



Formação docente e ensino de História:

experiências, linguagens
e consciência histórica

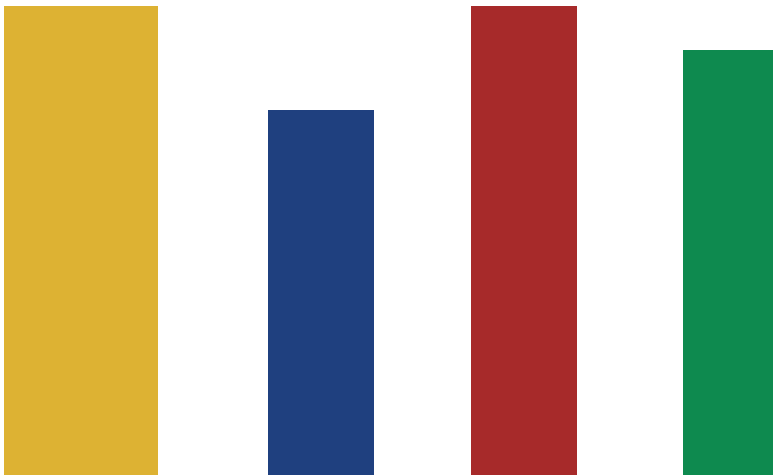
Cláudia Cristina da Silva Fontineles
João Paulo Charrone
Pâmela Torres Michelette [org.]

DEBULHAR
.....

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA

EXPERIÊNCIAS, LINGUAGENS
E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

DEBULHAR
.....



Copyright © 2026 – Cláudia Cristina da Silva Fontineles

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

Formação docente e ensino de história: experiências, linguagens
e consciência histórica / Cláudia Cristina da Silva Fontineles; João
Paulo Charrone; Pâmela Torres Michelette (org.). – 1. ed. – Teresina:
Debulhar, 2026.

192 p.: e-book; PDF

ISBN: 978-65-82009-07-5

1. Ensino de História. 2. Formação docente. 3. Consciência
histórica. 4. Linguagens no ensino. 5. Práticas pedagógicas.

CDD - 907

Editor

Márcio Douglas de Carvalho

Revisão

Flávia Carrara

Ficha Catalográfica

Lia Gomes CRB – 3/1532

Capa

Lucas Rolim

Imagem da capa

Kazimir Malevich. Suprematist
Composition, 1915

Diagramação

Weverton Lucas dos Reis

Conselho Editorial

Deilson do Carmo Trindade

Eduardo Marandola Júnior

Eva P. Bueno

Francisco de Assis de S. Nascimento

Francisco Gleison da Costa Monteiro

Francisca Verônica Cavalcante

Guilherme Gonzaga Bento

Johny Santana de Araújo

Marta Gouveia de Oliveira Rovai

Rômulo Luiz Xavier

Sandra Augusta de Melo

Thiago Alves Dias

Túlio Henrique Pereira

Vanessa Soares Negreiros

DEBULHAR

• • • • •
CNPJ: 67.929.300/0001-20

www.editoradebulhar.com.br

debulhar@editoradebulhar.com.br

@editoradebulhar

(86) 98147-8117

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

06

**01 - O PIBID EM HISTÓRIA APÓS TEMPOS DE CRISE:
OS ALCANCES DO PROGRAMA NO CETI GOV. DIRCEU MENDES
ARCOVERDE E AS LIMITAÇÕES IMPOSTAS
PELO NOVO ENSINO MÉDIO**

10

**02 - SABERES ACADÊMICOS E EXPERIÊNCIA PRÁTICA NA
CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE**

34

**03 - EDUCAÇÃO LIBERTADORA E FORMAÇÃO DOCENTE:
CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA CRÍTICA**

55

**04 - A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA
ANTIGA NO ENSINO MÉDIO**

69

**05 - A LITERATURA COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA,
ÉTICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA**

88

**06 - PIBID, MPB E ENSINO DE HISTÓRIA: EXPRESSÕES DA
ARTE, VIDA E TEMPO POR MEIO DA MÚSICA** **110**

**07 - NARRATIVAS EM DISPUTA: CINEMA, ENSINO DE
HISTÓRIA E A ÁFRICA CONTEMPORÂNEA NO PIBID** **133**

**08 - A EDUCAÇÃO ALÉM DA SALA DE AULA: O PATRIMÔNIO
E O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE EXPERIÊNCIA PRÁTICA
MUSEOLÓGICA** **154**

**09 - JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA NO CICLO
BÁSICO: REVISÃO SISTEMÁTICA (2011 - 2025)** **173**

APRESENTAÇÃO

A formação de professores ocupa, há algumas décadas, um lugar central nos debates educacionais brasileiros. Em um cenário marcado por profundas transformações sociais, tecnológicas e culturais, ensinar deixou de significar apenas transmitir conhecimentos sistematizados para tornar-se um exercício permanente de mediação, interpretação e construção coletiva do saber. No campo específico do Ensino de História, esse desafio assume contornos ainda mais complexos. Em tempos de disputas de memória, circulação acelerada de informações, revisionismos históricos e intensificação das desigualdades sociais, formar professores implica prepará-los para muito mais do que dominar conteúdos disciplinares: significa capacitá-los para compreender a História como instrumento de leitura crítica do mundo e como elemento constitutivo da formação democrática.

