gerais de História para o ensino fundamental que o estudante saiba “valorizar o patrimônio sociocultural e respeitar a diversidade, reconhecendo-a como um direito dos povos e indivíduos e como um elemento de fortalecimento da democracia” (p.33). Por patrimônio adotamos em nossas oficinas e diálogos o conceito estabelecido pela Constituição Federal de 1988 que em seu artigo 216

---

<sup>25</sup> No transcorrer do capítulo será apresentada a proposta desenvolvida com as professoras para a visita aos espaços de memória escolhidos pelas mesmas no projeto pedagógico relacionado à Semana Farroupilha.

substituiu a denominação Patrimônio Histórico e Artístico<sup>26</sup>, por Patrimônio Cultural Brasileiro e determinou patrimônio cultural como sendo 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”. Assim, foram incluídas as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Ao longo das nossas oficinas, entrevistas e conversas, discutimos essa ampliação da ideia de patrimônio e as possibilidades que esse entendimento proporciona ao planejamento das aulas de História, especialmente quando se trata de um tema tão construído e fomentado quanto a Revolução Farroupilha. Atualmente, a discussão sobre o entendimento e a preservação do patrimônio é “uma questão de domínio público” e está presente “nas redes virtuais, em forma de sites, blogs ou de páginas de grupos de defesa do patrimônio, de turismo, nas campanhas virtuais em forma de abaixo-assinados para a preservação de bens e em matérias jornalísticas; incorporado aos programas educacionais como Parâmetros Curriculares Nacionais e até mesmo em questões de exames vestibulares e como no Exame Nacional do Ensino Médio” (SCIFONI, 2019, p.25).

Portanto, é de extrema importância proporcionar uma educação que garanta o entendimento da noção ampliada de patrimônio e da necessidade de sua preservação para se romper com o a ideia reproduzida ao longo da história de patrimônios culturais “atrelados à formação de identidades nacionais, à celebração de acontecimentos fundadores, à manutenção de tradições e à legitimação da ordem e do sistema de poder instaurado” (TOLENTINO, 2019, p.142). No caso da Revolução Farroupilha, os patrimônios foram por muito tempo apropriados por um grupo determinado que manteve uma visão elitista e restrita da história, excluindo diversos segmentos que não se viam

---

<sup>26</sup> O conceito de patrimônio era estabelecido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937.

representados na história construída do fato, como o caso das mulheres e dos negros.

Para fins de ilustração, trago o principal exemplo indicado como “patrimônio” ao longo das entrevistas iniciais e que foi rediscutido durante as oficinas. Trata-se do conjunto arquitetônico da cidade de Guaíba, considerada como “berço da Revolução Farroupilha”<sup>27</sup>, formado pela Casa de Gomes Jardim, o “Cipreste Farroupilha”, o monumento que marca o local na Praia da Alegria de onde partiram os farroupilhas e a Vitrine Cultural. Por estar localizada muito próxima à Porto Alegre, a cidade é visitada por excursões escolares ao longo do ano e em grande número no mês de setembro, data em que são preparadas festividades em comemoração à Semana Farroupilha e quando a “chama crioula”<sup>28</sup> é mantida acesa sob os cuidados dos membros de grupos tradicionalistas da cidade.

A Casa de Gomes Jardim é um patrimônio histórico tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico do Estado do Rio Grande do Sul e hoje funciona como espaço para visita onde, além do acesso à objetos diversos dos séculos XVIII e XIX, os visitantes assistem à fala dos proprietários Gaston e Ires Leão sobre a história da construção do lugar e sua importância para o evento do 20 de setembro.

*A Casa de Gomes Jardim está relacionada à Revolução Farroupilha por ter sido o local onde os principais líderes Farrapos planejaram a invasão de Porto Alegre, em 1835. Também, dois anos após o final da Revolução, sua principal liderança, o General Bento Gonçalves da Silva, faleceu nessa casa aos cuidados médicos de Gomes Jardim. Pelo seu valor histórico é referência na formação da identidade Riograndense e objeto de interesse cultural e educacional. Por esses motivos, atualmente, a casa possui um museu temático estando aberto à visitação ao público.<sup>29</sup>*

<sup>27</sup> Conforme a lei estadual nº 13.791, de 19 de setembro de 2011, assinada pelo então governador Tarso Genro.

<sup>28</sup> “A tradição da chama crioula teve origem em 1947, quando os tradicionalistas Paixão Cortes, Cyro Ferreira e Fernando Vieira, retiraram uma centelha do fogo simbólico da pátria e acenderam o primeiro candeeiro crioulo, em Porto Alegre, representando a coragem, a união dos povos e o amor do gaúcho pela sua terra”. Disponível em <https://estado.rs.gov.br/chama-crioula-e-acesa-no-palacio-piratini-e-marca-inicio-da-semana-farroupilha>. Acesso em 03/02/2022.

<sup>29</sup> Disponível em <https://www.facebook.com/CasadeGomesJardim/>. Acesso em 03/02/2022.

No local, a história da Revolução Farroupilha é contada e recontada inúmeras vezes tendo como pano de fundo o bem material, hoje patrimônio tombado, que serviu como base para as reuniões dos estancieiros liderados por Bento Gonçalves “visto como o grande herói do movimento de revolta contra o império e detentor de caráter irretocável e de todas as virtudes típicas do gaúcho idealizado” (GOMES, 2010, p.41), reproduzindo assim a memória e identidade idealizada da Revolução Farroupilha que “servira, no final do século XIX, aos propósitos políticos das novas gerações republicanas, dotando-as de um mito fundador altamente agregador” (ZALLA; MENEGAT, 2011, p.58).



Figura 1: Casa de Gomes Jardim  
(Fonte: Iphae)

No mesmo sítio histórico, atravessando a rua, é possível visitar outro patrimônio histórico da cidade de Guaíba: o Cipreste Farroupilha<sup>30</sup>. Durante o mês de setembro, a praça Gomes Jardim que abriga o cipreste recebe grupos tradicionalistas que se revezam fazendo a vigília da chama crioula e em apresentações artísticas de dança, declamação, canto, entre outras. Além disso, é comum encontrar crianças e adolescentes pilchados (indumentária tradicional gaúcha) dispostos a contar repetidas vezes a lenda do cipreste e seu papel como testemunha das reuniões para a preparação da tomada de Porto Alegre pelos revoltosos.

Apesar da história apresentada levar em consideração, em muitos momentos, apenas a importância do cipreste como um patrimônio histórico, é

---

<sup>30</sup> O cipreste foi declarado como bem integrante do patrimônio cultural e histórico do Estado pela lei nº 12.150, de 21 de setembro de 2004.



possível verificar o trabalho que tem sido realizado por diferentes entidades<sup>31</sup> para a preservação ambiental através da árvore símbolo de Guaíba. Segundo Barcelos e Schiavon (2013, p.123), essa inserção dos estudantes em um ambiente de aprendizagem pensado para a Educação Patrimonial e Ambiental “permite articular as duas dimensões anteriores ao vivido pelos estudantes, ao seu universo existencial concreto, em uma sinergia entre a cultura e o meio ambiente, entre a história e a memória e entre o patrimônio cultural e o ecológico, a fim de se construir práticas pedagógicas consistentes e significativas aos estudantes, de modo que estas lhes permitam a reflexão sobre seus saberes-fazeres no mundo, consigo e com os outros, como prerrogativa essencial das práticas pedagógicas, atividades estas essenciais à cidadania”.



Figura 2: Cipreste Farroupilha  
(Fonte: Guaíba Online)

Mais recente que os demais locais que compõem o sítio histórico, a Vitrine Cultural foi instalada em 2013 numa parceria entre a Fundação Toyota do Brasil e a Prefeitura de Guaíba para “incentivar o desenvolvimento turístico e cultural de Guaíba, servindo como um centro de informações da região da

---

<sup>31</sup> O principal exemplo é a Associação Amigos do Meio Ambiente (AMA) fundada em 20 de julho de 1990 para a preservação dos patrimônios cultural e natural de Guaíba e região. Disponível em <http://amaguaiba.blogspot.com/p/quem-somos.html>. Acesso em 04/02/2022.

Costa Doce e atuando também junto à população na promoção de conhecimento sobre o local onde vivem”<sup>32</sup>. Ali são organizadas exposições sobre diferentes temáticas ao longo do ano e, no mês de setembro, o espaço recebe o público para oficinas, palestras e exposições sobre a Revolução Farroupilha. O local tem se configurado como um espaço pensado para o resgate de histórias esquecidas, não contadas ou desvalorizadas, algo que só é possível quando há “aprofundamento no campo do ensino de História, pois envolve ações educativas que possam viabilizar a aproximação entre os sujeitos que estudam e aprendem, num processo que promova no ambiente escolar uma possibilidade de leitura da memória coletiva, dos monumentos e das relações que se estabelecem entre eles, de forma analítica e crítica” (GONÇALVES; ZARBATO, 2014, p.3).



Figura 3: Vitrine Cultural  
(Fonte: CatSul)

Para além de uma simplificação do patrimônio e sua relação com a memória coletiva do fato, é necessário ressignificar esses lugares de memória “concebidos como espaços educativos onde os objetos da cultura material se constituem como documentos e fontes a serem utilizados para a construção do

<sup>32</sup> Disponível em <https://www.fundacaotoyotadobrasil.org.br/projetos/vitrine-cultural/>. Acesso em 04/02/2022.

conhecimento histórico” (FRAGA, 2013, p.100) e trazer para a discussão entre professores e estudantes as diferentes interpretações que são feitas das representações e da relevância desses lugares para a compreensão da História. Conforme Gonçalves e Zarbato (2014, p.2) a partir desse “processo de valorização da memória coletiva, os monumentos se configuram legitimadores da rememoração e valorização do passado. E constituem-se como elementos que agregam a política do que deve ser lembrado. Então se esquece que todos têm direito à memória, uma vez que o passado reconstituído justificava a legitimação de determinados conjuntos de interesses”.

Cabe aos professores, como educadores-pesquisadores que o são, ressignificar a identidade e a memória construída acerca da Revolução Farroupilha através de uma educação que leve à releitura dos patrimônios histórico-culturais, materiais e imateriais, de modo que não se reproduza a visão mítica do gaúcho e seus “grandes feitos” como um episódio “identitário dominante, amplamente aceito pelo imaginário regional” (ZALLA; MENEGAT, 2011, p.66), mas como um período a ser analisado e criticamente discutido.

### 3.3 (RE)SIGNIFICAR PARA (RE)CONTAR A REVOLUÇÃO FARROUPILHA

A partir da definição da pergunta que nortearia a pesquisa, iniciei o processo de investigação para identificar como as professoras das turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental constroem seus planejamentos ao propor o ensino da “Revolução Farroupilha”. Para tanto, as entrevistas realizadas através de formulários individuais, as conversas formais e informais – individualmente ou em pares – e as oficinas realizadas presencialmente durante o segundo semestre de 2021 possibilitaram um entendimento da construção que é realizada e que apresento neste texto. Do mesmo modo, a investigação propunha também a indagação sobre como a construção dos seus planejamentos se articula com o que está proposto na BNCC e no RCG, algo que, através da análise do material coletado, tentarei responder aqui.

Partindo do objetivo de investigar os recursos utilizados pelas professoras e o entendimento acerca dos diferentes tipos de fontes históricas reconhecidas por elas, questionei no formulário de entrevista sobre as “opções”

escolhidas individualmente para o planejamento das aulas de história e, num segundo momento, repeti a mesma questão especificando sobre a Revolução Farroupilha. Para facilitar a compilação de dados, indiquei as alternativas para que assinalassem todas as quais desejassem e tabulei os resultados para o cruzamento de informações da seguinte maneira: Coluna A - **Quais opções você utiliza para o planejamento das aulas de história?** Coluna B - **Quais opções você utiliza para o planejamento das aulas de história sobre a Revolução Farroupilha / Guerra dos Farrapos?**

TABELA 1

Opção de resposta:	A	B
Utilizo apenas o livro indicado para a série/ano que estou lecionando.	2	0
Leio livros didáticos de história indicados pela escola, Secretaria de Educação, MEC.	3	3
Busco informações em livros didáticos de história indicados por colegas com formação específica.	4	3
Escolho livros didáticos de história que acho adequados.	5	8
Pesquiso em páginas da internet que apresentem conteúdos produzidos por historiadores.	10	9
Procuro informações em sites da internet, mesmo que não sejam produzidos por historiadores.	3	4
Consulto colegas de outros níveis de ensino, formados na área.	3	2

FONTE: a autora (2022)

Pela análise das respostas obtidas é possível identificar que as professoras entrevistadas apresentam maior tendência para a utilização de buscas na internet e que a procura por informações leva em consideração o trabalho de pesquisa desenvolvido por historiadores para conteúdos com maior fidelidade aos fatos. Contudo, se percebe que a consulta a colegas formados na área específica é ínfima se comparada aos meios digitais, o que nos remete à discussão anterior de que professores de história não são vistos nas escolas como pesquisadores ou historiadores.

A BNCC aponta como fundamental a diversidade de fontes para a compreensão das relações entre tempo, espaço e indivíduos. Do mesmo modo, cabe aos professores romperem esse pensamento idealizado e o discurso ainda muitas vezes reproduzido nas escolas. No RCG, além da variedade de fontes, também é reforçada a ideia de que a BNCC procura modificar a visão eurocêntrica e cronológica da história tradicional,

incorporando novos atores, novas sociedades e novos caminhos possíveis e antes rejeitados.

Os PCN's estabelecem como um dos objetivos gerais do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de "saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos" ao mesmo tempo em que determina que "as representações sociais são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação" (p.29). Sendo assim, o saber histórico escolar é constituído a partir de um trabalho contínuo de interpretação e reinterpretação dos diferentes materiais didáticos oferecidos pelos professores aos alunos e daqueles adquiridos pelos próprios estudantes.

Segundo Candoti (2013, p.292) "a análise e a discussão acerca dos objetos mediadores e temáticas relacionadas possibilita o levantamento de hipóteses sobre os mesmos e seus contextos, principalmente se estes se referem à história local, o que incorre no desenvolvimento do pensamento histórico". A construção do pensamento histórico é um processo executado gradativamente nas séries iniciais e deve ser "articulado com o conhecimento prévio de cada criança por meio do que lhe é significativo", para que os estudantes possam fazer suas interpretações das fontes para que se permita "a construção do conhecimento histórico enquanto aprendizagem significativa e não apenas um processo de assimilação".

Quando nas oficinas se discutiu a utilização de "fontes" para o planejamento e desenvolvimento das aulas de história sobre o evento da Guerra dos Farrapos, as professoras participantes se mantiveram atreladas à ideia da fonte documental e escrita como principal recurso de pesquisa e estudo. A pesquisa em sites da internet foi, na grande maioria das vezes, textual e servia apenas como subsídio para leitura das professoras, não sendo compartilhada com os alunos nem discutida em sala de aula.

Outro aspecto bastante interessante foi a quantidade significativa de professoras que responderam escolher livros didáticos de História para explorar o assunto Revolução Farroupilha. Das dez entrevistadas, oito

acenam afirmativamente para essa opção e me justificaram de maneiras muito similares durante nossas conversas e oficinas. Nestes diálogos, identifiquei que a maioria das professoras prefere a utilização de textos fotocopiados de livros didáticos regionais que não são adotados para uso regular pela escola, mas que servem de complemento já que “os livros didáticos não tratam da História do Rio Grande do Sul” e nem mencionam a Revolução Farroupilha.

Em um estudo apresentado no XXIV Simpósio Nacional de História realizado em 2007, Flávia Eloisa Caimi propôs uma análise das condições de produção e consumo do livro didático no/do Rio Grande do Sul e atentou para a ausência de livros que tratam especificamente da História do Estado. Na compilação de dados a partir do recorte realizado com amostras<sup>33</sup> de livros didáticos regionais, a autora constatou a “quase-ausência de professores formados na área da História no elenco de autores” (2007, p.5) e que esse fato deve ser bastante questionado, visto que há no Estado vários programas universitários de formação em nível de graduação e pós-graduação na área de História.

Além disso, Caimi averiguou que de “nove obras selecionadas, apenas duas tratam especificamente da história do Rio Grande do Sul” enquanto as demais “contemplam simultaneamente os componentes de História e Geografia, na antiga disciplina de Estudos Sociais vigente nas séries iniciais até o final da década de 1990” (2007, p.4), justamente as obras de maior conhecimento das professoras e com as quais a maioria apresentou bastante entusiasmo ao se referir pela “linguagem simples, fácil e objetiva” que facilita a reprodução aos estudantes.

No caso dos livros didáticos de Estudos Sociais, Caimi destacou sua organização por justaposição: os capítulos intercalam abordagens da geografia

---

<sup>33</sup> Conforme a autora, foram selecionadas as seguintes obras: KOCH, Siziane. Rio Grande do Sul - Espaço e Tempo. São Paulo: Ática, 2003. KOTECK, Luis M. Conhecendo o Rio Grande do Sul. São Paulo: Ática, 1995. KRÄMER, Elva V. Rio Grande do Sul: estudos sociais. São Paulo: FTD, 1989. KRÄMER, Elva V. Terra gaúcha: estudos sociais. São Paulo: FTD, 1992. MENEGOTTO, R.; OLIVEIRA, G. M. Rio Grande do Sul: história e geografia. São Paulo: Quinteto, 1999. MOREIRA, Igor A.G. Estudos sociais do Rio Grande do Sul. 6. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. PILETTI, Felipe. História: Rio Grande do Sul. São Paulo: Ática, 2004. QUEVEDO, J.; ORDOÑEZ, M.; SALES, G. Meu estado. Rio Grande do Sul: estudos sociais. São Paulo: Scipione, 1994. SCHNEIDER, Regina Portela. História do Rio Grande do Sul. São Paulo: FTD, 2001.

física com abordagens da história factual e trazem um ou mais capítulos “tratando especificamente da “cultura gaúcha” de modo dissociado das demais estruturas (econômica, política, social), momento em que são abordados aspectos folclóricos como o mito do gaúcho, lendas, danças, culinária e vestuário típicos” (2007, p.6). Contudo, o levantamento realizado por Caimi aponta que a amostra de livros que tratam especificamente da História do Rio Grande do Sul “não se distingue expressivamente das obras relativas aos Estudos sociais, na parte que trata da História”, configurados de maneira institucionalizada a partir da apresentação de uma cronologia linear da História do Estado, algo que ainda necessita de revisão e de mudanças.

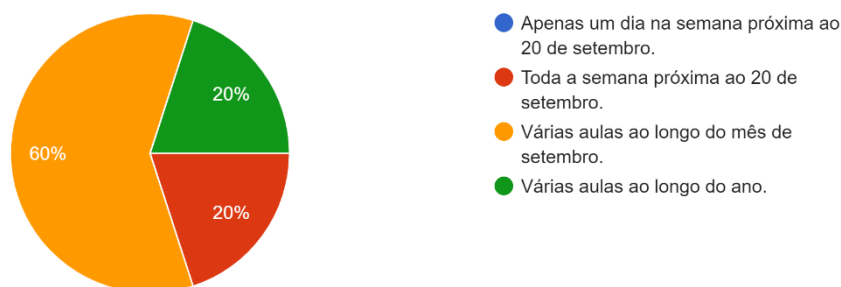
Então, se os livros didáticos adotados como recurso diário em sala de aula não abordam o assunto da Revolução Farroupilha e o mesmo não correspondem ao que se propõe na BNCC e o RCG, visto que apenas no 3º ano do Ensino Fundamental é especificada a habilidade relativa ao estudo e aprendizado sobre a guerra, porque as professoras se propõem a rememorar o assunto e dedicam tempo, pesquisa e reuniões para a organização de um planejamento no mínimo semanal (quase sempre mensal) em torno do evento? A associação do estudo do tema com a perspectiva tradicionalista ainda apresentada em muitas escolas nas séries iniciais e a construção da identidade do gaúcho a partir do fato é perceptível nas justificativas dadas para a indagação feita, visto que frases como “faz parte da nossa cultura”, “mostra quem nós somos” e “é a nossa história” foram registradas nas conversas e oficinas realizadas com as professoras e com os estudantes também.

Como forma de exemplificar a importância dada para as aulas sobre a Revolução Farroupilha entre as professoras entrevistadas, questionei sobre a quantidade de aulas que cada professora disponibiliza para a discussão do evento. O GRÁFICO 2 apresenta os resultados do questionamento:



Em média quantas aulas você disponibiliza para a discussão sobre a Revolução Farroupilha / Guerra dos Farrapos?

10 respostas



Fonte: a autora (2021)

Pelo exposto é possível perceber que a maioria absoluta das professoras entrevistadas dedica mais do que uma semana para o estudo do assunto com os estudantes de suas turmas e que, como é um tempo bastante significativo dentro de um universo tão dinâmico quanto o planejamento de aulas anuais, investi no questionamento acerca dos objetivos pretendidos pelas professoras ao planejar as suas aulas de história e ensinar sobre a Revolução Farroupilha. Para tanto, realizei a pergunta em diferentes momentos da pesquisa: primeiro, em formulário virtual individual; segundo, em conversa informal feita com as professoras em pares; terceiro, na última oficina realizada em novembro de 2021. Objetivando um melhor entendimento acerca do que foi alcançado com o questionamento, escolhi reproduzir aqui algumas das respostas, porém sem mencionar o nome ou a turma para a qual a professora leciona.

No primeiro momento, as professoras responderam de forma dissertativa<sup>34</sup> à proposta “*Comente quais são seus principais objetivos ao planejar as suas aulas de história e ensinar sobre a Revolução Farroupilha / Guerra dos Farrapos*”. Esta etapa da pesquisa ocorreu antes da realização da primeira oficina e sem que tivéssemos conversas informais sobre Ensino de História, portanto, neste momento, não havia nenhuma espécie de interferência ou direcionamento nas escritas. Na conjuntura, a maioria das respostas

<sup>34</sup> Optei por extrair trechos das respostas e apresentar dentro de uma discussão mais ampla, para que não fossem destacadas apenas como citações das professoras entrevistadas.



mostrou uma preocupação com a “preservação e valorização da cultura dos gaúchos” a partir dos estudos de “símbolos gaúchos”, do conhecimento de “personagens marcantes na Revolução”, do resgate da “história, demonstrando a importância desse fato para o nosso estado”. Objetivos que identificavam a Revolução Farroupilha como umas das principais representações da história do Rio Grande do Sul.

Na ocasião seguinte, após já ter recebido as respostas dos formulários virtuais e ter podido ler e analisar as colocações das professoras, passei a frequentar os horários de intervalos de aula<sup>35</sup> para conversas informais com as professoras que lecionavam em turma de mesma série, a fim de aprofundar a investigação iniciada com a entrevista escrita. Nesta oportunidade já havíamos realizado uma oficina (cuja a discussão se dará no próximo capítulo desta dissertação) e percebi uma preocupação das professoras com a precisão de suas respostas, buscando, ao mesmo tempo em que justificavam os objetivos descritos nos formulários, uma argumentação mais detalhada e com novos elementos ao proposto. Falas como “analisar criticamente”, “contextualizar historicamente” e “ampliar o repertório histórico” foram a base de nossas conversas e me forneceram subsídios para o planejamento das oficinas seguintes.

Por fim, quando da última oficina realizada, tornei a perguntar sobre os objetivos que moviam os planejamentos de cada professora nas aulas de História, em especial no que se tratava de Revolução Farroupilha. Aqui, por se tratar de uma etapa conseguinte à realização das oficinas e do período do ano em que são feitas as festividades relativas à Semana Farroupilha, as professoras responderam à indagação a partir de projeções de como objetivarão seus planejamentos nos anos seguintes, levantando discussões como *“Identificar os interesses políticos envolvidos nesse movimento”*, *“Compreender a real importância dos lanceiros negros na revolução”*, *“Significar este aprendizado através da diversificação de propostas de trabalhos”* e *“Analisar criticamente os fatos históricos apresentados posicionando-se de forma coerente e contextualizada”*. Não é propósito da

---

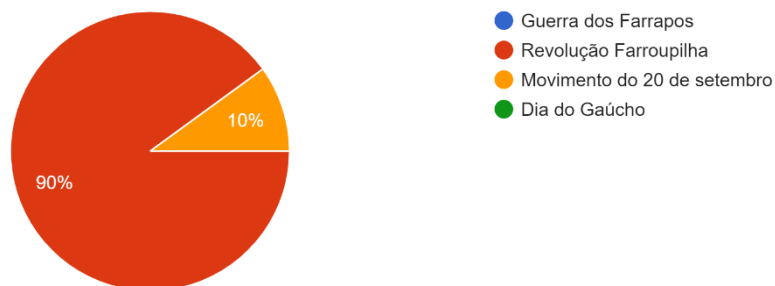
<sup>35</sup> Com autorização da equipe diretiva, frequentei a sala dos professores em algumas tardes no mês de outubro durante os horários em que as professoras titulares reuniam-se por série para planejamento semanal, enquanto suas turmas eram atendidas pelos professores das disciplinas especializadas.

dissertação aqui apresentada associar os diferentes entendimentos das professoras com a minha mediação nas oficinas realizadas, contudo, é de grande importância destacar a mudança de comportamento apresentado por elas, numa postura de confiança em relação ao seu trabalho docente nas aulas de História, quando da abertura e do encorajamento dado ao longo da realização deste projeto.

Uma das principais perguntas que as professoras me fizeram em nossa primeira oficina foi “Como devo chamar a Revolução Farroupilha?”. Achei curioso o questionamento, já que esta foi uma das indagações presentes no formulário de entrevista do levantamento inicial. Percebi que elas buscavam uma aprovação para continuarem usando o termo que nove de dez professoras escolheram como alternativa de resposta e que seria necessário abordar essa discussão em uma das oficinas. A partir daí, sugeri algumas leituras e questionamentos que poderiam ser feitos para que, por conta própria, elas escolhessem a terminologia que considerassem mais adequada.

### GRÁFICO 3

De que maneira você denomina o assunto ao abordar com seus alunos em aula?  
10 respostas



Fonte: a autora (2021)

O texto “A Guerra dos Farrapos (1835 a 1845)”, parte integrante do livro *Breve História do Rio Grande do Sul* escrito por Fábio Kühn, serviu como principal subsídio para iniciarmos essa discussão e buscarmos coletivamente uma resposta para a pergunta feita pelas professoras. Uma das razões para a escolha do texto foi o fato de ser obra de um historiador, professor em atividade, e por apresentar de maneira bastante sucinta a guerra e suas

implicações. De acordo com Kühn (2002, p.83 e 84), não é satisfatório o uso do termo “revolução” visto que não ocorreram alterações estruturais significativas e as ideias defendidas não se mostravam democráticas, pois atendiam apenas aos interesses autoritários e liberais da elite revoltosa local.

Com a leitura e a discussão proposta, busquei contrapor a ideia trazida por algumas professoras a partir de leituras, pesquisas e vídeos que atendiam à uma visão de grupos tradicionalistas acerca do fato, ocultando os questionamentos necessários e supervalorizando o feito como uma grande realização da história do povo gaúcho. Um exemplo citado pelas professoras em várias ocasiões é a obra do folclorista Antonio Augusto da Silva Fagundes, conhecido popularmente como Nico Fagundes, que é consultada para as pesquisas sobre a indumentária do gaúcho, sobre as lendas do Estado e, também, sobre a história da Revolução Farroupilha. Quando solicitadas para que trouxessem as obras que utilizavam, algumas professoras apresentaram os seguintes livros do autor: *Cartilha da História do Rio Grande do Sul* (1986), *Mitos e Lendas do Rio Grande do Sul* (2000), *Revolução Farroupilha: Cronologia Do Decênio Heroico - 1835 a 1845* (2003).

Ao longo das diferentes etapas da pesquisa, desde as entrevistas até a última oficina, outros livros foram sendo incorporadas às nossas discussões, contudo, um fato que me chamou bastante atenção foi a ausência de obras produzidas por historiadores, em especial, por mulheres. A partir daí, começamos a repensar as escolhas feitas e a discutir sobre a necessidade de incluirmos em nossas fontes de pesquisa obras (físicas ou digitais) de historiadoras, de professoras e de diferentes períodos, para que se tenha uma visão mais ampla e crítica, a partir de vários posicionamentos distintos sobre a história do movimento.

É bastante significativo observar a trajetória das professoras ao longo de todo o processo, principalmente quando comparamos as respostas fornecidas no levantamento inicial realizado através de formulário antes da realização da primeira oficina, momento em que elas subestimavam seus conhecimentos e seu potencial para a pesquisa, planejamento e aplicação das aulas de história. Na primeira entrevista, questionei-as sobre como classificavam o aprendizado acerca da Revolução Farroupilha proporcionado

aos alunos nas aulas de história e me surpreendi ao obter nove de dez respostas considerando “insuficiente”. Foram listadas várias justificativas, como as dúvidas sobre suas escolhas metodológicas, a insuficiência de materiais apresentados aos estudantes, a pouca inclusão de momentos de pesquisa envolvendo estudantes, entre outros.

Entre as professoras entrevistadas, uma resposta serviu como ponto de partida para que se discutisse a necessidade de acolhimento às angústias trazidas por elas e que seria o propósito das oficinas: *Entendo que preciso modificar minhas práticas, pois não consigo dar significado ao aprendizado nas minhas aulas de história.* O que ela entendia por “dar significado” e a crença de que suas práticas estavam ultrapassadas me fizeram refletir sobre a postura que eu havia adotado ao iniciar o projeto de pesquisa e a repensar a intenção ao realizar as oficinas: as professoras das séries iniciais não contam história, elas ensinam história!

#### 4. CONTANDO NOVAS HISTÓRIAS...

*“É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido.”*  
(FREIRE, 1996, p. 25)

Neste último capítulo, apresento todo o processo de construção das oficinas propostas para as professoras das séries iniciais que participaram deste projeto, levando em consideração a análise da bibliografia sobre a organização deste tipo de atividade, as necessidades elencadas pelas docentes e as discussões pedagógicas realizados sobre o ensino de História em diferentes momentos dos nossos encontros.

Assim, parto de uma discussão teórico-metodológica acerca da finalidade de se realizar oficinas para o diálogo cooperativo com educadores e as trocas possíveis a partir destes encontros, buscando apresentar as bases utilizadas na construção, nas metodologias adotadas, nos recursos elencados e nos objetivos propostos.

Posteriormente, apresento detalhadamente os resultados das oficinas a partir da exposição das discussões iniciais, das trocas realizadas entre as professoras e das construções de possibilidades metodológicas mais eficientes promovidas durante os encontros. Do mesmo modo, trago a discussão sobre as metodologias ativas, suas bases teóricas e a possibilidade de serem adotadas como proposta para as aulas de ensino de história da Guerra dos Farrapos.

Finalizando o capítulo, abordo as etapas que se sucederam às oficinas e que culminaram com a produção de um material colaborativo em formato de revista digital para auxiliar as professoras no planejamento de aulas sobre a Guerra dos Farrapos. Do mesmo modo, apresento o desenvolvimento das atividades propostas pelas professoras para a criação do material, a partir

de uma visão mais crítica e inclusiva, embasadas em uma abordagem menos memorialista e definindo práticas metodológicas mais ativas dos estudantes para uma aprendizagem com mais significado e protagonismo.

#### 4.1 OFICINAS: DA TEORIA PARA A REFLEXÃO

Durante o período de entrevistas e conversas informais com as professoras participantes da pesquisa, foi se tornando evidente que muito do que havia proposto no início do projeto de pesquisa precisaria ser revisto: eu não tinha todas as respostas, não dominava todas as teorias do conhecimento histórico e também não me enxergava como uma professora-pesquisadora.

Foi um longo processo de aprendizagem mútua, de trocas constantes e de muito diálogo para chegar até ao que deveria ser abordado em cada uma das oficinas, partindo não mais dos pressupostos teóricos-metodológicos que eu, como autora da proposta, supunha ser o ideal, mas levando em conta primordialmente as necessidades individuais de cada docente e as inquietações do grupo como um todo.

De imediato, uma dúvida (ou problema) precisou ser discutida: quando as oficinas seriam realizadas? No horário de trabalho das professoras, elas estavam em sala de aula. Nos horários das chamadas “disciplinas especializadas”, não havia possibilidade de reunir todas as professoras, mas grupos muito pequenos. Após o horário de aula, havia a questão do pagamento de hora-extra, algo que não cabia a mim combinar com as professoras. Para resolver a situação, busquei inspiração em uma frase de Fonseca (2009, p.74) que questionava se o professor está sendo motivado e remunerado para continuar se qualificando, e resolvi conversar com a Coordenadora do Ensino Fundamental I para propor que as Oficinas sobre Ensino de História fossem incorporadas aos horários de encontros remunerados das professoras, que normalmente serviam para planejamentos, palestras e estudos diversos.

A partir daí, organizamos um calendário com três encontros previstos: o primeiro seria realizado em um sábado pela manhã e contaria com todas as professoras reunidas durante 1 hora e 30 minutos (tempo máximo

disponibilizado pela coordenação, que previa iniciar a manhã com uma reunião de Conselho de Classe); o segundo encontro aconteceria em uma sexta-feira, no turno da tarde, em horários específicos para as professoras com suas turmas (aqui ficou resolvido que as turmas de 1º e 2º ano teriam oficina com duração máxima de 50 minutos, as turmas de 3º ano contariam com 1 hora de oficina e as turmas de 4º e 5º ano participariam de uma oficina com duração máxima de 1h 20 minutos); o terceiro e último encontro com as professoras aconteceria em uma segunda-feira, após as aulas do turno da tarde, como parte do calendário de formações das docentes com a equipe pedagógica da escola e duração máxima de 1 hora e 30 minutos.

Acordado o cronograma, parti para a construção das oficinas<sup>36</sup> tendo como entendimento que a “oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p.78). Quando tive a ideia de organizar as oficinas com as professoras, não procurei seguir um modelo ou um padrão de ação, mas tentei associar as conversas informais e as entrevistas em formulários às leituras e teorias que já havia realizado acerca das finalidades das oficinas pedagógicas.

Sendo assim, a primeira oficina foi organizada para contar com uma breve discussão acerca das principais expectativas das professoras, os materiais e estratégias adotadas e uma apresentação da história pela perspectiva da BNCC, do RCG e do PPPP da instituição. Segundo Anastasiou e Alves (2015, p.96) as oficinas podem ser caracterizadas como “uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases” e entendidas como um ambiente de diálogo e colaboração, podemos associá-las a um “lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá”. Nestes espaços, ainda conforme Anastasiou e Alves, “pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva”.

---

<sup>36</sup> As oficinas fazem parte de um trabalho piloto, ainda com etapas a serem desenvolvidas. Portanto, será necessária a continuação do projeto para maior análise crítica da Guerra dos Farrapos em contrapartida às discussões já realizadas sobre a “tradição” do evento.

Neste encontro, realizado no sábado dia 11 de setembro de 2021, no Salão de Atos da instituição em Porto Alegre, pude contar com a presença de todas as professoras que participaram das entrevistas e conversas iniciais. Num primeiro momento, a discussão se manteve no entendimento individual sobre “O que é História?”, sua finalidade, objeto de estudo, importância como ciência a ser pesquisada e ensinada nas escolas. Ao passo que as professoras traziam suas conclusões, apresentei uma ideia do historiador Marc Bloch (2001, p.128) para ampliar o diálogo iniciado: “(...) é uma vasta experiência de variedades humanas”. E partindo da afirmação, ampliamos nossas trocas através dos questionamentos de *por que estudamos História?* e *por que ensinamos História?*

Conforme as professoras ampliaram os debates com variedade de argumentações, destaquei meu papel como uma mediadora do encontro e não como uma detentora de saber e de respostas prontas ou receitas milagrosas - mesmo sendo a professora especialista na área da História eu também estava ali para aprender. As palavras de Paulo Freire (2017, p.56) nortearam minhas escolhas e condutas a todo instante: “A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente”. Neste caso, minha responsabilidade com a história como ciência não poderia ser maior que minha responsabilidade como educadora e pesquisadora e, principalmente, como conciliadora dos interesses que buscávamos naqueles encontros.

Inicialmente, considerávamos – as professoras e eu – que o fato delas serem, em sua maioria, oriundas de graduações em pedagogia tornava-as professoras com conhecimento generalista sobre o ensino de História. À medida em que o trabalho com o grupo foi desenvolvido, essa percepção tornou-se ultrapassada e mesmo preconceituosa, uma vez que as graduações e formações posteriores das docentes lhes trouxeram os pressupostos metodológicos necessários para que buscassem ir além das suas instruções acadêmicas iniciais.

Vencida esta etapa, onde não mais nos diferenciávamos como professora especialista ministrando oficina para professoras generalistas, mas nos entendíamos como professoras-pesquisadoras, passamos à discussão



sobre as fontes utilizadas pelas professoras na preparação e aplicação de suas práticas, retomando as respostas dadas no primeiro momento do questionário em formulário digital<sup>37</sup> e dialogando sobre todas as possibilidades que ainda poderiam ser exploradas por elas. Para tanto, me vali novamente de Marc Bloch (2001, p.79) para motivá-las à ideia de que qualquer vestígio que sirva para ser interrogado e que revele algo sobre os seres humanos nos diferentes tempos é objeto de estudo da história e, portanto, uma fonte histórica.

Assim, ao contrapor a ideia que vinha sendo apresentada anteriormente acerca da validade única de fontes documentais para o ensino de História, ampliamos o entendimento de quais fontes são válidas para o trabalho de pesquisa preliminar e para a utilização com os estudantes em sala de aula. Embasada nas prerrogativas dispostas nos documentos norteadores já descritos – BNCC, RCG e PCN’S – que abordam a necessidade de diversificação das fontes para maior aproximação dos estudantes com o objeto de estudo, propus uma discussão sobre materiais/recursos/ferramentas conhecidos que poderiam ser utilizados como fontes para as diferentes atividades docentes, em especial, nas aulas de História. Desta discussão, despontaram as seguintes sugestões:

- explorar diferentes imagens de períodos distintos, como pinturas, fotografias, capas de livros, revistas, álbuns de figurinhas, anúncios de produtos, histórias em quadrinhos, etc.
- proporcionar o contato com diferentes tipos de textos escritos em épocas variadas: cartas, diários, poemas, documentos oficiais, livros, artigos, crônicas, jornais, etc.
- aproveitar os recursos audiovisuais disponíveis de acordo com o tempo histórico explorado, como filmes, curtas metragem, comerciais de televisão e rádio, vídeos caseiros, documentários, músicas e vídeo clipes, novelas, etc.

Para tanto, o mais importante é que, no momento do planejamento das professoras, fiquem claros os objetivos que pretendem alcançar com a utilização de tais materiais e com a adoção das propostas de pesquisa e

---

<sup>37</sup> Os resultados do referido formulário já foram discutidos e apresentados no capítulo 3 e constam elencados na TABELA 1 desta dissertação.

estudo com a adoção de fontes variadas para a aprendizagem de História. Do mesmo modo, a flexibilidade no planejamento e execução da proposta metodológica são necessárias para que se entenda o uso das fontes, visto que os materiais que servem para um assunto/período/evento podem não ser tão significativos ou relevantes para outros.

Ao propor tais iniciativas, busquei solidificar a ideia da oficina como “uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78). Em especial, procurei adotar uma proposta capaz de incorporar diferentes dimensões reflexivas à oficina, para que fosse rompida a abordagem focada na cognição e ocorresse a partir de uma “apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva”.

No caso específico da aprendizagem sobre a história do Rio Grande do Sul, em especial sobre a Guerra dos Farrapos, a primeira oficina foi pensada como uma oportunidade de trazer a discussão inicial para o momento em que as professoras começavam a explorar o assunto em aula e a iniciavam as primeiras atividades alusivas à data. A partir do que já havia sido levantado de informações nas entrevistas e das conversas informais realizadas anteriormente, foi possível definir alguns elementos norteadores que auxiliariam as docentes nas pesquisas de materiais, nas escolhas de estratégias didáticas e na forma como seriam apresentadas as informações aos estudantes.

- a. HISTÓRIAS QUESTIONADAS: é importante sempre pensar a história contada, levar em consideração o impacto provocado e o significado histórico de uma revolução antes de tratar uma guerra como tal;
- b. HISTÓRIAS INVENTADAS: levar em consideração o fato de que muitas situações foram criadas para gerar uma visão “heroica” do evento e precisamos pensar se queremos continuar reproduzindo-as;
- c. HISTÓRIAS NÃO CONTADAS: é muito relevante resgatar a participação das mulheres, das pessoas escravizadas e de outras camadas de pessoas vulneráveis na guerra, para que a

história contada não se limite apenas a uma parcela da população.

A proposta não foi apresentada em momento algum como algo a ser seguido rigorosamente, mas como uma ideia a ser pensada, uma semente plantada na intenção de que o ensino de história continue, cada vez mais, tendo significado para os estudantes, de modo que a aprendizagem seja prazerosa e tendo como meta uma oficina em que “a construção de saberes e as ações relacionadas decorrem, principalmente, do conhecimento prévio, das habilidades, dos interesses, das necessidades, dos valores e julgamentos dos participantes” (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 79).

A primeira oficina realizada com as professoras das séries iniciais resultou em gratificantes trocas de ideias que foram colocadas em prática nas outras duas oficinas que se seguiram e deixaram valiosos questionamentos para a reflexão de todas: *O que esperamos a partir dos nossos planejamentos em história? Como podemos incrementar nossas pesquisas em história? Que materiais podemos incluir nas nossas práticas?* A oficina foi elaborada a partir de uma perspectiva prática do ensino de história, mas mostrou que o encontro entre professoras de diferentes níveis e com habilidades distintas pode resultar em um compromisso ainda maior por uma educação libertadora.

#### 4.2 OFICINA NA PRÁTICA E AS METODOLOGIAS ATIVAS

Desde o início do processo de construção das oficinas com as professoras das séries iniciais participantes do projeto, tive a preocupação de deixar claros os objetivos do trabalho e a proposta dos encontros. Em nossas reuniões, não seriam feitas críticas ou julgamentos ao ofício já desenvolvido por elas, mas, através das trocas de ideias e dos diálogos promovidos, discutiríamos sugestões de metodologias ainda não aplicadas, diferenciadas e que possibilitassem o progresso das competências e habilidades destacados na BNCC, no RCG e no PPPP.