Essa compreensão aproxima-se da tradição inaugurada por Paulo Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), ao conceber a educação como prática da liberdade e como experiência fundada no diálogo, na reflexão e na transformação da realidade. Ensinar História, nessa perspectiva, não consiste em oferecer respostas prontas sobre o passado, mas em criar condições para que diferentes sujeitos aprendam a formular perguntas historicamente orientadas sobre o presente. A aprendizagem histórica, portanto, ultrapassa a memorização de fatos e datas para constituir-se como exercício de interpretação, produção de sentidos e construção da consciência histórica.

Não por acaso, autores como Jörn Rüsen, em *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica* (2001), têm insistido que a principal função do conhecimento histórico consiste em orientar a vida prática dos indivíduos por meio da articulação entre passado, presente e futuro. A História escolar, sob esse prisma, deixa de ser um inventário de acontecimentos e converte-se em uma forma específica de produzir orien-

tação temporal, permitindo que os sujeitos compreendam suas experiências, atribuam significado às transformações sociais e reconheçam-se como participantes da própria História. Essa perspectiva atravessa, de diferentes maneiras, os capítulos reunidos nesta coletânea.

É nesse contexto que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) adquire especial relevância. Desde sua criação, o programa consolidou-se como uma das mais importantes políticas públicas voltadas para a formação inicial de professores no Brasil. Ao promover a inserção de licenciandos no cotidiano das escolas públicas desde os primeiros anos da graduação, rompe com modelos formativos excessivamente centrados na fragmentação entre teoria e prática. A escola deixa de constituir apenas o espaço destinado ao estágio supervisionado e passa a ser compreendida como ambiente privilegiado de investigação, experimentação pedagógica, produção de conhecimento e construção da identidade profissional docente.

Essa compreensão dialoga diretamente com Maurice Tardif, notadamente no texto *Saberes docentes e formação profissional* (2014), ao reconhecer que os saberes do professor são produzidos na articulação entre diferentes experiências formativas, envolvendo conhecimentos acadêmicos, saberes curriculares, práticas profissionais e vivências construídas no cotidiano escolar. A docência não nasce pronta ao final da graduação; constitui-se em um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e reelaboração permanente da prática. É precisamente essa dinâmica que perpassa os textos reunidos neste volume.

Os capítulos aqui apresentados demonstram que a formação docente não pode ser reduzida ao domínio dos conteúdos específicos da disciplina. Ao contrário, revelam que ensinar História exige mobilizar diferentes linguagens, sensibilidades e estratégias capazes de aproximar os estudantes da experiência histórica. Literatura, música, cinema, patrimônio cultural, museus, jogos digitais e diferentes projetos de intervenção pedagógica apa-

recem ao longo da obra não como simples recursos metodológicos destinados a tornar as aulas mais atrativas, mas como formas legítimas de produção de conhecimento histórico.

Ao reunir experiências desenvolvidas em três escolas públicas piauienses — o CETI Governador Dirceu Mendes Arcoverde, o CETI Governador João Clímaco D’Almeida e o CETI Professor Darcy Araújo —, esta coletânea demonstra que a inovação pedagógica não resulta da simples adoção de novas metodologias ou tecnologias. Ela emerge da interlocução permanente entre universidade e escola, articulando o conhecimento histórico produzido pela pesquisa acadêmica às demandas do cotidiano escolar e às experiências dos estudantes, transformando a sala de aula em um espaço de investigação, reflexão crítica e produção de sentidos sobre o passado e o presente.

Outro aspecto que merece destaque reside na diversidade temática presente na obra. Questões relacionadas às relações étnico-raciais, à História da África, à educação patrimonial, à memória da ditadura civil-militar, às relações de gênero, à cultura musical, à literatura, aos jogos digitais e à própria formação docente demonstram que o Ensino de História contemporâneo exige um diálogo permanente com diferentes campos do conhecimento e com múltiplas formas de representação do passado.

Ao mesmo tempo, a obra reafirma a importância da escola pública como espaço de produção de conhecimento e de construção da cidadania. Em um contexto marcado por reformas educacionais, restrições orçamentárias, pela ascensão de projetos políticos autoritários, pela difusão do negacionismo histórico e pela intensificação das disputas em torno dos usos públicos do passado, os textos reunidos demonstram que a formação de professores permanece como condição fundamental para o fortalecimento da democracia, da cultura histórica e do pensamento crítico.

Mais do que reunir experiências pedagógicas, esta coletânea apresenta um conjunto de reflexões que contribui para compreender os desafios con-

temporâneos da formação docente e do Ensino de História. Ao articular pesquisa, prática pedagógica e compromisso com a educação pública, os capítulos reafirmam a docência como uma prática intelectual comprometida com a democracia, a memória, a justiça social e a construção de futuros possíveis. Esperamos que esta obra fortaleça o diálogo entre pesquisadores, professores e licenciandos, inspirando novas investigações, experiências pedagógicas e reflexões sobre o papel social do ensino de História.