Ao longo das entrevistas realizadas com as professoras, conversamos sobre as situações que aconteciam com mais frequência nas suas aulas de

história. Para fins de investigação, sugeri alguns cenários possíveis e solicitei que elas identificassem apenas uma opção dentre as apresentadas, a saber:

- A. Os alunos fazem a leitura (oral ou silenciosa) de um texto indicado no livro didático e respondem perguntas no caderno.
- B. A professora faz a introdução do assunto a partir da observação de algum recurso visual (imagem, vídeo, mapa, etc.) e convida os alunos para a discussão do tema, finalizando com a produção de algum material colaborativo (cartaz, texto coletivo, resumo, mapa mental, etc.).
- C. A professora faz a leitura de um texto de material complementar (não do livro didático) e inicia um debate a partir de questões propostas.
- D. Os alunos pesquisam temas indicados pela professora apenas em livros sugeridos e organizam resumos, textos, cartazes ou outros materiais sobre o assunto.
- E. A professora e os alunos escolhem o assunto para a aula e discutem como será conduzida.
- F. Nenhuma das opções acima é comum em minhas aulas de história.

Das alternativas dispostas, nove entre dez professoras escolheram a situação identificada pela letra B e apenas uma professora escolheu a opção identificada com a letra D. Como os planejamentos das aulas são realizados de forma conjunta pelas professoras de uma mesma série, achei intrigante o fato de uma professora do 4º ano ter escolhido uma alternativa ao passo que sua paralela escolheu outra. Resolvi questionar diretamente as duas professoras, num primeiro momento, e insisti no assunto com todo o grupo quando da primeira oficina realizada. Como retorno, obtive a informação de que a prática escolhida pela maioria não era uma constante nas aulas de história, mas que – quando a entrevista fora realizada – foi a que mais se “encaixou” com o que vinham realizando.

Isto posto, a segunda oficina<sup>38</sup> foi realizada em um formato diferente da anterior, dessa vez, com a participação conjunta de professoras e estudantes para que pudéssemos colocar em prática algumas das propostas metodológicas já discutidas nas conversas iniciais e no primeiro encontro realizado em setembro. O momento aconteceu em uma sexta-feira, dia 22 de outubro de 2021, no Salão de Atos da instituição, com horários diferenciados para as turmas, a fim de que a atividade pudesse ser melhor organizada e para que os objetivos propostos fossem melhor observados.

Para a ocasião, foi discutido um planejamento com as professoras que seria efetivado de forma colaborativa entre as paralelas (da mesma série) e eu, de modo que a dinâmica proposta não representasse maior ou menor autoridade de nenhuma docente envolvida, mas que as atividades fossem realizadas cooperativamente por todas. O planejamento obedeceu às diferenças de faixa etária entre os estudantes e respeitou o tempo anteriormente estabelecido para sua aplicação. Assim, coletivamente, definimos em uma palavra o objetivo primordial da oficina para cada turma, sendo: 1º ano, *IDENTIFICAR*; 2º ano, *COMPARAR*; 3º ano, *CONTEXTUALIZAR*; 4º ano, *INTERPRETAR*; 5º ano, *ANALISAR*.

Definidos os objetivos e o período máximo de aplicação em cada turma, as professoras foram convidadas a dialogar acerca de qual *COMPETÊNCIA ESPECÍFICA* seria abordada com a oficina e quais *HABILIDADES* procuraríamos desenvolver naquele curto período de tempo. O QUADRO 2 ilustra as definições:

ANO	COMPETÊNCIA ESPECÍFICA	HABILIDADES
1º	Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e	(EF01HI05-EV14) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.
2º		(EF02HI10-EV27) Conhecer os direitos da criança relacionados ao trabalho e ao lazer na infância.
3º		(EF03HI12-EV32) Identificar e comparar os deveres e direitos da criança no presente e no passado.

<sup>38</sup> A proposta inicial era de que a oficina fosse realizada durante a “Semana Farroupilha” organizada pela instituição, com a temática *Guerra dos Farrapos e a formação do gaúcho*. Porém, devido às dificuldades de organização e liberação do espaço, o evento foi adiado e necessitei adaptar o tema da segunda oficina para adequá-lo ao planejamento “Mês das Crianças”, com ênfase na história do RS.

4º	culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.	(EF04HI03-EV10) Compreender que as mudanças ocorrem em ritmos diferentes, em épocas e contextos distintos.
5º		(EF05HI04-EV18) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

FONTE: a autora (2022)

A partir do exposto, ficou definido que a oficina seria realizada seguindo três etapas síncronas, uma etapa assíncrona e uma proposta de continuidade. Nas etapas síncronas, escolhemos iniciar as atividades pela **MOTIVAÇÃO**, quando o tema da aula é apresentado através de uma dinâmica com participação ativa dos estudantes e uso de recursos materiais – neste caso, foram utilizadas uma caixa surpresa com brinquedos variados e uma série de fotografias de crianças em diferentes épocas. Nesta etapa, os estudantes eram convidados a todo momento a expor suas impressões sobre o que lhes era apresentado, a fazerem questionamentos que eram respondidos pelas professoras ou mesmo pelos próprios colegas e estimulados a responder perguntas simples, feitas de acordo com os objetivos definidos para cada segmento.

Vários estudos na área da educação apontam para a importância da motivação para o aprendizado, em especial ao se iniciar o estudo de um novo assunto, exercendo um papel fundamental no desempenho em sala de aula. Segundo Camargo, Camargo e Souza (2019, p.599) “a motivação pode afetar tanto a nova aprendizagem quanto o desempenho de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos”. Para além da discussão acerca de quais assuntos podem ser abordados a partir de uma motivação inicial, as aulas de história ganham dinamismo e maior sentido quando, desde o começo do processo de aprendizagem, os estudantes são incluídos nas primeiras impressões sobre determinado evento histórico ou qualquer que seja o objeto de estudo. Ainda conforme relatam Camargo, Camargo e Souza (2019, p.599), “a motivação pode influenciar o que, quando e como aprendemos em todas as fases do desenvolvimento humano”.

Seguindo a proposta, a próxima etapa focou no **DESENVOLVIMENTO** das habilidades estipuladas, à medida em que alguns conceitos iam sendo

aprofundados com os estudantes. Para tanto, as professoras orientavam os estudantes de acordo com suas capacidades relacionadas à faixa etária:

- Nas turmas de 1º e 2º ano, observaram uma fotografia de crianças no começo do século XX e responderam aos questionamentos: *Onde estão? O que estão fazendo? Como estão vestidas?* O mesmo foi feito com uma fotografia de crianças do século XXI. A partir da observação das fotografias, selecionaram os brinquedos da caixa que se identificavam mais a cada grupo de crianças.
- Na turma do 3º ano, além da observação das fotografias, os estudantes foram orientados a comparar as duas imagens: *O que há em comum entre as imagens? O que há de diferente?* Com a seleção dos brinquedos feita, discutiram: *Por que a seleção foi feita dessa forma?*
- Nas turmas do 4º e 5º ano, a apresentação das fotografias contou com maior número de amostras em diferentes situações e a análise foi incentivada por uma “roda de perguntas” onde todos foram convidados a participar. A partir da observação das fotografias, dividiram-nas em dois grupos: crianças em situações adequadas para a idade e crianças em situações inadequadas para a idade.

No decorrer das discussões acerca das estratégias para a realização da segunda oficina, muitas dúvidas surgiram sobre esse tipo de “abordagem” e como ela poderia ser justificada como uma “aula de história”. Para consolidar os discursos defendidos anteriormente, recorri novamente aos documentos norteadores da educação, como forma de validar o que havia adotado até então. Assim, as práticas adotadas para a aprendizagem necessitam a adoção de diferentes caminhos para que se efetive o processo educativo.

A complexidade da sociedade do século XXI impõe outras maneiras de vislumbrar o mundo, exigindo da educação escolarizada outras formas de práticas educativas diárias, no interior das salas de aula, sendo essas efetivas a fim de promover a formação humana na sua integralidade. (RCG, p.21)

É sabido das educadoras a importância da adoção de práticas pedagógicas que busquem atender às mudanças e constantes transformações não só no ensino de história, mas em toda a área da educação. Contudo, é um caminho que precisa ser percorrido e aceito também pelas famílias e pela comunidade, visto que ainda há uma cobrança e uma preocupação com a fixação e memorização de conteúdos prontos e muita desconfiança com estratégias didáticas que envolvam metodologias diferenciadas e que busquem além das leituras, questionários, cópias de textos prontos, resumos e outros hábitos.

No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. (BNCC, p.14)

O conhecimento histórico é algo que já vem com cada estudante que adentra uma sala de aula: aspectos da sua vida e de seus familiares, de sua comunidade, de sua cidade, entre outros. Porém, cabe aos educadores aprimorar essas noções que já existem e construir entendimentos mais ampliados de sujeito histórico, de tempo e de fontes aproveitando tudo aquilo que os estudantes trazem para escolher conteúdos “que possam levar o aluno a desenvolver noções de diferença e de semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social” (PCN, p.31).

Assim, os estudos da história dos grupos de convívio e nas suas relações com outros grupos e com a sociedade nacional, considerando vivências nos diferentes níveis da vida coletiva (sociais, econômicas, políticas, culturais, artísticas, religiosas), exigem métodos específicos, considerando a faixa etária e as condições sociais e culturais dos alunos. (PCN, p.31)

Como fechamento das atividades desenvolvidas na oficina, a terceira etapa síncrona foi organizada como um momento de **INTEGRAÇÃO** das metodologias e dos assuntos elencados. Nas turmas de 1º e 2º ano, se propôs a discussão: *Algum brinquedo está nos dois grupos? Por que “determinado”*



*brinquedo está somente na foto 1? Por que “determinado” brinquedo está somente na foto 2?* Na turma do 3º ano, os estudantes foram estimulados a descreverem momentos da história em que é possível encontrar as crianças expostas nas fotografias. Nas turmas do 4º e 5º ano, os estudantes participaram de um breve debate com a seguinte questão: *Em qual dos grupos vocês se colocariam? Por que?*

As experiências em cada uma das etapas das oficinas realizadas com a participação conjunta entre professoras e estudantes oportunizou que pusessemos em prática a discussão das teorias que já havíamos elencado acerca de metodologias ativas e as possibilidades de aplicação nas aulas de história das turmas de séries iniciais do Ensino Fundamental. Segundo Almeida (2017, p.16) a concepção de metodologias ativas é definida como “a inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrado na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”. Contudo, essa concepção é anterior a intensa expansão das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e já era discutida pelo movimento chamado de Escola Nova<sup>39</sup> que defendia “uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz”, algo que foi proposto ao longo de todo o trabalho desenvolvido com as professoras participantes desta pesquisa.

É relevante pontuar que as metodologias ativas se configuram em uma variedade de abordagens, métodos e estratégias - podendo ou não se valer das TDIC's-, que propiciam o engajamento dos estudantes e sua percepção como protagonistas no aprendizado levando, também, a uma mudança de postura dos educadores, uma vez que eles deixam o protagonismo do processo de aprendizado para serem mediadores. Do mesmo modo, todas as oficinas visaram contribuir para a formação das professoras, de modo que suas práticas pudessem ser orientadas para que a educação “atenda a uma sociedade com rápidas transformações, conhecida como sociedade do

---

<sup>39</sup> Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida usa como referência a Escola Nova de John Dewey e de pensadores como William James, Édouard Claparède.

conhecimento - consequências da informatização e do processo de globalização das telecomunicações” (MOURA, 2009, p.4).

Neste contexto, o surgimento exponencial de ferramentas digitais e de metodologias fez com que as professoras percebessem a necessidade de reconfiguração na tarefa educadora e buscassem aprimoramento para o uso dessas novas tecnologias. De acordo com Bacich (2017, p.233), “tornar o professor proficiente no uso das tecnologias digitais de forma integrada ao currículo é importante para uma modificação de abordagem que se traduza em melhores resultados na aprendizagem dos alunos”. Assim, as metodologias até então utilizadas, e que comumente focavam na atuação das professoras como protagonistas do processo de aprendizagem, passam por alterações provocadas pela associação entre as pesquisas do campo de ensino de história, que resultam em novas dinâmicas de ensino, e a atuação docente, que fomenta a pesquisa e garante subsídios para que informações sobre as novas práticas metodológicas sejam disponibilizadas.

Assim, o aprendizado não se encerra quando o tempo de aula acaba, mas continua ocorrendo a partir de atividades orientadas pelas professoras para serem realizadas fora do ambiente escolar, apostando em uma postura ativa e engajada dos estudantes conjuntamente com suas famílias, muito necessárias para o suporte das estratégias propostas pelas educadoras. Como tarefa assíncrona, os estudantes deveriam realizar um **TEMA DE CASA** indicado pelas professoras para dar sequência ao estudo que já fora iniciado através das oficinas e que serviria como elemento motivador para o prosseguimento das aprendizagens.

Neste caso, foram solicitados aos estudantes das turmas do 1º, 2º e 3º ano que fizessem a seleção de brinquedos seus e de brinquedos que tivessem pertencido a algum familiar idoso (ou fotografias, caso não fosse possível apresentar o brinquedo) e escolhessem alguns para levar à escola. Para os estudantes do 4º e 5º ano foi solicitado que selecionassem algumas fotografias de diferentes momentos já vividos na sua infância e que escolhessem para as próximas atividades as imagens que expressassem um instante de grande felicidade.

A partir das recomendações citadas, foram sugeridas algumas **POSSIBILIDADES DE CONTINUIDADE** das atividades iniciadas com a oficina para que fossem realizadas com os estudantes em diferentes ocasiões, dentro dos planejamentos desenvolvidos para o aprendizado das habilidades indicadas e com a intenção de promover práticas voltadas para a participação ativa e o protagonismo dos estudantes no processo. Desse modo, para as turmas de 1º, 2º e 3º ano, foi sugerida a organização de um espaço na escola, o MUSEU DOS BRINQUEDOS, para uma exposição dos itens selecionados e identificados pelos estudantes. Já as turmas do 4º e 5º ano, foi sugerida a criação de um ambiente em forma de MURAL DA INFÂNCIA, onde pudessem expor todas as fotografias e partilhassem as descrições dos momentos vividos em comparação às imagens objeto de análise e discussão na primeira etapa da oficina.

Por estar presente na instituição que serviu como palco da pesquisa para esta dissertação, pude acompanhar os resultados das propostas e o quanto os estudantes foram autônomos quando da construção dos espaços propostos, salientando que as metodologias ativas são plausíveis e facilmente exequíveis também no aprendizado de história.

As pesquisas atuais sobre ensino e aprendizagem, segundo Bacich e Moran (2017, p.22) apontam que “metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo”. Desse modo, não apenas as atividades com recursos digitais são relevantes, mas exercícios simples e cotidianos, como os de leitura e interpretação, são estratégias que promovem a integração dos estudantes quando bem mediadas e quando eles compreendem claramente os objetivos da atividade.

É nítido que estas possibilidades de diferentes estratégias metodológicas podem ser (e são) utilizadas nos planejamentos das aulas para estimular a reflexão, o engajamento dos alunos, a integração da turma, a motivação, quando todo o ambiente escolar – gestão, docência, espaços físicos e digitais – é acolhedor, aberto, criativo e empreendedor (MORAN,

2017, p.37). Neste caso em específico, não devemos associar o empreender à visão mercadológica da educação, como um objeto que pode ser comercializado e ao qual se estabelece um valor, um preço, mas ao fazer do estudante, ao experimentar situações novas e a resolver problemas que lhe são apresentados a partir da mediação das professoras.

As salas de aula são, certamente, espaços que ainda carecem passar por mudanças e modernizações, não necessariamente aquelas indicadas pelas inovações propostas pelas novas tecnologias, mas para que o entendimento sobre como se aprende – que ainda está ligado ao espaço físico da sala de aula – seja reconhecido para além da escola. Portanto, mais do que buscar apontar problemas com o ensino de história, a intenção de meu trabalho foi de acrescentar as pesquisas do campo sobre o fazer das professoras e amplificar a sala de aula como um espaço de co-criação onde pesquisa, produção e docência estão atreladas e são indissociáveis.

#### 4.3 PARA ALÉM DAS OFICINAS: A CRIAÇÃO DE UM MATERIAL COLABORATIVO

Paralelamente aos estudos realizados com as professoras das séries iniciais sobre suas práticas quanto ao ensino de História, iniciamos a produção da parte propositiva do trabalho – que é uma exigência do Mestrado Profissional em Ensino de História – a partir da organização de um material colaborativo em formato de livro digital, onde estariam reunidas sugestões de metodologias, de recursos e de atividades voltadas ao estudo da Guerra dos Farrapos em consonância com as competências e habilidades propostas pela BNCC, RCG e PPPP.

Os documentos norteadores da educação nacional discutidos ao longo desta pesquisa tratam da necessidade de mudança, inovação, reforma no sistema de ensino, ilustrando, em muitos trechos, que as práticas educativas se mantêm exatamente as mesmas que aquelas aplicadas nos séculos XIX e XX. Essa ideia foi exaustivamente discutida nas várias conversas com as professoras, nos encontros informais e nas oficinas realizadas, como uma das grandes metas que buscávamos com tudo aquilo que fazíamos. Contudo,

experiências anteriores, como as “escolas vocacionais” ou “ensino renovado”, estão presentes na educação brasileira desde meados dos anos 1960 objetivando a formação de “seres humanos livres e criativos e cidadãos críticos” e com a organização de um currículo “elaborado a partir do contexto social e histórico da escola e dos alunos, trazendo metodologias que privilegiavam aprendizagens significativas, a interdisciplinaridade, a autonomia dos alunos, o estudo por meio de situações-problema, de projetos e do território” (MATUOKA, 2018).

Conforme Tamberlini (2016, p.120), “a partir de 1959, buscando a inovação educacional, classes experimentais foram instaladas em quatro estabelecimentos de ensino público de São Paulo, iniciando com a experiência do Instituto de Educação do município de Socorro, respaldadas em Portaria Ministerial divulgada pela Diretoria do Ensino Secundário do MEC”. A proposta se caracterizava como transformadora, com uma educação centrada no estudante para sua formação integral humana, crítica, cidadã, numa postura identificada como atuante, participativa e engajada com as metodologias e todo o processo que envolve a aprendizagem.

O ensino renovado (...) pode, então, ser definido como sendo um ensino de cunho transformador, que visa formar o educando integralmente, desenvolvendo-lhe tanto as aptidões teóricas, quanto as práticas, capacitando-o a atuar na sociedade em que vive. A educação é centrada no educando e o professor é uma espécie de orientador que deve criar situações educativas que permitam o “desabrochar” das capacidades do aluno. O conhecimento desenvolvido é visto como uma totalidade e a formação da consciência crítica, a inserção no meio social em que se vive, visando à transformação e à melhoria do nível cultural da comunidade, constituem pontos primordiais do projeto de ensino renovado. Para a consecução do objetivo primeiro de formar o aluno crítico, atuante, participativo e “engajado”, é fundamental a implementação de uma metodologia que contribua para a formação de atitudes, ou seja, o recurso ao estudo do meio, trabalho em equipe, métodos ativos em geral, ligados à coordenação de disciplinas e um planejamento geral. (TAMBERLINI, 2001, p.33).

As escolas vocacionais foram duramente perseguidas pelo regime da ditadura militar e encerradas por um decreto de 1970. Porém, por considerarem subversivas as práticas adotadas nestas escolas, os militares as invadiram e acabaram com suas atividades ainda em 1969. Toda essa repressão, de

acordo com Tamberlini (2016, p.121), fez com que as produções acadêmicas sobre o ensino renovado fossem interrompidas e substituídas, nos anos 1980, por análises genéricas que não aprofundaram as pesquisas acerca dessa pedagogia diferenciada e inovadora. Somente nos anos 1990 foram retomados os trabalhos acadêmicos e as pesquisas sobre as escolas vocacionais e suas propostas baseadas na educação integral dos estudantes.

Mas como é possível hoje colocar em prática uma educação centrada no estudante e onde os professores teriam a função de mediadores? De que maneira estudantes com tão pouca idade se percebem protagonistas no processo educativo? Como o ensino de história nas séries iniciais pode ser menos uma transmissão de conhecimentos e mais um aprendizado com significado? Não existe uma “receita” para nenhuma das perguntas, pois elas estão vinculadas a uma série de questões específicas que não havia como responder aqui. Entretanto, foram as discussões acerca das metodologias ativas e de como elas podem ser uma proposta para resgatar os objetivos do ensino renovado que basearam toda a construção do nosso (e reafirmo nosso, pois não foi só um trabalho meu) material colaborativo.

Nossa terceira e última oficina ocorreu em uma segunda-feira, dia 22 de novembro de 2021, com todas as professoras participantes do projeto reunidas em uma sala de aula para discutir a etapa final do trabalho desenvolvido, avaliar toda a caminhada realizada no semestre e pensar sobre os benefícios da adoção das metodologias sugeridas para o ano de 2022. Também, o encontro foi uma nova oportunidade de dialogarmos sobre ensino de história e de retomarmos alguns conceitos práticos para o bom andamento das aulas. Assim, abordarei aqui os resultados desta reunião e das partilhas que vislumbraram à realização da parte propositiva.

Um consenso entre as professoras foi a ocorrência de uma mudança de pensamento e de postura em relação ao ensino de História, ao que elas chamaram de “nova história”. Aqui, a conclusão foi de que a história objetivada por elas *aborda conceitos, ideias e contextos*, se distanciando da tradição positivista que levava ao apego aos grandes eventos, pregava a memorização das datas dos fatos, de locais específicos e de biografias de personagens –

geralmente masculinos, brancos e elitizados – e se baseava, na maioria das vezes, em longas leituras e excesso de questões repetitivas. Como alternativa para essas estruturas pedagógicas consideradas ultrapassadas, os novos planejamentos priorizarão a formação dos estudantes a partir das *competências* e do desenvolvimento das *habilidades*.

Para transformar as ideias de possibilidades em algo realizável de fato, as professoras definiram o que seriam as “metas da história” para as suas aulas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo:

1. Que a aula seja sempre dinâmica e atrativa.
2. Que não haja excesso de leituras nem atividades de memorização.
3. Que a cada semana a metodologia e os recursos sejam diferentes.
4. Que exista diálogo, debates plurais e respeito às opiniões diferentes.
5. Que faça sentido tudo o que está sendo estudado.

Outra situação bastante discutida e ratificada pelas professoras foi a importância da motivação inicial antes de introduzir um novo conteúdo com os estudantes. Assim, dinâmicas variadas, como uma caixa de perguntas, adivinhas, um texto “embaralhado” para descobrir, o quebra-cabeça de uma imagem, a roda de conversa, uma saída de estudos, entre tantas outras possibilidades, serviriam para deixar a aula mais dinâmica e torná-la atrativa já no começo. Do mesmo modo, outras proposições foram a de se fazer uma motivação inicial através da análise de algum tipo de material, como vídeos curtos, imagens e fotografias de diferentes períodos, trechos recortados de filmes, músicas e videoclipes para estimular discussões, leitura de histórias em quadrinhos, tirinhas, charges, observação de objeto, etc. Por fim, também se chegou à conclusão de que um bom estímulo quando se leciona para alunos maiores, do 4º e 5º ano, por exemplo, é uma adaptação da *sala de aula invertida*, onde os estudantes realizam uma pesquisa prévia do assunto a partir de instruções dadas pelas professoras.

A prática da leitura silenciosa, que aparecia como uma das estratégias mais utilizadas, foi amplamente repensada e reformulada para que não se mantivesse como uma experiência cansativa e desgastante (para o estudante e para o assunto!), a partir de sua substituição por atividades similares, tais como: uso de textos divididos em partes para “montar”, distribuídos pela sala ou entregues aos estudantes em grupos, ainda podendo servir para ‘recorta e cola’ individual ou para formar um cartaz, etc.; realização de leitura coletiva onde os estudantes leem quando chamados por linha (atenção total), por parágrafo, por frase... sempre com a discussão ao fim de cada trecho e, dependendo da turma, fazendo anotações no quadro em forma de resumo, palavras-chave, nuvem, frases, etc.; técnica da escrita coletiva a partir da motivação, onde os estudantes produzem seus textos com palavras próprias e em diferentes formatos – versos, música, dissertação, conto, etc.

Em todos momentos da última oficina, a ideia das práticas que envolvem metodologias ativas esteve presente, tanto motivadas por mim, como mediadora do encontro, como dispostas pelas professoras, extremamente engajadas e estimuladas pelas possibilidades de trocas, de compartilhamentos e de proporcionar aprendizados com mais significado para os estudantes. Desse modo, salientamos que são boas estratégias as atividades “gamificadas” e as atividades criadas pelos próprios estudantes, como as cruzadinhas e caça-palavras, jogos de trilha, quizzes, quebra-cabeças, jogos digitais, teatralização e mímicas, tribunal e júri simulado, entre outras opções.

Segundo Moran (2017, p.63), “os jogos e as aulas roteirizadas com a linguagem de jogos (gamificação) estão cada vez mais presentes na escola e são estratégias importantes de encantamento e motivação para uma aprendizagem mais rápida e próxima da vida real”. As estratégias didáticas com o uso de metodologias ativas como os jogos possibilitam por parte dos estudantes maior interesse para a educação e os auxiliam no enfrentamento de novos desafios, fases, dificuldades, e a lidar com fracassos e correr riscos com segurança. Para Moran (2017, p.65), “O papel do professor hoje é muito mais amplo e complexo. Não está centrado só em transmitir informações de uma área específica; ele é principalmente designer de roteiros personalizados e



grupais de aprendizagem e orientador/mentor de projetos profissionais e de vida dos alunos”.

As metodologias ativas são parte importante dos caminhos percorridos para avançarmos no conhecimento dos estudantes, tanto nos novos estudos, quanto naquelas bagagens trazidas por eles. Daí, a aprendizagem é ativa quando o estudante percebe que o aprendizado o auxilia a viver melhor, a evoluir e a conviver em diferentes espaços com grupos distintos. As novas tecnologias usadas para a educação são importantes aliadas das professoras que preocupam-se com a distribuição descontrolada de informações e a aceleração constante dos processos de aprendizagem do século XXI. Contudo, o uso de plataformas digitais e ambientes virtuais sem um controle mais rígido expõe crianças e adolescentes ao compartilhamento de informações confidenciais e dados pessoais sem que haja o consentimento ou seja do conhecimento dos responsáveis legais desses estudantes.

O uso de tecnologias digitais na educação é regulamentado pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, pelo Código de Defesa do Consumidor, pelo Marco Civil da Internet e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente que alertam serem as instituições de ensino responsáveis como clientes e que estas “devem assumir toda a responsabilidade em repassar aos usuários finais dos serviços as regras e condições, como por exemplo, as que dizem respeito ao tratamento de dados pessoais que será feito pela empresa, assim como solicitar autorização dos pais quando o serviço é utilizado por crianças e adolescentes”<sup>40</sup>.

Ao abordar as metodologias ativas com o uso de tecnologias nas aulas de história, em especial com os estudantes das séries iniciais, todas nós professoras temos o desafio de orientar os estudantes para o excesso de informações a que são expostos. Para tanto, a Educação Midiática<sup>41</sup> sugere uma abordagem crítica dos estudantes e encoraja o questionamento das

---

<sup>40</sup> Conforme análise descritiva dos Termos de Uso e Política de Privacidade do G Suite for Education e Microsoft 365 no relatório Educação, Dados e Plataformas: Análise descritiva dos termos de uso dos serviços educacionais Google e Microsoft, de agosto de 2020.

<sup>41</sup> A página [educamidia.org.br](http://educamidia.org.br) apresenta a Educação Midiática como um “programa do Instituto Palavra Aberta com apoio do Google.org criado para capacitar professores e organizações de ensino, além de engajar a sociedade no processo de educação midiática dos jovens, desenvolvendo seus potenciais de comunicação nos diversos meios”.

informações em ambiente virtual, onde se “é preciso aprender a ler criticamente, escrever com responsabilidade e participar ativamente da sociedade conectada”, conforme refere o programa EducaMídia.

A BNCC não cita especificamente a educação midiática, mas a expressa dentro das competências gerais da Educação Básica: "Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva." Na área de história, as habilidades estão presentes quando propomos a investigação analítica de fontes diversas e na própria interpretação de eventos cotidianos que são amplamente disseminados em plataformas de caráter duvidoso. Quem nunca leu em uma rede social algo que se confirmou como uma *fake news*?

Retomar o que foi discutido buscando a conclusão das aulas sobre um determinado conteúdo é essencial para que informações inverídicas não sejam compartilhadas entre os estudantes. Porém, mesmo com o fechamento de um conteúdo, é importante manter o planejamento flexível para restabelecer uma discussão sempre que for necessário, principalmente em tempos sombrios de tanta desinformação. Sendo assim, as professoras concordaram que apresentar os resultados das propostas executadas para a comunidade escolar, mais do que divulgar os trabalhos realizados pelos estudantes, é uma excelente maneira de compartilhar boas práticas, pesquisas bem elaboradas e informações confiáveis no ambiente escolar.

Para tanto, foram discutidas a realização de diferentes atividades para a promoção dos estudos de história nas séries iniciais, como a construção de álbuns com imagens e textos diversos, livros produzidos de forma artesanal, arquivos digitais em formato de livro ou apresentação no estilo PowerPoint, museu permanente para divulgação dos materiais produzidos, entre outras possibilidades. Do mesmo modo, se discutiu e se reiterou a importância do incentivo às apresentações orais por parte dos estudantes sobre os temas pesquisados por eles, sejam eles registrados em mídias virtuais ou mesmo feitos em mostras, feiras, demonstrações e exposições.

A aprendizagem de história, para ser ativa e significativa, precisa estar relacionada à aprendizagem reflexiva. Por isso, estimular a criticidade, a pesquisa e a produção de conteúdos (inclusive digitais) é uma das mais importantes tarefas das professoras nas séries iniciais. Paulo Freire já nos alertava que a prática dos professores precisa ser educativo-crítica e que “a educação é uma forma de intervenção no mundo” (1996, p.51). A partir deste entendimento, é o posicionamento das professoras – que nunca foi nem será neutro – capaz de aprofundar a compreensão da História para além de uma assimilação mecanicista e condicionada aos discursos ideológicos pregados por séculos na educação.

É permitido às professoras o errar e o acertar enquanto docentes, enquanto seres humanos. Daí a necessidade de um planejamento flexível para as aulas de história no ensino fundamental, visto que os estudantes são criaturas cheias de perguntas e de querereres... E é direito das professoras o uso da única resposta possível em determinados momentos: “não sei, vamos pesquisar”. Esse foi um dos grandes medos apresentados pelas docentes ainda no começo das entrevistas “e se eu não souber responder as perguntas?”, ao passo que as incentivei a todo momento a não se preocupar e a seguir algumas ideias simples: *Se não souber a resposta, sugira que pesquisem juntos. Se for o caso de um tema mais complexo, explique que aquele assunto será aprofundado quando ele estiver mais maduro. Se puder, responda! Tudo é história!*

Ao finalizar a nossa oficina, solicitei que todas as propostas, as ideias, as sugestões de metodologias e as inúmeras discussões realizadas fossem colocadas “no papel”, para que não se perdessem e para que pudéssemos transformá-las em um material colaborativo em formato de revista digital que servisse como subsídio para os novos planejamentos das aulas de história a partir do ano letivo de 2022 e como um primeiro instrumento para que outras transformações ocorressem na nossa instituição.

Assim, foi construído o formulário on-line que deu origem à publicação denominada **HISTÓRIAS PARA QUEM ENSINA HISTÓRIA** (disponível em versão digital através do link [MATERIAL COLABORATIVO](#) e em versão PDF no

apêndice F), em autoria coletiva com as professoras das séries iniciais da escola privada de Porto Alegre onde leciono atualmente. Para que fosse possível a realização do material, as professoras tiveram prazo até o mês de fevereiro de 2022 para preencherem o formulário com sugestões de metodologias voltadas ao Ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental, e que seria utilizado como parte integrante da produção de um material colaborativo para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA UFRGS.

No material, estão apresentados os resultados do trabalho desenvolvido com as docentes ao longo do segundo semestre do ano de 2022, quando foram intensificados os encontros presenciais. O livro digital foi organizado seguindo a sugestão de configuração proposta por algumas professoras, que apontaram a melhor maneira das metodologias serem dispostas a fim de facilitar a utilização quando do planejamento das aulas de história. Sendo assim, o material conta com três capítulos específicos:

- Na primeira parte, estão apresentadas as proposições feitas por mim [como professora especialista na área de História] atendendo a uma solicitação das professoras para que fossem disponibilizadas informações sobre ensino de história, referências teóricas, instruções de práticas de metodologias ativas e orientações gerais para pesquisa, planejamento e aplicação.
- Na segunda seção, estão explicitados os planejamentos elaborados pelas professoras apropriados à faixa etária que lecionam, em adequação às competências e habilidades elencados nos documentos norteadores da educação e que trazem como meta principal o protagonismo do estudante no processo de aprendizado através da aplicação de metodologias ativas.
- No terceiro segmento, encontram-se ideias de metodologias e de recursos para o planejamento de aulas sobre a Guerra dos Farrapos levando em consideração a motivação inicial, o desenvolvimento do assunto, as atividades relativas ao tema e o

fechamento do conteúdo, organizadas por nível de dificuldade e série.

Não é simples alterar padrões já tão consolidados no nosso sistema de ensino, como não foi fácil me desvencilhar da prática dos questionários quando iniciei minha atividade docente. Toda a mudança, toda a reforma, toda a transformação exigem dedicação de todos: professores, estudantes, equipes pedagógicas, famílias. Entretanto, é gratificante quando nosso empenho é reconhecido e gera frutos através do olhar interessados das crianças e jovens que frequentam diariamente nossas salas de aula.

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. (FREIRE, 1967, p.97)

No Ensino de História, somos questionados diariamente e levados a rememorar eventos hoje revisitados e negados pela massiva quantidade de informações que são disponibilizadas no mundo virtual. Porém, nosso maior desafio é deixar o protagonismo no processo de aprendizagem e incentivar o posicionamento ativo dos nossos estudantes. Ainda resistimos ao nosso papel como pesquisadores e produtores de conteúdos, mas, ao fazer uso das diferentes metodologias e sugerir propostas que incentivem o questionamento, a curiosidade, o diálogo, a investigação, a leitura crítica e a reflexão nas nossas aulas, estamos propiciando aos estudantes uma aprendizagem com significado e disposta a dar voz aos interesses de cada indivíduo, criando experiências engajadoras e contribuindo para a formação de estudantes responsáveis, éticos, críticos e criativos.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar o curso de Mestrado Profissional em Ensino de História eu tinha a certeza de que queria escrever minha dissertação sobre o ensino de história nas séries iniciais. Contudo, naquele momento ainda inicial, ainda não tinha a real dimensão do impacto que um projeto assim causaria... em mim! No princípio, acreditei que *eu* seria a pessoa que teria muito para ensinar às minhas colegas de escola, professoras com tanto tempo de magistério quanto o meu. Me dizia mais preparada, mais capacitada e defendi, ainda na qualificação, a ideia de que suas aulas de história não eram boas o suficiente ou que elas não sabiam exatamente o que estavam fazendo.

Quanta soberba e tamanha ignorância. Foi um processo de muito aprendizado, de muitas trocas e de ganhos de experiência significativos que não seriam possíveis se eu não tivesse entendido que a pesquisa não era *minha* e nem serviria para *mim*. Todas as leituras realizadas, as entrevistas feitas, as conversas informais na sala dos professores e nos corredores, as oficinas presenciais realizadas, tudo isso serviu a um propósito maior: amplificar a conexão entre as professoras. A partir daí, pude perceber o encorajamento mútuo para que se experimentassem dinâmicas novas, se explorassem novas práticas metodológicas e se engajassem em novos assuntos e temas que causavam receios.

O resultado pode ser verificado no material colaborativo criado em formato de revista digital denominado **HISTÓRIAS PARA QUEM ENSINA HISTÓRIA**, construído a partir das relações de confiança, respeito e franqueza que foram estabelecidas no grupo para que não houvesse hierarquia e todas tivessem a mesma voz. Porém, para se chegar ao fruto deste trabalho, foi necessária uma difícil etapa de desconstrução e reconstrução: precisei desconstruir a professora de história que achava mais importante o conteúdo para construir a pesquisadora que aprende conjuntamente com seu objeto de pesquisa.

Assim, o principal objetivo deste trabalho foi de contribuir para a formação continuada das professoras das séries iniciais Ensino Fundamental a partir da reflexão conjunta de suas práticas cotidianas para que, se necessário, fossem realizadas intervenções e reformuladas as discussões acerca da utilização de metodologias ativas, de modo que as alterações possibilitassem um aprendizado significativo no ensino de história. Nesse sentido, ao longo deste trabalho, procurei abordar um panorama que determinou a identidade destas professoras, discutindo a formação das docentes com base no resgate das legislações que tratam do assunto, para então ratificar que a graduação é instrução suficiente para o trabalho em sala de aula. Do mesmo modo, discuti a carência de formações continuadas que abordem temas diversos e não se prendam apenas às questões relativas à reforma da educação e aplicação das novas legislações, como o caso da BNCC.

Do mesmo modo, ao longo de todo o trabalho, apresentei os resultados das entrevistas realizadas em diferentes momentos com as professoras e expus dados relevantes acerca de suas experiências profissionais, as formas de trabalho adotadas, suas preferências metodológicas e recursos utilizados, além de como percebem o processo de ensino-aprendizagem. Para que este trabalho fosse possível, a pesquisa de campo foi o elemento norteador de todas as etapas e serviu para a coleta de dados diretamente às pessoas envolvidas no projeto.

De modo geral, durante a realização de uma pesquisa algumas questões são colocadas de forma bem imediata, enquanto outras vão aparecendo no decorrer do trabalho de campo. A necessidade de dar conta dessas questões para poder encerrar as etapas da pesquisa frequentemente nos leva a um trabalho de reflexão em torno dos problemas enfrentados, erros cometidos, escolhas feitas e dificuldades descobertas. (DUARTE, 2002, p.140)

Para viabilizar a pesquisa de campo, a busca por uma revisão das bibliografias elencadas durante o projeto de pesquisa foi imprescindível, de modo a fornecer referências para o entrelaçamento das informações adquiridas

através das entrevistas com as bases teóricas que fundamentaram a pesquisa. Portanto, abarquei a discussão sobre o campo do Ensino de História, especialmente a partir das mudanças ocorridas no fim dos anos 1990, para justificar a relevância da minha proposta e o quanto este trabalho buscou contribuir para a ampliação do campo.

Outros elementos de grande relevância nesta pesquisa – e que foram discutidos em diferentes momentos do trabalho – são as legislações específicas que norteiam o ensino na Educação Básica. Aqui, procurei contribuições para fundamentar as questões elencadas através da revisão dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de história, a nova Base Nacional Comum Curricular e todo o processo de implantação na instituição da pesquisa, o Referencial Curricular Gaúcho e sua articulação com o Projeto Político Pedagógico Pastoral da escola onde as professoras lecionam.

As legislações vigentes não só serviram como embasamento teórico para as pesquisas como também foram importantes para formularmos um entendimento coletivo acerca de como as metodologias poderiam ser aplicadas levando-se em consideração as competências e habilidades específicas. As críticas elencadas por pesquisadores e pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) sobre o retorno do currículo por competências e habilidades também foram abordadas na minha escrita, porém, sem muito aprofundamento, visto que não constavam dos objetivos propostos para este trabalho.

Compondo o recorte proposto como problema de investigação, procurei especificar o ensino de história nas séries iniciais a partir do entendimento de como as professoras constroem seus planejamentos ao propor o ensino do episódio da história rio-grandense denominado genericamente de “Revolução Farroupilha”, tendo por base o que está proposto na BNCC, no RCG e no PPP. Para tanto, fiz um levantamento e colhi informações através de entrevistas por formulários remotos e conversas presenciais em diferentes datas para constatar a compreensão das docentes acerca de conceitos como fontes, patrimônio histórico, construção de memória



e sobre a Guerra dos Farrapos em si. Do mesmo modo, recorri a uma bibliografia específica para discutir esses conceitos e estabelecer suas relevâncias e necessidades de aprofundamento quando se trata de séries iniciais.

Nas diferentes etapas do trabalho de pesquisa, o objetivo principal sempre foi o diálogo com as professoras. Foi através dele que as relações de confiança foram sendo aprofundadas e pudemos estabelecer discussões que nos levaram a articulações para mudanças necessárias a partir de práticas possíveis de serem incorporadas aos planejamentos das aulas de história elaborados pelas docentes. Assim, a realização das oficinas seguiu-se como um último elemento do trabalho investigativo realizado e mostrou-se como o componente mais agregador, capaz de vincular toda a teoria disposta ao longo do projeto com a prática destacada nas entrevistas e nas conversas com as colegas professoras.

Alguns contratempos ocorreram e fizeram com que parte do projeto de pesquisa inicialmente apresentado passasse por alterações. Uma das situações que precisou ser revista foram as oficinas, visto que a ideia preliminar era a de realizar um encontro envolvendo todas as professoras do 3º ano da rede municipal de Guaíba, mas, em virtude da pandemia do Covid-19, foram inviabilizadas quaisquer atividades presenciais em grande grupo. Então, como alternativa para a manutenção do cronograma apresentado para minha orientadora e para a banca de qualificação em junho de 2021, optei por reduzir as oficinas presenciais apenas ao grupo de dez professoras que lecionam na mesma instituição privada de Porto Alegre onde trabalho atualmente. Dessa forma, os dados já levantados através de formulário remoto com professoras de diferentes escolas da rede municipal de Guaíba foram desprezados nesta pesquisa e arquivados para caso seja possível a ampliação do projeto das oficinas no futuro.

A parte prática abrangeu três encontros em formato de oficinas presenciais e sempre contou com a presença de todas as dez professoras, mesmo com todas as dificuldades de se conciliar agenda de compromissos

peçoais, de horários das atividades letivas e mesmo o cansaço comum aos professores em períodos finais de ano letivo. De modo geral, percebi que, quando realizamos uma formação com professoras precisamos pensar sobre fatores externos e levar em consideração variantes como a quantidade de trabalho excessiva, as relações de trabalho entre as docentes e as imposições das equipes pedagógicas ao elaborar a proposta das atividades.