Cláudia Cristina da Silva Fontineles

João Paulo Charrone

Pâmela Torres Michelette

O PIBID EM HISTÓRIA APÓS TEMPOS DE CRISE:

**OS ALCANCES DO PROGRAMA NO CETI GOV.
DIRCEU MENDES ARCOVERDE E AS LIMITAÇÕES
IMPOSTAS PELO NOVO ENSINO MÉDIO**

Caio Rodrigues de Sousa
Evandro Araújo Fontinele
Antonio Rocha de Macedo
João Paulo Charrone



01

INTRODUÇÃO

No dia 27 de julho de 2007, durante um seminário que discutia o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o então ministro da Educação durante o segundo governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2010), Fernando Haddad (2005-2012), anunciava a criação de uma bolsa de iniciação à docência — que teria os moldes da bolsa de iniciação científica, concedida pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O programa anunciado pelo ministro ficaria sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Durante o anúncio, o ministro observou que até aquele período todas as bolsas eram concedidas para a educação científica e para a pós-graduação. Quando se tratava da formação para a educação básica, o cenário era outro. Diante da falta de investimento nesta última, o ministro constatou como fundamental a criação de um programa de bolsas voltado para os graduandos que futuramente exerceriam o magistério público¹.

Assim, através da portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, foi instituído o referido Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), resultado da cooperação entre o Ministério da Educação (MEC) e mais dois agentes a ele vinculados: a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Na portaria estavam elencados os objetivos do programa recém-criado, que eram:

¹ Outras informações sobre o anúncio feito pelo ministro podem ser encontradas no portal da Capes. CAPES. Ministro anuncia criação de bolsa de iniciação à docência. *Gov.br*, 31 jul. 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/blank-24980905>. Acesso em: 8 fev. 2026.

- I - incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- II - valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III - promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- IV - promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- V - elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior².

Inicialmente, o programa beneficiava apenas os graduandos dos cursos de licenciatura das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets). No início do programa, em 2007, eram 3 mil bolsistas beneficiados. A partir de 2009, com a expansão do PIBID para as universidades públicas estaduais e demais instituições públicas municipais e comunitárias, o número saltou exponencialmente.

Em um relatório de gestão elaborado pela Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB), referente ao período de 2009 a 2011, indicava-se que o programa vinha alcançando os objetivos propostos. Nos relatórios do PIBID, as instituições de ensino superior relatavam a diminuição da evasão e o aumento da procura pelos cursos de licenciatura, bem como a valorização dessas formações na comunidade acadêmica e científica e a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Também foi registrada a ocorrência de mudanças significativas dentro das instituições básicas de ensino: as escolas públicas que integravam o programa observaram o desempenho dos alunos crescer, pois a presença e a atuação dos pibidianos nas escolas serviam de incentivo para os jovens que sonhavam com o ensino superior. Para além disso, as ações exercidas pelos pibidianos — feiras de ciências,

2 BRASIL. Capes. *Portaria Normativa nº 38, de 12 dez. 2007*. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idAtoAdmElastic=797>. Acesso em: 8 fev. 2026.

mostras de literatura e uso dos laboratórios presentes nas escolas — contribuíam para uma renovação da prática pedagógica exercida no cotidiano³.

Essa renovação na prática pedagógica está relacionada diretamente com a própria dinâmica do programa, que conta com a atuação de diferentes agentes para a construção de um ensino inclusivo, capaz de romper com concepções e métodos excludentes que prejudicaram a formação de crianças e jovens por tantas décadas. Essa dinâmica é resultado da colaboração propositiva entre as instituições de ensino superior e as instituições de ensino básico, que, através do programa, acabam se integrando uma à outra, colocando no mesmo ambiente o graduando em licenciatura (pibidiano), o professor universitário do curso (coordenador de área) e o professor da educação básica (supervisor)⁴.

Dessa forma, esses três agentes atuam no desenvolvimento de atividades didáticas e projetos pedagógicos que estejam alinhados às particularidades de cada escola inserida no programa, a fim de elevar a qualidade da educação pública do país. É um movimento que busca envolver toda a comunidade acadêmica e escolar em um círculo virtuoso de desenvolvimento mútuo. A dicotomia histórica existente entre universidades e escolas públicas é então mitigada por meio de uma série de contatos que o PIBID proporciona entre os indivíduos desses diferentes espaços de produção do saber. O graduando passa a ser supervisionado por um professor de escola pública que o integrará à realidade escolar. Este o auxiliará no desenvolvimento de diferentes ações pedagógicas, assim; as instituições de ensino superior são incentivadas a uma maior produção científica, as licenciaturas passam a ser valorizadas, e as escolas públicas se tornam o epicentro do desenvolvimento de processos formativos que elevarão a qualidade do ensino.

Esse mesmo relatório de gestão citado anteriormente, do recorte de 2009 a 2011, evidenciava que o crescimento do PIBID, quando comparado ao Programa

3 BRASIL. Diretoria de Educação Básica – DEB. *Relatório do Pibid 2009/2011*. Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/prograd/pibid18080/publicacoes/relatorio-de-gestao-2009-2011/>. Acesso em: 8 fev. 2026.

4 FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. FROTA, Thiago Rodrigues. Histórias que transformam: o PIBID em História e a formação docente. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 8, n. 16, 2019, p. 165-189.

Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), alcançou em três anos o que este não conseguiu em mais de uma década. Em 2011, o PIBID já havia se tornado o segundo maior programa de bolsas da Capes e continuava a crescer.

A estimativa de crescimento do programa apontada pelo relatório da Diretoria de Educação Básica Presencial se concretizou rapidamente. Em 2013, já eram mais de 49 mil bolsistas espalhados por quase 200 instituições de ensino superior e atuando em mais de 4 mil escolas, além de um rápido aumento no número de integrantes do programa. Outra novidade foi a inserção de licenciaturas que até então não faziam parte do PIBID. Na primeira versão do programa, em 2007, apenas as licenciaturas de Física, Química, Biologia e Matemática participavam do programa⁵.

O PIBID rapidamente se consolidou como uma das principais políticas públicas educacionais já criadas em décadas. Essa afirmação é sustentada pelos recentes balanços realizados nos últimos dois encontros nacionais de licenciaturas. No dia 8 de dezembro de 2023, com dezesseis anos de atuação pelo Brasil, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência havia atendido 344 mil alunos⁶. Em 2025, já com 18 anos de atuação, o programa contava com cerca de 80 mil bolsistas distribuídos em 290 instituições de ensino superior. De acordo com a presidente do Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais dos Programas PIBID (FORPIBID), Cristiane Johann, o programa contou com a participação de cerca de 500 mil estudantes desde a sua criação⁷.

5 AMBROSETTI, Neusa Banhara; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; ALMEIDA, Patrícia Albieri; CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa; PASSOS, Laurizete Ferragut. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*. Viçosa, v. 4, n. 1, jan./jun. 2013, p. 151-174.

6 Os dados foram apresentados pela diretora de Formação de Professores da Educação Básica da Capes, Marcia Serra Ferreira. A diretora apresentou o balanço do programa durante o IX Encontro Nacional das Licenciaturas (Enalic), que ocorreu na Universidade do Vale do Taquari (Univates), em Lajedo (RS). O encontro é organizado pelo Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais dos Programas PIBID e Residência Pedagógica e pela Univates.

7 Foi durante a abertura do X Encontro Nacional de Licenciaturas que os números foram citados. Durante o encontro, a presidente da Capes, Denise Pires de Carvalho, anunciou que o PIBID passará a ser avaliado regularmente a partir de 2026 e será transformado em um programa de caráter permanente. CAPES. Em 2026, Pibid passa a ser avaliado regularmente e ação permanente. *Gov.br*, 9 dez 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/assuntos/noticias/em-2026-pibid-passa-a-ser-avaliado-regularmente-e-acao-permanente>. Acesso em: 8 fev. 2026.

Completando aproximadamente duas décadas de atuação, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se tornou objeto de estudo de pesquisadores de diferentes níveis de formação — graduandos, mestrandos e professores doutores — interessados em avaliar a atuação do programa na educação pública brasileira e também os seus impactos em diferentes licenciaturas.

Ao realizarmos um levantamento no dia 7 de fevereiro de 2026, no Portal de Periódicos da Capes, utilizando o descritor “PIBID”, foram apresentados 2.898 resultados para a referida busca. O expressivo número de artigos encontrados demonstra que o PIBID se estabeleceu como um precioso tema de pesquisa para aqueles que estudam a educação nas diferentes áreas de ensino — linguagens, humanas, exatas.

Desse modo, esta pesquisa tem como objetivo discutir a atuação do PIBID de História no CETI Gov. Dirceu Mendes Arcoverde, localizado na cidade de Teresina (PI), após a implementação da Proposta de Emenda Constitucional nº 95 — PEC 241 ou PEC 55 — e do Novo Ensino Médio — Lei nº 13.415/2017. Esses projetos foram formulados a partir de 2016, durante o governo do ex-presidente Michel Temer (2016-2018)⁸. Entendemos que as reformas impostas impactaram de modo negativo a educação pública brasileira e, em nosso caso, o ensino de História, além de tensionar o tecido social do país. Diante disso, buscamos esmiuçar os processos em que as duas reformas foram gestadas e entender os impactos que cada uma deixou na educação pública e no PIBID de História. A análise do programa na referida área e em meio aos impactos das reformas citadas tem início após a nossa admissão no programa, por meio do Edital nº 10/2024 e da Portaria nº 90, de 25 de março de 2024.

8 É preciso destacar que as duas reformas mencionadas foram substituídas e/ou modificadas durante o terceiro mandato do atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva (2023-2026). O Teto de Gastos (PEC 241 ou 55) foi substituído por um novo arcabouço fiscal, instituído pela Lei Complementar nº 200 de 30/08/2023. E o Novo Ensino Médio (Lei 13. 415/2017) foi reestruturado a partir da Lei nº 14.945/2024.

UMA PONTE QUE NÃO LEVOU A FUTURO ALGUM

“Para isso, é necessário, em primeiro lugar, acabar com as vinculações constitucionais estabelecidas, como no caso dos gastos com saúde e com educação [...]”⁹. Esse trecho está presente no documento *Uma Ponte para o Futuro*, apresentado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), do então vice-presidente da República, Michel Temer. Publicado no dia 29 de outubro de 2015, o documento de 19 páginas apresentava um diagnóstico do Brasil naquela época, imerso em uma crise econômica, política e social. A discussão do documento *Uma Ponte para o Futuro* se torna essencial para compreender as duas grandes reformas — feitas no período em que Michel Temer assumiu a presidência da República — que tiveram impacto direto na educação pública brasileira.