É de grande valia acrescentar aqui que, mesmo com todas as dificuldades de conciliação de datas e problemas externos que surgiram ao longo do processo, os encontros foram extremamente preciosos. Foi muito gratificante conversar com o grupo de professoras e acompanhar a valorização que a área de história tem nas séries iniciais, algo que eu acreditava (erradamente) que não acontecesse, visto a formação generalista da maioria das docentes. A cada reunião, as professoras iam interagindo e contribuindo para as discussões, mostrando-se muito interessadas e dispostas a realmente problematizar suas práticas e, sempre que indicado, reformular suas estratégias. Os debates foram enriquecidos pelos testemunhos e explicações delas, que estão diariamente lidando com as inquietações que nós professores fazemos acerca de nossa atividade: será que estou fazendo a coisa certa?

A receptividade da bibliografia, das propostas didáticas, da adoção de metodologias ativas e dos demais materiais pedagógicos foi muito proveitosa para a escrita desta dissertação e indicou o quanto as professoras estavam abertas para o tema e dispostas a construir novas percepções quanto ao ensino de história nas séries iniciais, em especial quando destacamos a história regional presente na Guerra dos Farrapos. A intenção de escolher um evento tão próximo da história local e parte do calendário fixo de comemorações da instituição fez com que, em muitas ocasiões, as experiências trocadas superassem as indicações teóricas predispostas nas bibliografias consultadas, fazendo com que o programa construído para os encontros fosse acrescido de informações, sugestões e novas possibilidades de discussões.

Contudo, construir uma formação para as professoras que discutisse conceitos de história regional mostrou-se um grande desafio teórico, metodológico e também ideológico, face ao conflito com grupos tradicionalistas que detém a hegemonia na Semana Farroupilha constituída pela escola, com apresentações artísticas e palestras sobre cultura, indumentária e hábitos dos “gaúchos”. Apesar de os estudos de história com um afastamento das práticas positivistas já estarem de certa forma consolidados no campo da História, seus significados estão longe de estarem resolvidos, pois ainda precisamos questionar com frequência o estudo de eventos a partir de uma perspectiva memorialística, heroicizada e fragmentada. Assim, a opção de discutir o conceito de Guerra dos Farrapos e o questionamento do termo revolução – utilizado para se referir ao evento - partiu da premissa de que o enfoque dessa formação seriam as metodologias adotadas pelas professoras e a discussão sobre conceitos teóricos ficaria em segundo plano.

Em termos metodológicos, o principal desafio encontrado foi o de construir um ambiente que não se configurasse como um espaço para aprendizagem, mas que fosse percebido como um ambiente propício para oportunizar diálogos e trocas entre as professoras, visando contribuir para uma docência segura, criativa e capaz de formar cidadãos críticos e questionadores da sociedade em que vivem e do seu papel como sujeitos da história. Obviamente, essa opção demandou um esforço de aprendizagem da minha parte, tão acostumada com o protagonismo docente na sala de aula e tendo que, justamente, questionar atitudes impositivas como a que adotei durante anos.

As bibliografias adotadas como fundamentação teórica para aplicação das metodologias ativas eram, em sua maioria, de conhecimento das professoras – o que facilitou muito a discussão, visto que nomenclaturas e sugestões de práticas já estavam sendo aplicadas em algumas aulas. Do mesmo modo, as dúvidas apresentadas por algumas professoras quanto à variedade de ferramentas digitais que ainda não dominam não ocasionou prejuízo ao projeto, já que dentro do grupo foram propostas substituições

capazes de abranger as necessidades dos estudantes e que podem possibilitar o mesmo protagonismo no processo de aprendizagem. A “gameificação” da aprendizagem não é uma norma exclusivamente digital, é também uma técnica analógica e plausível para o ensino de história nas séries iniciais.

O material colaborativo desenvolvido ao longo das oficinas e finalizado com a participação ativa das professoras na sua confecção se configurou como resultado de um processo de engajamento por novos caminhos para a educação. Trilhamos este caminho por mudança, por melhoria e por qualidade desde que entramos pela primeira vez em uma sala de aula (e mesmo desde que escolhemos nos tornar professores). A revista digital é a resposta para muitas de minhas inquietações, mas para a principal delas, trouxe um alento: é valorosa a parceria entre professoras de níveis diferentes.

Considero que projetos como este, onde professoras multidisciplinares conversam e cruzam seus saberes com professores especialistas em uma determinada área, são essenciais para a reflexão das práticas educativas em todos os níveis e deveriam ocorrer com frequência em todas as instituições. Assim, todos saem beneficiados e prontos a desfrutar de uma educação construída pelo diálogo e para a liberdade de indivíduos plurais.

## REFERÊNCIAS

- ALBINO, Ângela Cristina Alves; SILVA, Andréia Ferreira da. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 137-153, jan./mai. 2019.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Joinville: Editora Univille, 2015.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Manifesto contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**. 2020. Disponível em: <https://anped.org.br/news/manifesto-contra-desqualificacao-da-formacao-dos-professores-da-educacao-basica/>. Acesso em: 4 abr. 2022.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARCELOS, Artur Henrique Franco; SCHIAVON, Carmem G. Burgert. Patrimônio e ensino: experiências e investigações docentes, o desafio da educação patrimonial. *In*: GASPAROTTO, Alessandra *et al.* **Ensino de história no Cone Sul**: patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Porto Alegre: Evangraf/UNIPAMPA Jaguarão, 2013. p. 113-126.
- BERTOTTI, Rudimar Gomes; RIETOW, Gisele. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais as transformações da ditadura civil-militar. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 11., 2013, Curitiba. **Anais**. Curitiba, 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLANCO, Fernanda de Melo. **Saberes da docência**: um estudo sobre a formação dos professores de história. 2017. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas) - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Estadual Paulista, Franca, 2017.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história** ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília-DF: MEC/Consed/Undime, 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, seção 1, 2 jul. 2015. p. 8-12.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 16 mai. 2006, p. 11.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. 3ª Versão do Parecer (Atualizada em 18/09/19). Brasília-DF, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 22, de 7 de novembro de 2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília-DF, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília-DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 20 dez. 2019c.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUENO, João Batista Gonçalves; PINTO JUNIOR, Arnaldo; GUIMARÃES, Maria de Fátima. Formação de professores de história: o desenvolver das noções de interação, de significação e de identidade. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, vol. 8, n. 1, jan.-jun., 2015.

BURGOS, Adriana Gonzalez. La enseñanza de la historia en comunidades de los pueblos originarios: jujuy-argentina. *In*: GASPAROTTO, Alessandra *et al.* **Ensino de história no Cone Sul: patrimônio cultural, territórios e fronteiras**. Porto Alegre: Evangraf/UNIPAMPA Jaguarão, 2013. p. 205-220.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo, Editora Universitária da UPF, 2001.

CAIMI, Flávia Eloisa. Uma mirada sobre o livro didático regional de história: o caso do Rio Grande do Sul. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007, São Leopoldo. **Anais**. São Leopoldo: Unisinos, 2007.

CAINELLI, Marlene; SANCHES, Tiago Costa. Saber histórico de professores nas séries iniciais: algumas perspectivas. **História & Ensino**, Londrina, v. 14, p. 145-156 ago. 2008

CANDOTI, Eliane Aparecida. O ensino de história nos anos iniciais: apontamentos no processo de construção do conhecimento histórico. **História & Ensino**, Londrina, v. 19, n. 2, p. 285-301, jul./dez. 2013.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência & educação**, Bauru, v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.

CERRI, Luis Fernando. Oficinas de ensino de história: pontes de didática da história na transição do currículo de formação dos professores. **Educar em revista**, Curitiba, n. 27, jan./jun. 2006.

COELHO, Araci Rodrigues. Ensino de história nas séries iniciais: uma realidade supostamente conhecida. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p.93-110, jul./dez. 2011.

COSTA, Sheyla Francielle Mayer da. **Ensino de história nos anos iniciais**: reflexão sobre possibilidades para a prática pedagógica. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

CRESPI, Livia; NÓBILE, Márcia Finimundi. Trajetória histórica do curso de graduação em pedagogia: principais documentos legais e contexto atual da oferta no Brasil. **Revista eletrônica de educação**, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 319-335, mai./ago. 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papyrus, 2003.

FRAGA, Hilda Jaqueline de. Percursos docentes em lugares de memória. *In*: GASPAROTTO, Alessandra *et al.* **Ensino de história no Cone Sul**: patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Porto Alegre: Evangraf/UNIPAMPA Jaguarão, 2013. p. 99-112.

FRAGA, Hilda Jaqueline de; DELFINO, Jesianne Pereira. O patrimônio cultural de Jaguarão através da história das mulheres: uma experiência de educação patrimonial da e na cidade. *In*: GASPAROTTO, Alessandra *et al.* **Ensino de história no Cone Sul**: patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Porto Alegre: Evangraf/UNIPAMPA Jaguarão, 2013. p. 163-182.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 27. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1985.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Patrimônio cultural e ensino de história: reflexões sobre a remoção de uma vila de classes populares. *In*: GASPAROTTO, Alessandra *et al.* **Ensino de história no Cone Sul**: patrimônio cultural, territórios e fronteiras. Porto Alegre: Evangraf/UNIPAMPA Jaguarão, 2013. p. 147-162.

GOMES, Ana Carolina Rios. **Patrimônio cultural imaterial**: o tradicionalismo sul-riograndense e a multiterritorialização da identidade gaúcha. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2010.

GOMES, Rita de Cássio Medeiros. **A formação dos professores no contexto atual**. Publicação Anhanguera Educacional Ltda. Coordenação Instituto de

Pesquisas Aplicadas e Desenvolvimento Educacional – IPADE. v.14, n.18. 2011, p.103-125.

GONÇALVES, Caroline Cassoli; ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 12., 2014, Aquidauana. **Anais**. Aquidauana: UFMS/CPAQ, 2014.

GONZAGA, Sergius. As mentiras sobre o gaúcho: primeiras contribuições da literatura. *In: DACANAL, José Hildebrando; GONZAGA, Sergius et al. RS: cultura & ideologia*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996. p. 113-132.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006. p. 100-101.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

LARA, Viridiana Alves de; CAMARGO, Daiana. As oficinas pedagógicas como espaço de formação de professores: experiências na disciplina de estágio curricular supervisionado. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v.7, n.3, p. 1607-1620, fev. 2020.

M. ZARBATO, Jaqueline A.; VINICIUS DOS SANTOS, Caio. Memória e patrimônio na aula de história: o uso do monumento histórico-cultural na aprendizagem histórica. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 17, n. 30, p. 64-79, jul./dez., 2015.

MACIEL, Fabio Osmar de Oliveira. Memória social, memória coletiva e história: um mapeamento da questão. **Dia-Logos**, Rio de Janeiro, n. 5, p.102-113, out. 2011.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. Dilemas do currículo dos anos iniciais de ensino. *In: SANTOS, Fabrício Lyrio; GUERRA FILHO, Sérgio A. D.. Ensinar história no séc XXI: dilemas e perspectivas*. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2019. p. 83-98.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 108-128, abr. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete HEM (Habilitação Específica para o Magistério). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/hem-habilitacao-especifica-para-o-magisterio/>>. Acesso em 01 dez 2021.

MONTEIRO, Ana Maria F.C.; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de história**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad, 2007.

MORAN, José. Metodologias ativas em sala de aula. **Pátio ensino médio**, ano 10, n. 39, dez. 2018/fev. 2019.

NASCIMENTO, Sandra Regina Luvisetto do. **O ensino de história nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.



- NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A bnc-formação e a formação continuada de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021.
- PAIM, Elison Antonio. Proposta curricular de Santa Catarina: ensino de história, memória e patrimônio cultural. **OP SIS**, Catalão, v.15, n. 1, p. 235-256, 2015.
- PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, p. 77-88, mai./ago. 2009.
- PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 26, n. 107, p.1-22, set. 2018.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **A revolução farroupilha**. 3. ed. Brasiliense, 1990.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. Historiografia e ideologia. *In*: DACANAL, José Hildebrando; GONZAGA, Sergius *et al.* **RS: cultura & ideologia**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996. p. 60-88.
- PINHEIRO, Adson Rodrigo S. *et al.* **Cadernos do Patrimônio Cultural**. Fortaleza: Secultfor, 2015.
- PIRES, Manuella de Aragão; CARDOSO, Lívia de Rezende. BNC para formação docente: um avanço às políticas neoliberais de currículo. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 73-93, set./dez. 2020.
- PLÁ, Sebastián. La enseñanza de la historia como objeto de investigación. **Revista de historia y ciencias sociales**, Distrito Federal, México, n. 84, p. 161-184, set./dez. 2012.
- POSSAMAI, Zita Rosane. Patrimônio e identidade: qual o lugar da história?. *In*: GASPAROTTO, Alessandra *et al.* **Ensino de história no Cone Sul: patrimônio cultural, territórios e fronteiras**. Porto Alegre: Evangraf/UNIPAMPA Jaguarão, 2013. p.87-98.
- Revista CPC. São Paulo: CPC-USP, n. 27, jan./jun. 2019.
- RIO GRANDE DO SUL. **Decreto n. 33.224, de 22 de junho de 1989**. Regulamenta a Lei no 8.715, de 11 de outubro de 1988, que dá nova redação à Lei no 4.850, de 11 de dezembro de 1964, que oficializa a “Semana Farroupilha”. Porto Alegre, jun. 1989.
- RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Humanas**. Porto Alegre, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2018.
- SANCHES, Tiago Costa. **Percursos da didática da história para os anos iniciais no Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.
- SANTOS, Fabrício Lyrio; GUERRA FILHO, Sérgio A. D.. **Ensinar história no séc XXI: dilemas e perspectivas**. Cruz das Almas: Editora UFRB, 2019.

SANTOS, Regma Maria; ABRAHÃO JÚNIOR, Weber. Leituras do saber histórico nos primeiros anos do ensino fundamental: diálogos possíveis. **OP SIS**, Catalão, v.15, n. 1, p. 288-291, 2015.

SILVA, Camila. MARTINS, Jefferson Teles; OLIVEIRA, Luciana da Costa de. **História e memória da guerra civil farroupilha**. Porto Alegre: Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Sul, 2021.

SILVA, Elisângela Coêlho da. **A história da África na escola, construindo olhares “outros”**: as contribuições do manual do professor do livro didático de história do ensino médio. 2018. Dissertação (Mestrado em História) - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

SOUZA, Marciane de. **Ensino de história, memória e patrimônio**: as (re) significações e percepções dos estudantes acerca dos territórios urbanos. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

TAMBERLINI, Angela Rabello Maciel de Barros. Ensino vocacional: formação integral, cultura e integração com a comunidade em escolas estaduais paulistas na década de 1960. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 119-137, dez. 2016.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Editora Autores Associados, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000.

ZALLA, Jocelito. Da memória ao ensino de história: uma abordagem crítica do regionalismo gaúcho na sala de aula. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 3, p. 903-919, set./dez. 2015.

ZALLA, Jocelito; MENEGAT, Carla. História e memória da revolução farroupilha: breve genealogia do mito. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 31, n. 62, p. 49-70, 2011.

ZAMBONI, Ernesta. Panorama das pesquisas do ensino de história. **Sæculum - revista de história**, n. 6-7, p. 105-117, 2001.

ZAVALA, Ana. Pensar ‘teóricamente’ la práctica de la enseñanza de la historia. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.

## APÊNDICE A – Questionário aplicado junto às participantes

ENTREVISTA INICIAL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE HISTÓRIA

PESQUISA PARA A PRODUÇÃO DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS.

Perguntas para levantamento inicial.

Professores, ao responder o questionário vocês estarão contribuindo para a produção de uma pesquisa sobre a formação dos professores nas séries iniciais e o ensino de história. Sintam-se confortáveis para registrar suas dificuldades e também aspectos positivos, bem como para descrever as ferramentas utilizadas em suas aulas.

1. Nome
2. E-mail

3. Qual a sua formação?

*Marque todas que se aplicam.*

Magistério / Curso Normal

Graduação em Pedagogia

Graduação em Licenciatura (disciplina específica)

4. Você possui alguma especialização?

*Marque todas que se aplicam.*

Sim, especialização em curso vinculado à Pedagogia.

Sim, especialização em curso vinculado à Licenciatura específica.

Sim, especialização em curso fora da área da Educação.

Não.

5. No momento, está cursando alguma formação (graduação, especialização, mestrado, doutorado, outro)? Caso afirmativo, especifique qual e em que instituição.

6. Em qual (ou quais) rede você leciona atualmente?

*Marque todas que se aplicam.*

Municipal

Estadual

Privada

Federal

7. Para qual (ou quais) turma você leciona atualmente?

*Marque todas que se aplicam.*

1º ano Ensino Fundamental

2º ano Ensino Fundamental

3º ano Ensino Fundamental

4º ano Ensino Fundamental  
 5º ano Ensino Fundamental  
 6º ao 9º ano Ensino Fundamental

8. Você tem interesse em participar de uma "oficina" para trocar experiências sobre o ensino de história nas séries iniciais?

Sim, apenas se acontecer de forma remota.

Sim, apenas se ocorrer de forma presencial (quando for possível).

Sim. Tanto em modo remoto quanto presencial (quando for possível).

Não tenho interesse.

9. Ao planejar suas aulas de história, como você se sente?

*Marque todas que se aplicam.*

Sinto que me faltam conhecimentos específicos sobre os assuntos.

Tenho dificuldade em selecionar os materiais (textos, vídeos, imagens, etc.).

Tenho dúvidas sobre a melhor forma de abordar determinados assuntos.

Sinto falta de uma formação/preparo para discutir temas que não domino.

Não encontro problemas e confio nas informações que disponibilizo aos alunos.

10. Quais opções você utiliza para o planejamento das aulas de história?

*Marque todas que se aplicam.*

Utilizo apenas o livro indicado para a série/ano que estou lecionando.

Leio livros didáticos de história indicados pela escola, Secretária de Educação, MEC.

Busco informações em livros didáticos de história indicados por colegas com formação específica.

Escolho livros didáticos de história que acho adequados.

Pesquiso em páginas da internet que apresentem conteúdos produzidos por historiadores.

Procuro informações em sites da internet, mesmo que não sejam produzidos por historiadores.

Consulto colegas de outros níveis de ensino, formados na área.

11. Você costuma abordar o assunto REVOLUÇÃO FARROUPILHA/GUERRA DOSFARRAPOS em suas aulas?

Sim. Mas apenas durante a semana próxima ao 20 de setembro.

Sim. Em diferentes momentos ao longo do ano.

Não.

#### ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS

A partir daqui, as questões são específicas sobre o ensino de história do RS nas séries iniciais.

12. De que maneira você denomina o assunto ao abordar com seus alunos em aula?

Guerra dos Farrapos

Revolução Farroupilha

Movimento do 20 de setembro

Dia do Gaúcho

13. Em média quantas aulas você disponibiliza para a discussão sobre a Revolução Farroupilha / Guerra dos Farrapos?

Apenas um dia na semana próxima ao 20 de setembro.

Toda a semana próxima ao 20 de setembro.

Várias aulas ao longo do mês de setembro.

Várias aulas ao longo do ano.

14. Quais opções você utiliza para o planejamento das aulas de história sobre a Revolução Farroupilha / Guerra dos Farrapos?

*Marque todas que se aplicam*

Utilizo apenas o livro indicado para a série/ano que estou lecionando.

Leio livros didáticos de história indicados pela escola, Secretária de Educação, MEC.

Busco informações em livros didáticos de história indicados por colegas com formação específica.

Escolho livros didáticos de história que acho adequados.

Pesquiso em páginas da internet que apresentem conteúdos produzidos por historiadores.

Procuro informações em sites da internet, mesmo que não sejam produzidos por historiadores.

15. Por favor, descreva a forma como você costuma abordar o estudo da Revolução Farroupilha / Guerra dos Farrapos e comente algumas metodologias aplicadas nas suas aulas.

16. Das metodologias listadas abaixo, indique todas aquelas que você costuma utilizar em suas aulas de história:

*Marque todas que se aplicam*

Exibição de filmes (completos ou trechos).

Reprodução de vídeos de canais do YouTube especializados em história.

Leitura de textos de livros didáticos indicados para a série/ano.

Leitura de textos de livros didáticos indicados para outra série/ano.

Pesquisa em livros, enciclopédias, revistas ou outros materiais na biblioteca da escola.

Pesquisa orientada na internet.

Pesquisa livre na internet.

Apresentação de slides / mapas mentais / textos em PowerPoint.

17. Das situações descritas abaixo, marque aquela que acontece com mais frequência nas suas aulas de história:

Os alunos fazem a leitura (oral ou silenciosa) de um texto indicado no livro didático e respondem perguntas no caderno.

A professora faz a introdução do assunto a partir da observação de algum recurso visual (imagem, vídeo, mapa, etc.) e convida os alunos para a discussão do tema, finalizando com a produção de algum material colaborativo (cartaz, texto coletivo, resumo, mapa mental, etc.).

A professora faz a leitura de um texto de material complementar (não do livro didático) e inicia um debate a partir de questões propostas.

Os alunos pesquisam temas indicados pela professora apenas em livros indicados e organizam resumos, textos, cartazes ou outros materiais sobre o assunto.