Em 2015, o ano em que o documento foi apresentado pelo PMDB, o Brasil havia saído recentemente de uma das eleições mais acirradas de sua história. A presidente Dilma (2011-2014), reeleita em 2014 por uma margem pequena, iniciava seu segundo mandato em meio a uma crise econômica e política crescente¹⁰. Prometendo dar continuidade aos projetos que encampavam sua luta contra as desigualdades sociais, as metas de Dilma esbarraram nas pressões feitas pelo mercado, que clamava por uma reforma fiscal ampla, o que implicava na neces-

9 PARTIDO do Movimento Democrático Brasileiro. *Uma ponte para o futuro*. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015. p. 9.

10 Dilma Rousseff (PT) foi reeleita em 2014 com 51,64% dos votos válidos, tendo como vice o Michel Temer (PMDB), em uma das disputas mais acirradas da história, contra o candidato da oposição, Aécio Neves (PSDB), que obteve 48,36% dos votos. A vitória se deu em meio a um país polarizado, marcado por um cenário econômico negativo, por crescentes manifestações nas ruas e por denúncias de corrupção que abalaram o seu partido e, consequentemente, o seu governo. Para mais informações sobre, cf.: CHAGAS, Paulo Vitor. Presidenta enfrenta dificuldades no primeiro ano de seu segundo mandato. *Agência Brasil*. Brasília, 31 dez. 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2015-12/dilma-enfrenta-dificuldades-politicas-e-economicas-no-inicio-do-segundo>. Acesso em: 7 fev. 2026.

cidade de executar cortes massivos em programas sociais que foram vitrines de sua campanha e que garantiram o apoio das classes populares à sua reeleição.

Vencida a eleição, por pequena margem de diferença, a segunda gestão de Dilma, no entanto, começou sob a égide da política de austeridade, comandada por um prócer do mercado financeiro. Esse novo e fatal erro derrubou de vez a economia (o ano de 2015 fechou com queda de 3,8% no PIB e enorme elevação do desemprego) e abriu o espaço político para a contestação do segundo mandato da presidenta¹¹.

Consideramos que a opção pelo abandono do projeto, que em um primeiro momento levou Dilma à reeleição pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e que consolidou para (quase) dezesseis anos o ciclo das gestões petistas no poder — desde que Luiz Inácio Lula da Silva venceu em 2002 — foi um erro, pois contribuiu para o acirramento dos ânimos de grande parte da população para com o seu governo. Com a base de apoio em sua maioria composta por pessoas das classes populares, que recebiam até dois salários mínimos, a partir desses cortes orçamentários feitos em áreas cruciais, como educação, saúde e infraestrutura, esse eleitorado que historicamente permaneceu ao lado do PT nas votações foi se afastando; acrescenta-se o avanço da Operação Lava Jato (que teve início em 2014) sobre o governo, que também foi outro ponto importante que contribuiu para que essa base fosse minada. Abriu-se, dessa forma, espaço para o recrudescimento da direita, representada pelo PSDB — opositor do PT desde as eleições presidenciais de 1994 —, que soube se aproveitar do cenário. Além disso, o neoliberalismo ortodoxo viu uma chance de voltar ao poder¹².

É nesse cenário que o PMDB, partido do vice-presidente da República, Michel Temer, apresenta o documento supracitado. As medidas defendidas pelo texto iam de encontro às propostas do governo Dilma, parecia um

11 PAULANI, Leda Maria. Uma ponte para o abismo. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). *Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise*. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 63.

12 SALOMÃO, Arthur; GALVÃO, Andréia; CAVALCANTE, Sávio. Junho de 2013: conflitos de classes e impactos no processo político brasileiro. In: JÚNIOR, Armando Boito; MARTUSCELLI, Danilo Enrico; GUILMO, Nátaly (org.). *Instabilidade e crise na política brasileira*. São Paulo: Editora Lutas Anticapital, 2025

rompimento do PMDB com o projeto eleito nas urnas de 2014, algo que o partido negou, alegando que o documento contava com sugestões para tirar o país da crise em que estava inserido. Justificativa semelhante também foi dada por Michel Temer, que, ao defender o documento elaborado pelo seu partido, afirmava falar como presidente do PMDB, não como vice-presidente do Brasil. Segundo ele, o país deveria adotar um novo modelo econômico para seguir com as políticas sociais existentes¹³.

Como mostrado no início desta seção, o documento critica as vinculações constitucionais obrigatórias e as vê como um dos fatores responsáveis pelo desequilíbrio das contas públicas. A defesa do fim dessas vinculações pode ser considerada um ataque direto à Constituição de 1988, que garantiu a previsão de um percentual mínimo da arrecadação pública para a área da educação.

A Constituição de 1988 estabeleceu que 25%, no caso dos estados e municípios, e 18%, no caso da União, das receitas de impostos e transferências devem ser gastos obrigatoriamente em manutenção e desenvolvimento do ensino. Esse tipo de vinculação, com formato ou percentuais diferenciados, esteve presente nas Constituições democráticas brasileiras desde 1934, e mesmo nos tempos da Colônia já existia vinculação de receitas ao ensino¹⁴.

O debate sobre a execução de medidas de ajuste no orçamento do Estado brasileiro a fim de torná-lo mais eficiente é justo e necessário, mas a forma como o documento abordou a questão pareceu ignorar que a vinculação constitucional destinada ao financiamento da educação foi uma prioridade escolhida pelo povo brasileiro, que não quer estar submetido às vontades de governos sem compromissos com as políticas educacionais¹⁵.