A professora e os alunos escolhem o assunto para a aula e discutem como será conduzida.

Nenhuma das opções acima é comum em minhas aulas de história.

18. Quais são os recursos que você utiliza nas aulas de história?

*Marque todas que se aplicam*

Escrita no quadro.

Rodas de debate / conversa / discussão.

Jogos de tabuleiro / de cartas / de adivinhação.

Análise de fotografias / objetos / materiais diversos.

Leitura de livros de temas específicos.

Celular para pesquisa e produção de conteúdo.

Jogos digitais em tablets / celulares / computadores.

19. Como você classifica o aprendizado sobre a Revolução Farroupilha / Guerra dos Farrapos proporcionado aos alunos nas suas aulas de história:

Suficiente. Como eles são crianças, não precisam discutir nem entender muito mais sobre o assunto.

Acredito que poderia disponibilizar mais materiais e utilizar metodologias onde os alunos trouxessem seus conhecimentos sobre o tema.

Entendo que preciso modificar minhas práticas, pois não consigo dar significado ao aprendizado nas minhas aulas de história.

20. Comente quais são seus principais objetivos ao planejar as suas aulas de história e ensinar sobre a Revolução Farroupilha / Guerra dos Farrapos.

## APÊNDICE B – Material da Oficina 1

### O que é HISTÓRIA?



*“(...) é uma vasta  
experiência de  
variedades humanas”*

Marc Bloch

### PARA REFLEXÃO

Podemos partir dos  
questionamentos:

Por que estudamos História?

Por que ensinamos História?



COMO se ensina  
História?

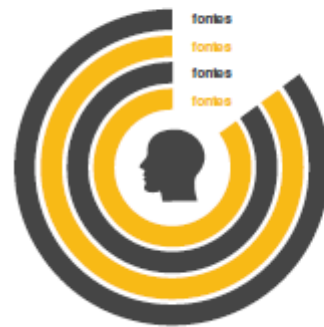
### O QUE SÃO FONTES?



*“todo **vestígio** que  
possa ser interrogado e,  
assim, revelar algo sobre o  
que é considerado o objeto  
da história:  
seres humanos no tempo”*

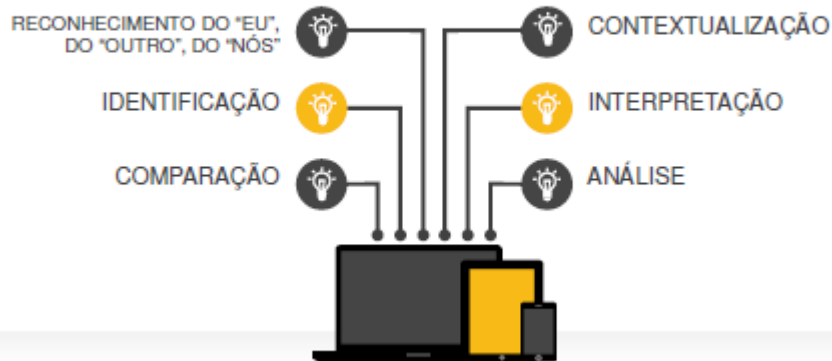


## Quais são suas fontes?



- Utilizo apenas o livro indicado para a série/ano que estou lecionando.
- Leio livros didáticos de história indicados pela escola, Secretaria de Educação, MEC.
- Busco informações em livros didáticos de história indicados por colegas com formação específica.
- Escolho livros didáticos de história que acho adequados.
- Pesquisa em páginas da internet que apresentem conteúdos produzidos por historiadores.
- Procuo informações em sites da internet, mesmo que não sejam produzidos por historiadores.
- Consulto colegas de outros níveis de ensino, formados na área.

## HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS



## Conhecimento histórico e atitude historiadora





## SUGESTÕES...



- EXPLORAR DIFERENTES IMAGENS: PINTURAS, FOTOGRAFIAS, CAPAS DE LIVROS, REVISTAS, ÁLBUNS DE FIGURINHAS, ANÚNCIOS DE PRODUTOS, HQ'S, ETC.
- PROPORCIONAR O CONTATO COM DIFERENTES TIPOS DE TEXTOS: CARTAS, DIÁRIOS, POEMAS, DOCUMENTOS OFICIAIS, LIVROS, ARTIGOS, CRÔNICAS, JORNAIS, ETC.
- APROVEITAR OS RECURSOS AUDIOVISUAIS: FILMES, CURTAS, COMERCIAIS DE TV E RÁDIO, VÍDEOS CASEIROS, DOCUMENTÁRIOS, MÚSICAS E VÍDEO CLIPES, NOVELAS, ETC.

## Revolução Farroupilha ou Guerra dos Farrapos?



## TROCA DE IDEIAS



## APÊNDICE C – Planejamentos coletivos para Oficina 2

# OFICINA DE HISTÓRIA

**1º ANO – IDENTIFICAR**

**2º ANO – COMPARAR**

### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA

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.

### UNIDADES TEMÁTICAS

Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo.

O trabalho e a sustentabilidade na comunidade.

### OBJETOS DE CONHECIMENTO

A vida em casa, a vida na escola e formas de representação social e espacial: os jogos e brincadeiras como forma de interação social e espacial.

A sobrevivência e a relação com a natureza.

### HABILIDADES

(EF01HI05-EV14) Identificar semelhanças e diferenças entre jogos e brincadeiras atuais e de outras épocas e lugares.

(EF01HI05-EV15) Conhecer e comparar brincadeiras e brinquedos de outras épocas, povos e culturas, identificando mudanças e permanências frente às novas tecnologias.

(EF01HI05-EV16) Reconhecer e valorizar a memória material e imaterial.

(EF02HI10-EV27) Conhecer os direitos da criança relacionados ao trabalho e ao lazer na infância.

ETAPA	METODOLOGIA	RECURSOS
APRESENTAÇÃO/MOTIVAÇÃO	CAIXA SURPRESA Um por vez retira um brinquedo da caixa.	Brinquedos de diferentes épocas: bola de gude, carrinho Hot Wheels, boneca de pano, mini-game, bola de meia
DESENVOLVIMENTO	1. ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS Observação de uma fotografia de crianças no começo do século XX: Onde estão? O que estão fazendo? Como estão vestidas? O mesmo com a fotografia de crianças do século XXI. 2. SELEÇÃO DE BRINQUEDOS A partir da observação das fotografias, selecionar os brinquedos da caixa que se identificam mais a cada grupo de crianças.	Fotografias de crianças no começo do século XX e no século XXI.

ETAPA	METODOLOGIA	RECURSOS
INTEGRAÇÃO/ FECHAMENTO	Feita a separação dos brinquedos, questionar: Algum brinquedo está nos dois grupos? Por que “determinado” brinquedo está somente na foto 1? Por que “determinado” brinquedo está somente na foto 2?	Os mesmos utilizados nas outras etapas.
TEMA	Solicitar que tragam um brinquedo seu e um brinquedo (ou imagem – desenho, impressão) de algum familiar idoso: avôs, tios-avôs.	Material impresso de solicitação da tarefa.
POSSIBILIDADE DE CONTINUIDADE	MUSEU DOS BRINQUEDOS Organizar um espaço na sala/escola onde possam expor todos os brinquedos ou fotos/desenhos, e onde seja apresentada a identificação escrita de cada objeto.	Espaço com mesas. Cartaz de identificação da exposição. Fichas de identificação dos objetos (catalogação).

## OFICINA DE HISTÓRIA

### 3º ANO – CONTEXTUALIZAR

#### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA

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.

#### UNIDADES TEMÁTICAS

A noção de espaço público e privado.

#### OBJETOS DE CONHECIMENTO

A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.

#### HABILIDADES

(EF03HI12-EV29) Comparar as relações de trabalho e lazer do presente com as de outros tempos e espaços, analisando mudanças e permanências.

(EF03HI12-EV32) Identificar e comparar os deveres e direitos da criança no presente e no passado.

ETAPA	METODOLOGIA	RECURSOS
APRESENTAÇÃO/ ATIVIDADE	CAIXA SURPRESA Um por vez retira um brinquedo da caixa.	Brinquedos de diferentes épocas: bola de gude, carrinho Hot Wheels, boneca de pano, mini-game, bola de meia

ETAPA	METODOLOGIA	RECURSOS
DESENVOLVIMENTO	<p>1. ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS Observação de uma fotografia de crianças no começo do século XX: Onde estão? O que estão fazendo? Como estão vestidas? O mesmo com a fotografia de crianças do século XXI.</p> <p>2. COMPARAÇÃO O que há em comum entre as imagens? O que há de diferente?</p> <p>3. SELEÇÃO DE BRINQUEDOS A partir da observação das fotografias, selecionar os brinquedos da caixa que se identificam mais a cada grupo de crianças. Por que a seleção foi feita dessa forma?</p>	Fotografias de crianças no começo do século XX e no século XXI.
INTEGRAÇÃO/FECHAMENTO	Feita a separação dos brinquedos, questionar: Algum brinquedo está nos dois grupos? Por que alguns brinquedos estão apenas em um dos grupos?	Os mesmos utilizados nas outras etapas.
TEMA	Solicitar que tragam um brinquedo seu e um brinquedo (ou imagem – desenho, impressão) de algum familiar idoso: avôs, tios-avôs.	Material impresso de solicitação da tarefa.
POSSIBILIDADE DE CONTINUIDADE	MUSEU DOS BRINQUEDOS Organizar um espaço na sala/escola onde possam expor todos os brinquedos ou fotos/desenhos, e onde seja apresentada a identificação escrita de cada objeto.	Espaço com mesas. Cartaz de identificação da exposição. Fichas de identificação dos objetos (catalogação).

## OFICINA DE HISTÓRIA

**4º ANO – INTERPRETAR**

**5º ANO – ANALISAR**

### COMPETÊNCIA ESPECÍFICA

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.

### UNIDADES TEMÁTICAS

Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos.

Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social.

#### OBJETOS DE CONHECIMENTO

O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais.

Cidadania, diversidade cultural e respeito às diferenças sociais, culturais e históricas.

#### HABILIDADES

(EF04HI03-EV09) Relacionar os tempos locais com os marcos da história da humanidade.

(EF04HI03-EV10) Compreender que as mudanças ocorrem em ritmos diferentes, em épocas e contextos distintos.

(EF05HI04-EV18) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.

(EF05HI05-EV21) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos, das sociedades e diferentes grupos, compreendendo-o como conquista histórica.

ETAPA	METODOLOGIA	RECURSOS
APRESENTAÇÃO/MOTIVAÇÃO	ANÁLISE DE FOTOGRAFIAS Observação de imagens de crianças em diferentes situações.	Fotografias de crianças no começo do século XX.
DESENVOLVIMENTO	1. RODA DE PERGUNTAS* Um aluno voluntariamente retira uma pergunta da caixa sobre as imagens e lê em voz alta. Todos são convidados a responder. 2. COMPARAÇÃO O que há em comum entre as imagens? O que há de diferente? 3. SELEÇÃO DE IMAGENS A partir da observação das fotografias, selecionar em dois grupos: crianças em situações adequadas para a idade e crianças em situações inadequadas para a idade.	Caixa de papel Fichas com perguntas <b>*RODA DE PERUNTAS:</b> O QUE AS FOTOGRAFIAS MOSTRAM? AS CRIANÇAS DAS FOTOGRAFIAS ESTÃO FELIZES? AS CRIANÇAS DAS FOTOGRAFIAS ESTÃO BRINCANDO? ELAS PARECEM ESTAR SE DIVERTINDO? VOCÊ ACEITARIA ESTAR NO LUGAR DAQUELAS CRIANÇAS? SERÁ QUE TODAS AS CRIANÇAS GOSTAM DA SITUAÇÃO EM QUE ESTÃO NAS FOTOGRAFIAS?
INTEGRAÇÃO/FECHAMENTO	Feita a separação das imagens, questionar: Em qual dos grupos vocês se colocariam? Por que?	Os mesmos utilizados nas outras etapas.
TEMA	Solicitar que tragam uma fotografia sua em um momento de grande felicidade.	Material impresso de solicitação da tarefa.
POSSIBILIDADE DE CONTINUIDADE	MURAL DA INFÂNCIA Organizar um espaço na sala/escola onde possam expor todas as fotografias. Incentivar os alunos a descreverem o momento e partilharem com os colegas a infância vivida.	Espaço com mesas. Cartaz de identificação da exposição. Fichas de identificação das imagens (catalogação).

ETAPA	METODOLOGIA	RECURSOS
	Propor que os alunos escrevam frases motivadoras sobre a infância.	

#### **BIBLIOGRAFIA DE APOIO:**

IMAGENS: SER CRIANÇA NO INÍCIO DO SÉCULO XX NÃO ERA NADA FÁCIL  
<https://www.mdig.com.br/?itemid=22277>)

HISTÓRIA DA INFÂNCIA NO BRASIL  
[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131\\_8679.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19131_8679.pdf)

O QUE É SER CRIANÇA HOJE E AO LONGO DA HISTÓRIA  
<https://www.primeiros1000dias.com.br/ser-crianca-hoje-historia>

O QUE MUDOU NOS ÚLTIMOS 20 ANOS NA INFÂNCIA DAS CRIANÇAS  
<https://revistacrescer.globo.com/Crescer-20-anos/noticia/2013/12/o-que-mudou-nos-ultimos-20-anos-na-infancia-das-criancas.html>

O CONCEITO DE INFÂNCIA NO DECORRER DA HISTÓRIA  
[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Pedagogia/o\\_conceito\\_de\\_infancia\\_no\\_decorrer\\_da\\_historia.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/o_conceito_de_infancia_no_decorrer_da_historia.pdf)

BREVE HISTÓRICO DA CRIANÇA NO BRASIL: CONCEITUANDO A INFÂNCIA A PARTIR DO DEBATE HISTORIOGRÁFICO  
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/2/breve-historico-da-crianca-no-brasil-conceituando-a-infancia-a-partir-do-debate-historiografico>

## APÊNDICE D – Material da Oficina 3

### A “nova história”

- ABORDA CONCEITOS, IDEIAS, CONTEXTOS.
- Prioriza a formação de **COMPETÊNCIAS e HABILIDADES**.
- SE DISTANCIA DA TRADIÇÃO POSITIVISTA:
  - Apego aos grandes eventos.
  - Memorização de datas, locais, personagens.
  - Longas leituras e excesso de questões repetitivas.



### Metas da história:

- Que a aula seja dinâmica e atrativa.
- Que não haja excesso de leituras nem atividades de memorização.
- Que a cada semana a metodologia e os recursos sejam diferentes.
- Que exista diálogo, debates plurais e respeito às opiniões diferentes.
- Que faça sentido tudo o que está sendo estudado.



### Atividades de motivação

É importante, antes de iniciar um conteúdo, motivar os alunos sobre o assunto:

- Dinâmica: caixa de perguntas, adivinhas, texto “embaralhado”, quebra-cabeça de imagem, roda de conversa\*, saída de estudos, etc.
- Análise de material: vídeos curtos, imagens/fotografias, trecho de filme, música e/ou videoclipe, HQ’s, tirinhas, charges, observação de objeto, etc.
- Pesquisa prévia: para os alunos maiores, é possível adaptar a “sala de aula invertida”.

## Desenvolvimento

A leitura silenciosa de texto é cansativa e desgastante (para o estudante e para o assunto!), então, podemos substituir por outras práticas:

- Textos divididos em partes para "montar" = distribuído pela sala, em grupos, para recorta e cola individual, para formar um cartaz, etc.
- Leitura coletiva = por linha (atenção total), por parágrafo, por frase... Sempre com a discussão ao fim de cada trecho e, dependendo da turma, fazendo anotações no quadro em forma de resumo, palavras-chave, nuvem, frases, etc.
- Escrita coletiva a partir da motivação: produzir seus textos, com palavras próprias, em diferentes formatos – versos, música, dissertação, conto, etc.

## Atividades

- Abuse das atividades "gamificadas" e sugira que sejam criadas pelos estudantes.
  - Cruzadinhas e caça-palavras
  - Jogos de trilha
  - Quizes
  - Quebra-cabeças
  - Jogos digitais
  - Teatralização e mímicas
  - Tribunal simulado

## Fechamento do conteúdo

- Retomar o que foi discutido e apresentar para a comunidade escolar.
- Construir um álbum, um livro, um arquivo digital, um museu com os materiais produzidos.
- Incentivar a apresentação oral de temas pesquisados.
- Estimular a criticidade, a pesquisa e a produção de conteúdos (inclusive digitais).





## **APÊNDICE E – Formulário para sugestões de planejamentos**

### Planejamento de Aula

Formulário para sugestão de metodologias voltadas ao Ensino de História nas séries iniciais do Ensino Fundamental, como parte integrante da produção de um material colaborativo para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA UFRGS.

### **TEMA DA AULA: A GUERRA DOS FARRAPOS**

A partir da proposta metodológica apresentada nas Oficinas de História, sugira um planejamento que seja adequado à faixa etária em que leciona e que tenha como meta principal o protagonismo do estudante no processo de aprendizado.

- PRIMEIRA PARTE: MOTIVAÇÃO

- SEGUNDA PARTE: DESENVOLVIMENTO

- TERCEIRA PARTE: ATIVIDADES

- QUARTA PARTE: FECHAMENTO

## APÊNDICE F - Material didático colaborativo

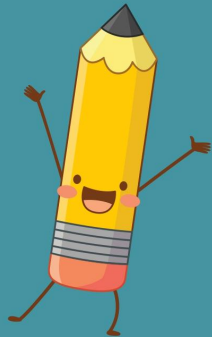


No formato digital, a revista tem páginas duplas. Para facilitar a leitura, os PDFs do apêndice são individuais.

*Agradeço imensamente todas as professoras que cederam parte de seu precioso tempo para colaborar com a construção deste material, dialogando, expondo suas inquietações e sugerindo planejamentos para serem compartilhados com tantos outros educadores. Que este material seja apenas o primeiro e que sigamos na luta!*

Prof. Lisi

## Sumário



1. Apresentação.....	6
2. Dicas da Prof. Lisi.....	7
2.1 Ensino de História: da teoria à prática.....	8
2.2 Metodologias para uma história ativa.....	12
3. Sugestões didáticas.....	16
3.1 Planejamentos de história para o 1º ano.....	23
3.2 Planejamentos de história para o 2º ano.....	31
3.3 Planejamentos de história para o 3º ano.....	39
3.4 Planejamentos de história para o 4º ano.....	47
3.5 Planejamentos de história para o 5º ano.....	55
4. Para ir além... Outras ideias.....	62

## Apresentação

Pensar sobre educação é estar constantemente navegando por um mar de ideias por vezes tão revolto que são necessárias muitas mãos para remar. E foram 22 mãos que produziram este material a partir das sugestões de 11 mentes inquietas, desejosas por um Ensino de História que seja cada vez mais significativo para os estudantes e dispostas a ampliarem suas práticas didáticas para a adoção de metodologias ativas. A partir dos encontros mediados por 1 professora de História, 10 professoras multidisciplinares das séries iniciais compartilharam suas experiências e suas expectativas, resultando em uma análise sobre a teoria e a prática docente e uma seleção de planejamentos para as aulas sobre a Guerra dos Farrapos - do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental.

6

## Dicas da Prof. Lisi

A sala de aula é um ambiente bastante desafiador para nós professores. Independentemente da série ou área em que lecionamos, as transformações aceleradas do mundo atual nos fazem sempre duvidar de nossa capacidade docente e questionar se estamos preparados para enfrentar as “novidades” que surgem a todo momento. Sim, estamos prontos! Mas, se ainda existem receios, aqui vão algumas dicas simples:

- Não tenha medo de errar. Experimentar faz parte do processo e só saberemos se uma ideia funcionará se a colocarmos em prática. Ouse tentar!
- Não tenha receio em responder “não sei” para um estudante curioso. Ao contrário, aproveite o momento para incentivar a prática da pesquisa, orientando-os quanto ao uso de fontes confiáveis.
- Não deixe de propor uma dinâmica, uma tarefa, um trabalho por achar que os estudantes são “pequenos demais”. Todos os planejamentos são flexíveis e podem ser adaptados para as turmas de qualquer idade.



7

## Ensino de História: da teoria à prática

Passamos tanto tempo em sala de aula empenhados na tarefa do educar que, por inúmeras vezes nos esquecemos da tarefa do aprender. Assim como nossos estudantes, nós professores estamos em constante instrução e não podemos desmerecer nossos aprendizados. As aulas de história são um ambiente rico para que docentes e discentes ampliem juntos os seus conhecimentos, seja através do diálogo para trocas de vivências, seja pela experiência coletiva da pesquisa.

Pensar as aulas de história como espaços para a construção de entendimentos é muito mais valioso do que preocupar-se com o *que ensinar na aula história*. Para tanto, é importante ter em mente que a história "(...) é uma vasta experiência de variedades humanas"<sup>(1)</sup> e que os professores são capacitados mediadores responsáveis por aproximar os estudantes de fontes diversas e confiáveis para as suas pesquisas, para as leituras e interpretações dos fatos e para a elaboração de percepções individuais e coletivas da existência humana nos diferentes tempos.