13 PMDB divulga documento com críticas e propostas econômicas. *g1*. 29 out. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2015/10/pmdb-divulga-documento-com-criticas-e-propostas-economicas.html>. Acesso em: 7 fev. 2026

14 QUEIROZ, Jose Edimar de. Devemos acabar com as vinculações orçamentárias para a educação? *Le Monde Diplomatique Brasil*. 15 abr. 2016. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/devemos-acabar-com-as-vinculacoes-orcamentarias-para-a-educacao/> - fn3. Acesso em: 7 fev. 2026.

15 QUEIROZ, 2016.

Mesmo diante das discussões levantadas após a divulgação do documento, não se imaginava que mais tarde ele se tornaria o programa oficial do governo de Michel Temer. Até porque um projeto de nação já havia sido escolhido pela maioria da população ao eleger a candidata do Partido dos Trabalhadores, em 2014, mas foi enfraquecido por um conjunto de fatores¹⁶.

Esses fatores contribuíram para o início de um processo de impeachment sustentado por interesses escusos, e foi capitaneado por figuras nefastas da política brasileira, a exemplo do então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, que abriu o processo sob a justificativa de que a presidente Dilma teria cometido crime de responsabilidade, referindo-se às supostas “pedaladas fiscais”, mas o ato usado como justificativa para a abertura do impeachment contra Dilma não estava previsto na Constituição como passível de crime de responsabilidade¹⁷.

O processo terminou com a presidente destituída, e o que até então era apresentado como um simples documento com sugestões para tirar o país de uma crise foi alçado ao posto de um programa de governo. Um programa que não chegou a passar pelo crivo popular, assim mantendo grande parte da opinião pública alheia às ações que estavam presentes em tal documento.

16 As ações coordenadas pela Operação Lava Jato e a acusação de estelionato eleitoral vinham não só da oposição, mas também dos próprios eleitores, que, atingidos pela austeridade adotada pelo governo, se viram traídos ao sentirem que o programa que haviam rejeitado nas urnas parecia ter sido implementado por Dilma. O ambiente crítico foi destaque na grande mídia, que, por meio de uma cobertura sensacionalista dos fatos, contribuiu para o rápido aumento da desaprovação do governo e entou os interesses do grande capital na defesa de políticas austeras. Para mais informações, cf.: BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. *Revista de Economia Contemporânea*. Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, mar. 2017, p. 1-63.

17 Na noite do dia 2 de dezembro de 2015, o presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha (PMDB), informou que havia aceitado o pedido de abertura do processo de impeachment contra a presidente Dilma Rousseff, protocolado pelos advogados Hélio Bicudo, Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal. É curioso o fato de que isso ocorreu após o partido da presidente Dilma (PT) ter anunciado, naquela manhã, que votaria a favor da cassação do parlamentar no Conselho de Ética. CARTA Capital. Em retaliação ao PT, Cunha acolhe pedido de impeachment de Dilma. *Carta Capital*, 2 dez. 2015. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/em-retaliacao-ao-pt-cunha-acolhe-pedido-de-impeachment-contradilma-5647/>. Acesso em: 7 fev. 2026

Não era uma agenda de projetos que estava em consonância com os anseios da população brasileira, mas de seletos grupos da elite que sonhavam com um governo 100% afeito a uma agenda neoliberal. Como coloca Paulani:

O programa que seria implementado, caso fosse bem-sucedida a manobra para derrubar Dilma, já estava pronto e dado a público desde outubro de 2015. Tratava-se de Uma ponte para o futuro, documento programático produzido pelo PMDB, partido do vice-presidente Michel Temer. A essência do documento é o resgate pleno da agenda neoliberal (o modelo perdedor nas eleições de 2014), purificando-a dos arroubos sociais dos governos do PT e retomando o processo de privatização, relativamente brechado nas gestões de Lula e Dilma¹⁸.

Dessa forma, Michel Temer deu início a uma série de reformas que buscavam diminuir o tamanho do Estado e o seu poder de promoção do bem-estar social. Uma delas, a Proposta de Emenda Constitucional nº 95, também conhecida como PEC do Teto de Gastos, pode ser encontrada com os números 241 e 55, pois a tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal ocorreu com esses números, respectivamente. A proposta impedia o crescimento dos gastos públicos por até duas décadas, era uma das soluções apresentadas pelo governo Temer para os problemas econômicos do país; com ela, o governo parecia querer transformar o Brasil em uma empresa.

Segundo esse entendimento, a PEC do teto de gastos corrigiria os problemas fiscais do país e obrigaria o Estado a se comportar (no âmbito fiscal) como uma empresa, adotando uma gestão “racional” (neoliberal) dos recursos, e não mais estar suscetível às políticas (social e econômica) “populistas”¹⁹.