8

## Ensino de História: da teoria à prática

Ao pensarmos o planejamento das nossas aulas de história nas séries iniciais do Ensino Fundamental, podemos partir de três questionamentos

- *Por que estudamos História?*

Não estudamos história por ser um componente curricular obrigatório, mas pela importância que esta ciência tem na nossa formação como sujeitos conscientes do nosso papel de cidadãos críticos, analíticos e dispostos a engajamentos pela defesa de direitos, igualdade e justiça.

- *Por que ensinamos História?*

Ensinamos história objetivando que nossos estudantes aprendam a avaliar as ações humanas nos diferentes tempos, para que saibam verificar e comparar fontes de pesquisa e, assim, diferenciar fatos cientificamente comprovados de informações contadas 'por partes'.

- *Como se ensina História?*

A história é construída, não ensinada. Para isso, não existe uma receita que nos diga ao certo como fazer. O importante é permitir o contato dos estudantes com o máximo possível de materiais e diversificar as informações, afim de que o conhecimento seja significativo, praticável e verossímil.

9



## Ensino de História: da teoria à prática

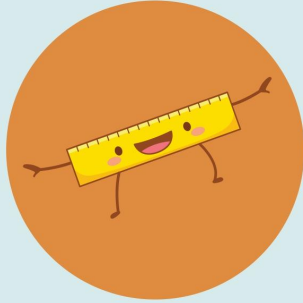
Para romper com o pensamento idealizado acerca da história, a Base Nacional Comum Curricular aponta como fundamental a diversidade de fontes para a compreensão das relações entre tempo, espaço e indivíduos, ideia que é reforçada no Referencial Curricular Gaúcho, buscando extinguir a visão eurocêntrica e cronológica da história tradicional, incorporando novos atores, novas sociedades e novos caminhos possíveis e antes rejeitados.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estabelecem como um dos objetivos gerais do ensino fundamental que os alunos sejam capazes de "saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos" ao mesmo tempo em que determina que "as representações sociais são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação"<sup>(2)</sup>. Sendo assim, o saber histórico escolar é constituído a partir de um trabalho contínuo de interpretação e reinterpretação dos diferentes materiais didáticos oferecidos pelos professores aos alunos e daqueles adquiridos pelos próprios estudantes.

10



## Ensino de História: da teoria à prática



Mas o que são fontes da história? Podemos entender as fontes como “todo vestígio que possa ser interrogado e, assim, revelar algo sobre o que é considerado o objeto da história: seres humanos no tempo” (3).

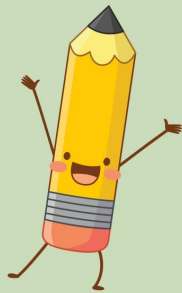
A construção do pensamento histórico é um processo executado gradativamente nas séries iniciais e deve ser “articulado com o conhecimento prévio de cada criança por meio do que lhe é significativo” (4), para que os estudantes possam fazer suas interpretações das fontes para que se permita “a construção do conhecimento histórico enquanto aprendizagem significativa e não apenas um processo de assimilação” (5).

Desta discussão, despontam as seguintes sugestões:

- explorar diferentes imagens de períodos distintos, como pinturas, fotografias, capas de livros, revistas, álbuns de figurinhas, anúncios de produtos, histórias em quadrinhos, etc.
- proporcionar o contato com diferentes tipos de textos escritos em épocas variadas: cartas, diários, poemas, documentos oficiais, livros, artigos, crônicas, jornais, etc.
- aproveitar os recursos audiovisuais disponíveis de acordo com o tempo histórico explorado, como filmes, curtas metragem, comerciais de televisão e rádio, vídeos caseiros, documentários, músicas e vídeo clipes, novelas, etc.

11

## Metodologias para uma história ativa



Em seus escritos, Paulo Freire alertava para a transformação da educação a partir “de uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida” (6).

Por muito tempo, o ensino de história nas séries iniciais estiveram baseados na ideia da simples leitura e memorização de fatos, datas e personagens, pois “os métodos de ensino baseados na memorização correspondiam a um entendimento de que “saber história” era dominar muitas informações, o que, na prática, significava saber de cor a maior quantidade possível de acontecimentos de uma história nacional” (7).

Contudo, muito se discutiu e ainda se discute a validade destas práticas para a aprendizagem e se busca solidificar um entendimento de que outras propostas são possíveis para um conhecimento mais significativo da história.

12

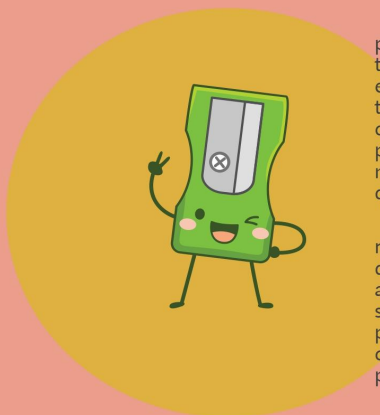
## Metodologias para uma história ativa

Com a elaboração e posterior aplicação da Base Nacional Comum Curricular estabeleceram-se “aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (8). A partir da BNCC foram elencadas competências gerais entendidas como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (9). A BNCC também propôs o desenvolvimento de novas formas de relação com o mundo, onde os alunos teriam uma atitude mais ativa na construção dos conhecimentos de modo a ampliar a “autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente” (10).



13

## Metodologias para uma história ativa



É sabido dos educadores a importância da adoção de práticas pedagógicas que busquem atender às mudanças e constantes transformações não só no ensino de história, mas em todas as áreas da educação. Contudo, é um caminho que precisa ser percorrido e aceito também pelas famílias e pela comunidade, visto que ainda há uma cobrança e uma preocupação com a fixação e memorização de conteúdos prontos e muita desconfiança com estratégias didáticas que envolvam metodologias diferenciadas e que busquem além das leituras, questionários, cópias de textos prontos, resumos e outros hábitos.

A concepção de metodologias ativas é definida como “a inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrado na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem”<sup>(11)</sup>. Elas se configuram em uma variedade de abordagens, métodos e estratégias - podendo ou não se valer das tecnologias digitais de informação e comunicação, que propiciam o engajamento dos estudantes e sua percepção como protagonistas no aprendizado.

14

## Metodologias para uma história ativa

As pesquisas atuais sobre ensino e aprendizagem apontam que “metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo”<sup>(12)</sup>. Desse modo, não apenas as atividades com recursos digitais são relevantes, mas exercícios simples e cotidianos, como os de leitura e interpretação, são estratégias que promovem a integração dos estudantes quando bem mediadas e quando eles compreendem claramente os objetivos da atividade.

É nítido que estas possibilidades de diferentes estratégias metodológicas podem ser (e são) utilizadas nos planejamentos das aulas para estimular a reflexão, o engajamento dos alunos, a integração da turma, a motivação, quando todo o ambiente escolar – gestão, docência, espaços físicos e digitais – é acolhedor, aberto, criativo e empreendedor<sup>(13)</sup>.

15

## Sugestões didáticas



Nas próximas páginas, estão divulgados os resultados do trabalho desenvolvido ao longo do ano de 2022 com professoras de séries iniciais convidadas a dialogar sobre suas práticas e a compor este material colaborativo.

Ao sugerirmos os planejamentos de aulas de história para as séries iniciais do Ensino Fundamental, pensamos em desenvolver as aprendizagens levando em consideração:

- no 1º ano a **identificação** do “eu” no tempo e no espaço;
- no 2º ano a **comparação** de “comunidades” no tempo e no espaço;
- no 3º ano a **contextualização** de “comunidades” no tempo e no espaço público e privado;
- no 4º ano a **interpretação** das “mudanças e permanências” no tempo e no espaço;
- no 5º ano a **análise** dos “povos e culturas” no tempo e no espaço.

16

## Sugestões didáticas

Para a elaboração dos planejamentos, foi definido o desenvolvimento da seguinte competência específica para as Ciências Humanas no ensino fundamental:

*Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.*



E da competência específica de história para o ensino fundamental:

*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.*

17

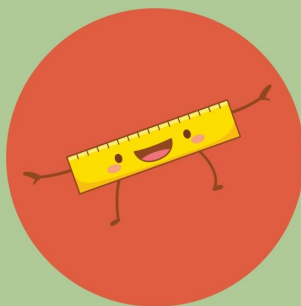
## Sugestões didáticas

É recomendável iniciar as atividades pela **MOTIVAÇÃO**, quando o tema da aula é apresentado através de uma dinâmica com participação ativa dos estudantes e uso de recursos materiais.

Vários estudos na área da educação apontam para a importância da motivação para o aprendizado, em especial ao se iniciar o estudo de um novo assunto, exercendo um papel fundamental no desempenho em sala de aula.

*“A motivação pode afetar tanto a nova aprendizagem quanto o desempenho de habilidades, estratégias e comportamentos previamente aprendidos”<sup>(14)</sup>.*

Para além da discussão acerca de quais assuntos podem ser abordados a partir de uma motivação inicial, as aulas de história ganham dinamismo e maior sentido quando, desde o começo do processo de aprendizagem, os estudantes são incluídos nas primeiras impressões sobre determinado evento histórico ou qualquer que seja o objeto de estudo.



18

## Sugestões didáticas

Na sequência, propomos o **DESENVOLVIMENTO** das habilidades estipuladas levando em consideração que o conhecimento histórico é algo que já vem com cada estudante que adentra uma sala de aula: aspectos da sua vida e de seus familiares, de sua comunidade, de sua cidade, entre outros.

Porém, cabe aos educadores aprimorar essas noções que já existem e construir entendimentos mais ampliados de sujeito histórico, de tempo e de fontes aproveitando tudo aquilo que os estudantes trazem para escolher conteúdos “que possam levar o aluno a desenvolver noções de diferença e de semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social”<sup>(15)</sup>.



19



## Sugestões didáticas

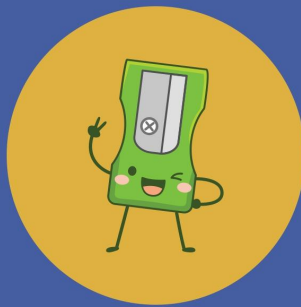
Para as **ATIVIDADES**, salientamos que são boas estratégias as atividades “gamificadas” e as atividades criadas pelos próprios estudantes, como as cruzadinhas e caça-palavras, jogos de trilha, quizzes, quebra-cabeças, jogos digitais, teatralização e mímicas, tribunal e júri simulado, entre outras opções.

As estratégias didáticas com o uso de metodologias ativas como os jogos possibilitam por parte dos estudantes maior interesse para a educação e os auxiliam no enfrentamento de novos desafios, fases, dificuldades, e a lidar com fracassos e correr riscos com segurança.

Isso não significa, no entanto, que as atividades escritas de leituras e questões não possam ser realizadas. Ao contrário, quando bem orientadas e com objetivos claros, são boas possibilidades para o entendimento dos conteúdos.

20

## Sugestões didáticas



Como fechamento das atividades desenvolvidas, a última etapa dos planejamentos foi organizada como um momento de **INTEGRAÇÃO** das metodologias e dos assuntos elencados.

Assim, o aprendizado não se encerra quando o tempo de aula acaba, mas continua ocorrendo a partir de atividades orientadas pelos professores para serem realizadas fora do ambiente escolar, apostando em uma postura ativa e engajada dos estudantes conjuntamente com suas famílias, muito necessárias para o suporte das estratégias propostas pelos educadores.

Quando bem construídas por educadores e estudantes, estas práticas podem servir como **POSSIBILIDADES DE CONTINUIDADE** para ampliar e complementar o planejamento, além de permitir a composição de um projeto integrador maior, envolvendo, inclusive, outras áreas de conhecimento.

21





## Planejamentos de História

# 1º ano

### Material Didático Colaborativo



23

**Habilidade:** (EF01Hl08RS-1) Compreender as tradições expressas na cultura rio-grandense.

#### Motivação:

- Distribuir entre os estudantes imagens de peças da indumentária do gaúcho. Conversar sobre a função de cada peça. Solicitar que coloquem as imagens na "caixa mágica". Sacudir a caixa e retirar de dentro outra imagem com a figura completa de um homem "pilchado" com os trajes.

#### Desenvolvimento:

- Observar e conversar sobre a imagem completa: Conhecem as figuras? Já usaram peças semelhantes? Em que momento do ano?\*
- Explicar aos estudantes que cada peça da indumentária veio de um lugar diferente – alguns muito distantes – e que aqui elas acabaram sendo usadas pelos moradores do nosso Estado, assim como foi feita a "mágica" que misturou as roupas.
- Organizar coletivamente com os estudantes um painel com as peças e seus nomes. Além disso, escrever frases curtas sobre a explicação dada pela prof.

\*espera-se que os estudantes façam menção ao "dia do gaúcho"

24

**Habilidade:** (EF01Hl08RS-1) Compreender as tradições expressas na cultura rio-grandense.

#### Atividades:

- Sugerir que os estudantes reproduzam em desenho as peças da indumentária para a construção coletiva de um jogo de palavras cruzadas.

#### Fechamento:

- Pedir para que os estudantes tragam peças suas ou de familiares, fotografias suas ou de familiares usando partes da indumentária, imagens recortadas de jornais e revistas de pessoas "pilchadas".
- POSSIBILIDADE: Organizar um espaço para exibição das peças ou fotografias trazidas.

#### Recursos:

[Origens da palavra pilcha](#)

[Vídeo história da pilcha](#)

[Imagens e origem das peças](#)

25

26

**Habilidade:** (EF01Hl08RS-1) Compreender as tradições expressas na cultura rio-grandense.

### Motivação:

- Convidar os estudantes para a brincadeira do “cavalo de pau”, imitando os movimentos e o som produzido pelo animal.

### Desenvolvimento:

- Assistir a um vídeo ilustrativo sobre a tomada de Porto Alegre.
- Explicar brevemente aos estudantes sobre a batalha que o vídeo apresenta.
- Conversar no grande grupo a partir dos questionamentos feitos: Que transporte era usado pelos soldados? Qual a importância dos cavalos para os soldados?

28

**Habilidade:** (EF01Hl08RS-1) Compreender as tradições expressas na cultura rio-grandense.

### Atividades:

- Orientar os estudantes a registrar através de desenhos em uma folha aquilo que compreenderam do vídeo e da explicação da prof.
- Também deverão escrever em uma frase o que representaram no desenho.

### Fechamento:

- Pedir para que os estudantes completem as informações do material impresso para fixar no caderno.
- POSSIBILIDADE: Os desenhos poderão fazer parte de uma exposição de arte ao longo da “Semana Farroupilha”.

### Recursos:

[Vídeo sobre a tomada de Porto Alegre](#)

[Material: Completar o texto](#)

27

**Habilidade:** (EF01Hl08RS-1) Compreender as tradições expressas na cultura rio-grandense.

### Motivação:

- Ler oralmente para os estudantes a lenda da erva mate utilizando o projetor para a observação das imagens na página da internet.

### Desenvolvimento:

- Recontar coletivamente a história através de um ditado invertido\* de palavras escritas no quadro.
- Distribui fichas para que os estudantes copiem as palavras do ditado.
- Conversar com os estudantes sobre a lenda e sobre o hábito de tomar chimarrão: Nas suas famílias o hábito é comum? Por que o chimarrão é considerado uma bebida dos gaúchos? Vocês sabem o que significa tradição?
- Explicar brevemente o conceito de tradição.

\*Aqui são os alunos que ditam as palavras para a prof.

2

**Habilidade:** (EF01HI08RS-1) Compreender as tradições expressas na cultura rio-grandense.

### Atividades:

- Orientar os estudantes para que colem as fichas com as palavras em um painel.
- Fazer ilustrações e colagens para compor o painel.

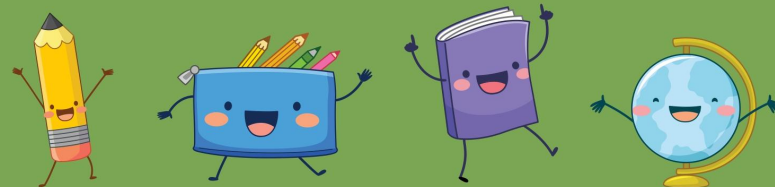
### Fechamento:

- Pedir para que os estudantes tragam cuia e bomba de chimarrão, bem como outros objetos que associem ao conceito de “tradição”.
- POSSIBILIDADE: Organizados em uma “roda de chimarrão”, os estudantes ouvirão outras lendas do folclore gaúcho.

### Recursos:

[Lenda da Erva Mate](#)  
[Conceito de tradição](#)

29



## Planejamentos de História

# 2º ano

Material Didático Colaborativo



31

32

**Habilidade:** (EFo2Hl05RS-1) Valorizar histórias que estão presentes na narrativa oral e memorial, existentes na família e comunidade.

**Motivação:**

- Apresentar aos estudantes um envelope e instigar a curiosidade deles questionando o que tem ali.
- Aos poucos, retirar uma imagem por vez apresentando partes da indumentária do gaúcho.

**Desenvolvimento:**

- Solicitar que os estudantes dividam-se em pequenos grupos onde cada um receberá uma das imagens.
- Dialogar com o grupo sobre a peça da pilcha: É de conhecimento de todos? Utilizam? Conhecem alguém que usa?
- Apresentar no círculo as conclusões das conversas feitas em cada grupo sobre as peças e suas funções.

33

**Habilidade:** (EFo2Hl05RS-1) Valorizar histórias que estão presentes na narrativa oral e memorial, existentes na família e comunidade.

**Atividades:**

- Organizar coletivamente um álbum com a colagem das imagens, pequenos textos explicativos e comentários dos estudantes sobre a tradição do uso das peças.

**Fechamento:**

- Solicitar aos estudantes que entrevistem um familiar e façam a pergunta: Tu sabes o que é pilcha?
- POSSIBILIDADE: Apresentar oralmente as respostas das entrevistas e compor um mural com as transcrições em formato de nuvem de palavras.

**Recursos:**  
[Imagens e origem das peças](#)

34

**Habilidade:** (EFo2Hl04RS-2) Demonstrar atitudes de cuidado e de preservação do patrimônio material e imaterial como fonte de memória e história.

**Motivação:**

- Montar um ambiente na sala de aula com objetos e um baú com roupas típicas do gaúcho para que os estudantes se vistam. Deixar tocar uma música de fundo para um maior envolvimento e que cause curiosidade para trabalhar o tema proposto.

**Desenvolvimento:**

- Convidar os estudantes a explorar o ambiente enquanto a professora apresenta a proposta.
- Conversar em círculo com os estudantes sobre o seu conhecimento acerca da Guerra dos Farrapos.
- Assistir coletivamente ao vídeo curto com explicações sobre a origem do conflito.

**Habilidade:** (EF02HI04RS-2) Demonstrar atitudes de cuidado e de preservação do patrimônio material e imaterial como fonte de memória e história.

### Atividades:

- Sugerir que os estudantes elaborem coletivamente o ABC da Guerra dos Farrapos, com palavras escolhidas por eles a partir do seu entendimento.

### Fechamento:

- Pedir para que os estudantes utilizem as roupas para organizar uma dramatização, a partir da orientação e mediação da prof.
- POSSIBILIDADE: Apresentar a dramatização para os colegas de outras turmas e na “Semana Farroupilha” organizada pela escola.

### Recursos:

[Histórias Farroupilhas: Tempos de Revolução](#)

35

**Habilidade:** (EF02HI05RS-1) Valorizar histórias que estão presentes na narrativa oral e memorial, existentes na família e comunidade.

### Motivação:

- Ouvir o áudio da lenda do quero-quero.
- Conversar com os estudantes sobre seu conhecimento acerca do animal.

### Desenvolvimento:

- Convidar os estudantes para realizar uma busca em páginas da internet sobre o quero-quero: imagens, vídeos de ninhos, informações sobre onde vivem, do que se alimentam.
- Escrever coletivamente no quadro frases sobre as informações descobertas.
- Copiar as frases no caderno para registro.

36

**Habilidade:** (EF02HI05RS-1) Valorizar histórias que estão presentes na narrativa oral e memorial, existentes na família e comunidade.

### Atividades:

- Criar um vídeo curta onde os estudantes são filmados pela prof. contando sobre a pesquisa e a lenda do quero-quero.

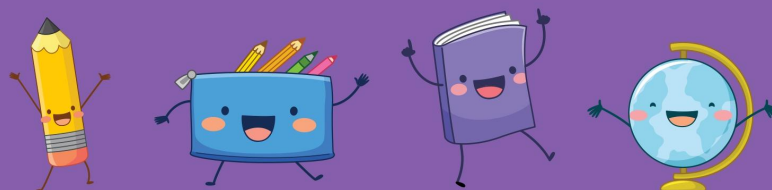
### Fechamento:

- Solicitar aos estudantes que façam desenhos para ilustrar a lenda.
- POSSIBILIDADE: Apresentar o vídeo produzido para colegas de outras séries.

### Recursos:

[Áudio lenda do quero-quero](#)

37



## Planejamentos de História

# 3º ano

Material Didático Colaborativo



39

**Habilidade:** (EF03HI05RS-5) Conhecer os principais aspectos da Revolução Farroupilha.

### Motivação:

- Sortear palavras específicas para um ditado de conceitos: a cada palavra lida, os estudantes explicam o conceito com palavras próprias = GUERRA, HERÓIS, REVOLTOSOS, PACIFICAR, REVOLUÇÃO, ESCRAVIZADO, CHARQUE, IMPOSTOS.