A PEC, apresentada pelo governo no dia 15 de junho de 2016, foi amplamente criticada por diferentes setores da sociedade, que enxergaram na proposta

18 PAULANI, 2016, p. 63-64.

19 BRAGA, Felipe de Queiroz. Vitória de Pirro? A FIESP, o impeachment e o Governo Temer. In: JÚNIOR, Armando Boito; MARTUSCELLI, Danilo Enrico; GUILMO, Nátaly (org.). *Instabilidade e crise na política brasileira*. São Paulo: Editora Lutas Anticapital, 2025. p. 154.

uma ameaça concreta aos direitos sociais conquistados com a promulgação da Carta Magna de 1988, que colocou a cargo do Estado o papel de interventor principal nas questões que visam à redução das desigualdades sociais e econômicas.

À medida que estudos econômicos que mediam os impactos da PEC do Teto de Gastos na educação foram sendo elaborados e divulgados, manifestações de diferentes frentes foram ocupando as redes sociais e as ruas. Um levantamento feito pela Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira (Conof), da Câmara dos Deputados, previa uma perda de R\$ 24 bilhões anuais para a educação a partir da vigência da PEC²⁰. Dessa forma, diferentes entidades educacionais se uniram na produção e propagação de documentos técnicos, vídeos e outros materiais informativos, buscando o apoio de deputados, senadores e da sociedade para impedir o avanço da proposta.

Milhares de estudantes da rede pública de ensino também se uniram e saíram às ruas para protestar, especificamente mais de 1100 escolas e mais de 100 universidades em todo o país, dentre elas a Universidade Federal do Piauí, nos campi de Teresina e Picos, segundo uma lista divulgada pela União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (Ubes). O movimento que ficou conhecido como “Primavera Secundarista”²¹ deu protagonismo aos estudantes, que seriam os principais impactados por algumas mudanças que estavam sendo discutidas naquele momento, como a PEC do Teto de Gastos.

Eles buscavam ter voz em uma pauta que era negociada a portas fechadas em Brasília. E, mesmo com as ocupações massivas, as motivações que embasaram o movimento eram pouco abordadas nas matérias e reportagens que acompanhavam de perto as manifestações. Era perceptível que estava em

20 TOKARNIA, Maria. Estudo prevê perda de R\$ 24 bi anuais para educação com PEC 241; MEC contesta. *Agência Brasil*. Brasília, 14 out. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/educacao-pode-perder-r-24-bi-anuais-por-conta-da-pec-241-mec-nega>. Acesso em: 7 fev. 2026.

21 Cf.: LOPES, Tatiane. PELA EDUCAÇÃO. Retrospectiva 2016: As ocupações estudantis que sacudiram o Brasil. *Esquerda Diário*, 29 dez. 2016. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Retrospectiva-2016-As-ocupacoes-estudantis-que-sacudiram-o-Brasil>. Acesso em 7 fev. 2026.

curso um processo de deslegitimação liderado pelo governo e com o apoio de parte da mídia hegemônica²².

Mesmo diante da pressão intensa, a proposta da PEC avançou. Na madrugada do dia 26 de outubro de 2016, ela foi aprovada na Câmara dos Deputados por 359 votos no segundo turno — foram 366 votos favoráveis no primeiro turno. Ainda que extremamente impopular e rejeitada pela maioria da população, conforme mostrava uma pesquisa divulgada pelo Instituto Datafolha — 60% dos entrevistados eram contra —, a proposta avançou para o Senado²³. A Câmara Alta aprovou a PEC no primeiro e no segundo turno com 61 e 53 votos favoráveis, respectivamente. A oposição ainda tentou retirar do Teto de Gastos os recursos destinados à educação por meio de destaques apresentados, mas todos foram rejeitados, e o texto foi aprovado sem alterações. A PEC foi promulgada no dia 15 de dezembro de 2016, em uma sessão do Congresso Nacional. Estava aberta a porta para a retirada completa dos direitos conquistados na educação.

Mas a Proposta de Emenda Constitucional nº 95 não foi a única reforma a impactar a educação pública²⁴. Alguns meses depois de apresentá-la, o governo Temer publicou, no dia 22 de setembro de 2016, a Medida Provisória nº 746/2016, que instituía a reforma do Ensino Médio. Posteriormente, essa MP se tornou a Lei nº 13.415/2017. O movimento inicial adotado pelo governo

22 GONÇALVES, Juliana. Primavera Secundarista pressiona, mas governo segue negando diálogo. *Intercept Brasil*, 27 out. 2016. Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2016/10/27/primavera-secundarista-pressiona-mas-governo-segue-negando-dialogo/>. Acesso em: 7 fev. 2026.

23 A rejeição à PEC era maior entre as pessoas que tinham de 16 a 24 anos (65%), e entre os que possuíam nível superior de ensino (68%). Era o perfil dos estudantes e demais profissionais da educação que lideraram as manifestações contra a proposta. G1. 60% são contra a PEC do teto e 24% são a favor, diz pesquisa Datafolha. *G1*, 13 dez. 2016. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/60-dos-brasileiros-sao-contras-pec-do-teto-e-24-sao-a-favor-diz-datafolha.ghetm1>. Acesso em: 7 fev. 2026.