### Desenvolvimento:

- Buscar informações em pequenos grupos sobre a Guerra dos Farrapos através de livros e sites sugeridos.
- Debater no grande grupo sobre as informações obtidas com o material coletado.
- Registrar pequenas informações no caderno.
- Propor o estudo no livro didático sobre a Guerra dos Farrapos.



**Habilidade:** (EF03H105RS-5) Conhecer os principais aspectos da Revolução Farroupilha.

### Atividades:

- Confeccionar em pequenos grupos um mini dicionário com as palavras da motivação inicial, a partir da escrita de conceitos elaborados pelos próprios estudantes.

### Fechamento:

- Produzir em pequenos grupos um jornalzinho informativo sobre a Guerra dos Farrapos.
- POSSIBILIDADE: Exibir os materiais produzidos para as demais turmas, expondo os dicionários e os jornais.

### Recursos:

[Revolução Farroupilha ou Guerra dos Farrapos?](#)

41

**Habilidade:** (EF03H105RS-5) Conhecer os principais aspectos da Revolução Farroupilha.

### Motivação:

- Organizar envelopes com partes de um texto distribuídos entre as fileiras da sala.
- Solicitar que os estudantes leiam em voz alta a parte do texto.
- Explicar que o texto está “embaralhado” e que eles precisam descobrir a ordem certa das partes.

### Desenvolvimento:

- Orientar para que os estudantes desembaralhem o texto e organizem a ordem certa, colando cada parte em um cartaz.
- Discutir no grande grupo sobre as informações apresentadas no material produzido.
- Sublinhar palavras importantes do texto.
- Registrar pequenas informações no caderno.

42

**Habilidade:** (EF03H105RS-5) Conhecer os principais aspectos da Revolução Farroupilha.

### Atividades:

- Assistir ao vídeo sobre o desfecho da Guerra.
- Escolher palavras importantes que aparecem no vídeo.
- Organizar coletivamente, a partir de orientação da prof., um caça-palavras com os termos escolhidos.

### Fechamento:

- Produzir em material impresso o caça-palavras confeccionado para disponibilizar aos colegas de outras turmas.
- POSSIBILIDADE: Exibir os materiais produzidos para as demais turmas, expondo o caça-palavras e o cartaz do texto embaralhado.

### Recursos:

[Texto embaralhado Guerra dos Farrapos](#)  
[Vídeo Tratado de Ponche Verde](#)

43

44

**Habilidade:**

(EF03H106RS-1) Identificar os fatos históricos e/ou as práticas sociais que dão significado aos patrimônios culturais identificados na localidade, bem como os seus vultos históricos presentes no Rio Grande do Sul.

**Motivação:**

- Assistir ao vídeo da lenda da M'boitatá.
- Conversar sobre o vídeo na "rodinha de chimarrão".

**Desenvolvimento:**

- Pedir para que os estudantes digam as palavras do texto que mais lhe chamaram atenção.
- Organizar no quadro uma "nuvem de palavras", usando a ferramenta digital e o projetor.
- Registrar no caderno as palavras da nuvem, usando cores diferentes.

45

**Habilidade:**

(EF03H106RS-1) Identificar os fatos históricos e/ou as práticas sociais que dão significado aos patrimônios culturais identificados na localidade, bem como os seus vultos históricos presentes no Rio Grande do Sul.

**Atividades:**

- Recortar diferentes imagens de olhos em jornais e revistas.
- Montar uma cobra gigante em papel colando as imagens dos olhos.
- Escolher algumas palavras da nuvem para escrever na cobra de papel.

**Fechamento:**

- Produzir em material reciclado variações da cobra M'boitatá.
- POSSIBILIDADE: Organizar uma exposição das cobras produzidas e uma oficina para que os estudantes ensinem outros colegas o trabalho.

**Recursos:**

[Vídeo da Lenda M'boitatá](#)

[Ferramenta para nuvem de palavras](#)





## Planejamentos de História

# 4º ano

Material Didático Colaborativo



47

### Habilidade:

(EF04H10RS-5) Valorizar e destacar as contribuições dos povos indígenas (missões, pampa e planalto), povos europeus (imigrantes açorianos, alemães e italianos) e africanos e miscigenados no movimento de colonização do Estado do Rio Grande do Sul, principalmente nos aspectos socioeconômicos, histórico e cultural, reconhecendo a multiplicidade étnica da sociedade.

### Motivação:

- Ouvir a leitura da carta escrita por Bento Gonçalves em 1835 e conversar sobre ao que se refere o conteúdo da carta.
- Explicar para os estudantes sobre a utilização das cartas como fontes históricas.

### Desenvolvimento:

- Pesquisar no dicionário o significado de fonte histórica.
- Questionar os estudantes sobre outras fontes conhecidas por eles e registrar as informações no quadro.
- Indagar os estudantes o conteúdo da carta: todos os habitantes do RS viviam no campo e criavam gado?\*

\*Espera-se que os estudantes citem outros povos e outras culturas, visto estudo prévio.

48

### Habilidade:

(EF04H10RS-5) Valorizar e destacar as contribuições dos povos indígenas (missões, pampa e planalto), povos europeus (imigrantes açorianos, alemães e italianos) e africanos e miscigenados no movimento de colonização do Estado do Rio Grande do Sul, principalmente nos aspectos socioeconômicos, histórico e cultural, reconhecendo a multiplicidade étnica da sociedade.

### Atividades:

- Pesquisar em pequenos grupos e com mediação da prof. sobre os diferentes povos que contribuíram para a formação da cultura riograndense.

### Fechamento:

- Produzir apresentações de slides com os conteúdos das pesquisas.
- Compartilhar com colegas da turma o material produzido através de apresentação oral.
- POSSIBILIDADE: Organizar uma feira cultural ampliando as pesquisas e incluindo novas informações e materiais.

### Recursos:

[Carta de Bento Gonçalves](#)

49

50

**Habilidade:**

(EFo4H1o8RS-1) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação e relacionar com o modo de vida em diferentes momentos históricos do passado distante e recente.

**Motivação:**

- Observar as fotografias de estátuas de personagens da Guerra dos Farrapos apresentada pelo projetor.
- Dialogar se conhecem quem são as pessoas representadas e se podem ser chamadas de heróis.

**Desenvolvimento:**

- Fazer a leitura do material “Os heróis sempre foram brancos”.
- Questionar aos estudantes se todos os personagens da guerra estão representados nas estátuas\*.
- Debater sobre a ideia de “herói” quando se estuda história e explicar sobre a heroização dos personagens das estátuas.

\*Espera-se que os estudantes comentem sobre a ausência das mulheres, escravizados e indígenas.

51

**Habilidade:**

(EFo4H1o8RS-1) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação e relacionar com o modo de vida em diferentes momentos históricos do passado distante e recente.

**Atividades:**

- Procurar no buscador da internet páginas de notícias com reportagens sobre os “heróis farroupilhas”.
- Selecionar duas a três das manchetes encontradas e registrar no caderno.

**Fechamento:**

- Debater sobre como os jornais apresentam os personagens da Guerra.
- POSSIBILIDADE: Produzir um jornal onde sejam noticiadas histórias de personagens/grupos “esquecidos” pelos meios de comunicação quando se trata da Guerra dos Farrapos.

**Recursos:**

[Estátuas de Personagens](#)  
[Os heróis sempre foram brancos](#)

52

**Habilidade:**

(EFo4H1oRS-5) Valorizar e destacar as contribuições dos povos indígenas (missões, pampa e planalto), povos europeus (imigrantes açorianos, alemães e italianos) e africanos e miscigenados no movimento de colonização do Estado do Rio Grande do Sul, principalmente nos aspectos socioeconômicos, histórico e cultural, reconhecendo a multiplicidade étnica da sociedade.

**Motivação:**

- Observar a imagem de diferentes bandeiras.
- Dividir a turma em pequenos grupos para descobrirem sobre que bandeira se trata. Após um tempo retornar para o grande grupo, relatar o que pensaram e ouvir a contribuição de outros colegas.

**Desenvolvimento:**

- Classificar as bandeiras entre pertencentes ao nosso país e de outro país.
- Comparar a bandeira do Brasil da época do Império com a atual.
- Conhecer a história da Guerra dos Farrapos através da leitura de texto.

**Habilidade:**

(EF04H10RS-5) Valorizar e destacar as contribuições dos povos indígenas (missões, pampa e planalto), povos europeus (imigrantes açorianos, alemães e italianos) e africanos e miscigenados no movimento de colonização do Estado do Rio Grande do Sul, principalmente nos aspectos socioeconômicos, histórico e cultural, reconhecendo a multiplicidade étnica da sociedade.

**Atividades:**

- Assistir ao vídeo pedagógico *Cecília e a Guerra dos Farrapos*.
- Conversar sobre as informações do vídeo e qual era o trabalho que a menina precisava fazer.

**Fechamento:**

- Pesquisar o significado das cores da bandeira do RS, o brasão e as palavras.
- POSSIBILIDADE: Reunir-se com os colegas e juntos pensarem uma forma de apresentação do que descobriram.

**Recursos:**

[Vídeo Cecília e a Guerra dos Farrapos](#)  
[Imagens das bandeiras](#)

53



## Planejamentos de História

## 5º ano

Material Didático Colaborativo



55

56

**Habilidade:**

(EF05H10RS-1) Listar os patrimônios históricos mais conhecidos de sua cidade e de sua região, observando o significado de cada um para a preservação da memória.

**Motivação:**

- Ler antecipadamente a obra: *Tantas Histórias Numa Caixa de Sapatos*, de Edson Gabriel Garcia.
- Observar a caixa de sapatos apresentada pela professora, com memórias pessoais para que os estudantes observem e analisem os objetos.

**Desenvolvimento:**

- Buscar o significado de memória no dicionário online e produzir seu próprio conceito sobre a palavra.
- Conversar em círculo sobre as memórias dos estudantes e como elas podem ser construídas a partir de objetos físicos e de lembranças.
- Ler coletivamente no blog o texto *Você sabe o que são Fontes Históricas?*
- Discutir sobre o entendimento de fontes históricas pelos estudantes.

57

**Habilidade:**

(EF05H10RS-1) Listar os patrimônios históricos mais conhecidos de sua cidade e de sua região, observando o significado de cada um para a preservação da memória.

**Atividades:**

- Orientar aos estudantes a elaboração da sua caixa de memórias, a partir da noção construída sobre fontes históricas.
- Registrar por escrito as fontes que comporão suas caixas.

**Fechamento:**

- Pedir para que os estudantes que façam a apresentação no grande grupo das suas caixas.
- POSSIBILIDADE: Exposição das caixas para os colegas de outras turmas.

**Recursos:**

[Blog sobre fontes históricas](#)

58

**Habilidade:**

(EF05H107RS-2) Perceber que os marcos e registros da história foram produzidos e difundidos por um grupo social dominante e que, por isso, podem ser ou não representativos de todos os grupos que compõem a sociedade.

**Motivação:**

- Apresentar um vídeo ilustrativo sobre a Guerra dos Farrapos e convidar os alunos à discussão.

**Desenvolvimento:**

- Discutir sobre as informações apresentadas no vídeo.
- Dividir em pequenos grupos os estudantes para realizar pesquisas orientadas em páginas da internet sobre a Guerra dos Farrapos: motivação, principais cidades envolvidas, tempo de duração, acordos assinados para o encerramento do conflito.

**Habilidade:** (EF05H107RS-2) Perceber que os marcos e registros da história foram produzidos e difundidos por um grupo social dominante e que, por isso, podem ser ou não representativos de todos os grupos que compõem a sociedade.

**Atividades:**

- Orientar os estudantes a construir em folha A3 um cartaz ilustrativo com as informações pesquisadas.

**Fechamento:**

- Apresentar o material construído pelos estudantes para os colegas.
- POSSIBILIDADE: Saída pedagógica à cidade de Guaíba para conhecer a Casa de Gomes Jardim.

**Recursos:**  
[Vídeo sobre a Guerra dos Farrapos](#)  
[Atlas sobre a Guerra dos Farrapos](#)

59

**Habilidade:** (EF05H107RS-2) Perceber que os marcos e registros da história foram produzidos e difundidos por um grupo social dominante e que, por isso, podem ser ou não representativos de todos os grupos que compõem a sociedade.

**Motivação:**

- Assistir ao vídeo sobre o massacre de Porongos.
- Debate sobre as sensações despertadas com o vídeo.

**Desenvolvimento:**

- Conversar com a turma sobre o que foi essa Guerra, por qual motivo ela foi desencadeada, as ideias defendidas pelos combatentes, os interesses políticos.
- Incrementar as informações da discussão através da pesquisa orientada em diversos materiais sobre a batalha de Porongos.

60

**Habilidade:** (EF05H107RS-2) Perceber que os marcos e registros da história foram produzidos e difundidos por um grupo social dominante e que, por isso, podem ser ou não representativos de todos os grupos que compõem a sociedade.

**Atividades:**

- Fazer anotações através de mapas mentais e pequenas ilustrações.
- Realizar uma atividade "game" (via Kahoot) com os estudantes envolvendo os assuntos dialogados e pesquisados.

**Fechamento:**

- Elaborar um jogo de perguntas e respostas para ser jogado em pequenos grupos.
- POSSIBILIDADE: Criar um álbum da turma através de um mural no Padlet com as informações pesquisadas.

**Recursos:**  
[Vídeo sobre o massacre de Porongos](#)

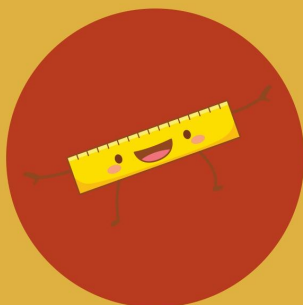
61



## Para ir além...Outras ideias

Seja criativo. Faça diferente. Apresente novidades. Reveja suas práticas... Frases que nós professores escutamos com frequência nas formações das jornadas pedagógicas organizadas pelas escolas no começo de cada ano letivo. Contudo, devemos sempre ter em mente que:

- o Uma atividade envolvendo leitura e interpretação a partir de perguntas, desde que bem construída, mediada pelos professores e com objetivos claros, é uma excelente oportunidade de suscitar nos estudantes a criticidade.
- o Tarefas para casa são possibilidades de ampliar a aprendizagem para um ambiente além da escola e de promover a integração das famílias no processo.
- o Quadro e giz (ou lousa e caneta) ainda são nossos parceiros e não devemos os abandonar. Os estudantes precisam do incentivo para *ler, ouvir e escrever* – de acordo com as especificidades de cada idade – como uma das etapas do aprendizado.



62

## Para ir além...Outras ideias

No **Ensino de História**, somos questionados diariamente e levados a rememorar eventos hoje revisitados e negados pela massiva quantidade de informações que são disponibilizadas no mundo virtual. Porém, nosso maior desafio é deixar o protagonismo no processo de aprendizagem e incentivar o posicionamento ativo dos nossos estudantes. Ainda resistimos ao nosso papel como pesquisadores e produtores de conteúdos, mas, ao fazer uso das diferentes metodologias e sugerir propostas que incentivem o questionamento, a curiosidade, o diálogo, a investigação, a leitura crítica e a reflexão nas nossas aulas, estamos propiciando aos estudantes uma aprendizagem com significado e disposta a dar voz aos interesses de cada indivíduo, criando experiências engajadoras e contribuindo para a formação de estudantes responsáveis, éticos, críticos e criativos.

*“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. P. FREIRE (16)*

63



## Para ir além...Outras ideias

As metodologias ativas são parte importante dos caminhos percorridos para avançarmos no conhecimento dos estudantes, tanto nos novos estudos, quanto naquelas bagagens trazidas por eles. Daí, a aprendizagem é ativa quando o estudante percebe que o aprendizado o auxilia a viver melhor, a evoluir e a conviver em diferentes espaços com grupos distintos. As novas tecnologias usadas para a educação são importantes aliadas das professoras que preocupam-se com a distribuição descontrolada de informações e a aceleração constante dos processos de aprendizagem do século XXI.

Ao abordar as metodologias ativas com o uso de tecnologias nas aulas de história, em especial com os estudantes das séries iniciais, todas nós professoras temos o desafio de orientar os estudantes para o excesso de informações a que são expostos. Para tanto, a Educação Midiática sugere uma abordagem crítica dos estudantes e encoraja o questionamento das informações em ambiente virtual, onde se “é preciso aprender a ler criticamente, escrever com responsabilidade e participar ativamente da sociedade conectada” (17).



64

## Para ir além...Outras ideias

Retomar o que foi discutido buscando a conclusão das aulas sobre um determinado conteúdo é essencial para que informações inverídicas não sejam compartilhadas entre os estudantes. Mesmo com o fechamento de um conteúdo, é importante manter o planejamento flexível para reestabelecer uma discussão sempre que for necessário. Apresentar os resultados das propostas executadas para a comunidade escolar é uma excelente maneira de compartilhar boas práticas, pesquisas bem elaboradas e informações confiáveis no ambiente escolar.

- ✓ construção de álbuns com imagens e textos diversos
- ✓ livros produzidos de forma artesanal
- ✓ arquivos digitais em formato de livro
- ✓ apresentação no estilo PowerPoint
- ✓ museu permanente para divulgação dos materiais produzidos
- ✓ apresentações orais sobre os temas pesquisados
- ✓ registros em mídias virtuais
- ✓ mostras, feiras, demonstrações e exposições.

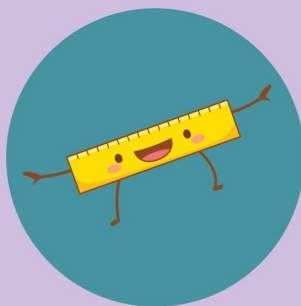


65

## Para ir além...Outras ideias

A aprendizagem de história, para ser ativa e significativa, precisa estar relacionada à aprendizagem reflexiva. Por isso, estimular a criticidade, a pesquisa e a produção de conteúdos (inclusive digitais) é uma das mais importantes tarefas dos professores nas séries iniciais. Quando falamos de Revolução Farroupilha ou Guerra dos Farrapos, precisamos lembrar das:

- HISTÓRIAS QUESTIONADAS: é importante sempre pensar a história contada, levar em consideração o impacto provocado e o significado histórico de uma revolução antes de tratar uma guerra como tal;
- HISTÓRIAS INVENTADAS: levar em consideração o fato de que muitas situações foram criadas para gerar uma visão "heroica" do evento e precisamos pensar se queremos continuar reproduzindo-as;
- HISTÓRIAS NÃO CONTADAS: é muito relevante resgatar a participação das mulheres, das pessoas escravizadas e de outras camadas de pessoas vulneráveis na guerra, para que a história contada não se limite apenas a uma parcela da população.



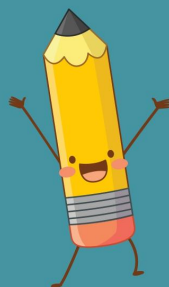
66

## Para ir além...Outras ideias

Paulo Freire já nos alertava que a prática dos professores precisa ser educativo-crítica e que "a educação é uma forma de intervenção no mundo" (18). A partir deste entendimento, é o posicionamento das professoras – que nunca foi nem será neutro – capaz de aprofundar a compreensão da História para além de uma assimilação mecanicista e condicionada aos discursos ideológicos pregados por séculos na educação.

Munidos de conhecimento e muita vontade de educar, nos permitindo experimentar e utilizando todos os recursos dispostos nas nossas instituições, seguimos firmes no propósito que fez com que nos tornássemos professores.

Toda a mudança, toda a reforma, toda a transformação exige dedicação de todos: professores, estudantes, equipes pedagógicas, famílias. Entretanto, é gratificante quando nosso empenho é reconhecido e gera frutos através do olhar interessados das crianças e jovens que frequentam diariamente nossas salas de aula.



Não desistiremos!

67

## Referências:

- (1) BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da história, ou, O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. (p.128)
- (2) BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: 1997. (p.29)
- (3) Idem 1
- (4) CANDOTI, Eliane Aparecida. **O ensino de história nos anos iniciais: apontamentos no processo de construção do conhecimento histórico**. Revista História & Ensino. Londrina, v.19, n.2, 2013. (p.292)
- (5) Idem 4
- (6) FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. (p.93)
- (7) BITTENCOURT, Circe M. Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008. (p.69)
- (8) BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília-DF: MEC/Consed/Undime, 2017. (p.7)
- (9) Idem 8 (p.8)
- (10) Idem 8 (p.59)
- (11) ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Apresentação**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (ORGs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017. (p.16)
- (12) BACICH, Lilian; MORAN, José (ORGs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017. (p.22)
- (13) MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (ORGs). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017. (p.37)

## Referências:

- (14) CAMARGO, Carmen A. C. M.; CAMARGO, Marcio A. F.; SOUZA, Virginia de Oliveira. **A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem**. Revista Thema, v.16 n.3, 2019. (p.599)
- (15) BRASIL. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: 1997. (p.31)
- (16) FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. (p.97)
- (17) A página [educamidia.org.br](http://educamidia.org.br) apresenta a Educação Midiática como um "programa do Instituto Palavra Aberta com apoio do Google.org criado para capacitar professores e organizações de ensino, além de engajar a sociedade no processo de educação midiática dos jovens, desenvolvendo seus potenciais de comunicação nos diversos meios".
- (18) FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1967. (p.51)