24 Um estudo divulgado em 2020 pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc) mostrava que, até 2015, houve um aumento progressivo de recursos, mas a partir de 2016 os valores começaram a cair, entre 2015 e 2019 o orçamento da Capes — órgão responsável pela manutenção do PIBID — foi de um montante de R\$ 9 bilhões para R\$ 4,5 bilhões de reais. Cf.: INSTITUTO de Estudos Socioeconômicos (Inesc). *O Brasil com baixa imunidade: Balanço do Orçamento Geral da União 2019*. Brasília: INESC, 2020.

foi extremamente criticado, uma vez que uma Medida Provisória tem força de lei, produzindo efeitos imediatos, e seu uso sempre se dá em casos de relevância e urgência para o país. Nesse caso, o uso de uma Medida Provisória na reformulação do Ensino Médio foi um ato que mostrou um governo indisposto a ouvir as considerações dos profissionais e dos estudantes da rede pública de ensino que conheciam a realidade das escolas há décadas e que muito tinham a contribuir com a construção de uma reformulação educacional naquele nível de ensino que estivesse alinhada às diferentes realidades das instituições.

A implantação do Novo Ensino Médio, através da Lei 13.415/17, não levou em consideração os anseios da sociedade em torno desta modalidade, bem como, o acúmulo teórico construído historicamente pelos educadores e pesquisadores da área a respeito dos problemas do Ensino Médio. A decisão de implantar o novo ensino médio através da Medida Provisória constituiu-se como **ato autoritário da presidência da república que não deu espaço para dialogar com a comunidade interessada no tema** (grifo nosso)²⁵.

Os defensores da Lei nº 13.415/17 sustentavam que a proposta buscava atender às necessidades dos estudantes, considerando os índices de evasão escolar e os resultados pouco satisfatórios nos exames educacionais oficiais. O modelo em vigência era apontado como falho e pouco atrativo aos jovens. A lei criticava a organização curricular que estava posta — com 13 disciplinas obrigatórias. Diante disso, suas propostas se concentraram em dois pontos: flexibilidade do currículo e ampliação da jornada escolar.

Em relação à flexibilidade, esse foi um dos pontos mais polêmicos da reforma, pois a quantidade de disciplinas obrigatórias foi drasticamente reduzida, apenas Português, Matemática e Inglês foram mantidas no currículo como obrigatórias durante os três anos de ensino. A reforma ainda

25 OLIVEIRA, Cleandro de Sousa. As políticas neoliberais e a reforma do Ensino Médio. In: *O processo de Implantação do Novo Ensino Médio nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí: um olhar sobre os impactos na proposta curricular das EFAs*. São Paulo: Editora Dialética, 2024. p. 46.

instituiu uma divisão no currículo: foi implementada uma Base Nacional Comum Curricular que seria para todos os estudantes, e foram criados os itinerários formativos — conjunto de disciplinas e projetos que as redes de ensino deveriam disponibilizar —, que em teoria permitiriam que o estudante aprofundasse seus estudos na área com a qual fosse mais afeito — Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Naturais e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Educação Profissional. Já sobre a ampliação da carga horária, a lei buscava a implementação progressiva de escolas de ensino médio em tempo integral, a justificativa para a meta era que, dessa maneira, os estudantes teriam mais tempo para se dedicar aos conteúdos escolares e demais projetos²⁶.

A oferta de itinerários, a nosso ver, é um problema, assim como todos os outros pontos presentes em tal reforma. Há uma disparidade enorme na estrutura das escolas públicas em comparação com as escolas particulares, que, por sua vez, possuem mais recursos para a implementação de diversos itinerários formativos e estrutura para oferecê-los — laboratórios, salas de informática, materiais para pesquisa etc. Em colégios particulares, os itinerários são trabalhados, normalmente, fora do horário regular das aulas; dessa maneira, os estudantes não são prejudicados e podem focar nas disciplinas que caem nos vestibulares²⁷.

A Lei nº 13.415/17, como um todo, era uma verdadeira aberração, mas nem mesmo diante das manifestações contrárias ela foi rejeitada pelo Congresso, tendo sido sancionada pelo governo Temer no dia 16 de fevereiro de 2017. Ainda assim, é preciso destacar que ela é totalmente desconectada da realidade escolar. Parecia que a raiz da alardeada crise educacional vivida no país estava na grade curricular, e não no investimento precário destinado à educação. As

26 FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018, p. 25-42.

27 PEROSI, J. Itinerários formativos impactaram negativamente a educação pública no Brasil. *Jornal da Usp*, 11 nov. 2024. Disponível em: <https://jornal.usp.br/radio-usp/itinerarios-formativos-impactaram-negativamente-educacao-publica-no-brasil/>. Acesso em: 7 fev. 2026.

próprias metas propostas pela lei esbarravam nos limites impostos por outra reforma, citada anteriormente, construída pelo mesmo governo: a PEC nº 95. Há uma contradição entre querer implementar escolas de tempo integral com uma lei e congelar os investimentos públicos por vinte anos com uma PEC que retira bilhões da educação todos os anos. Para além disso, a exclusão de diversas disciplinas da obrigatoriedade representou um ataque direto à carreira de docentes de diferentes áreas de ensino, restringindo o exercício da profissão²⁸.

Nesse cenário, a disciplina de História perdeu sua condição de disciplina obrigatória e foi integrada à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (junto à Geografia, Filosofia e Sociologia). Essa integração acabou contribuindo para a diluição da disciplina, que passou a ser trabalhada muitas vezes através de itinerários formativos que abordavam seus conceitos de forma branda, excluindo suas especificidades e, com isso, sua autonomia.

A partir da reforma do Ensino Médio, percebe-se uma subalternização da área das Ciências Humanas, especialmente no caso da História, que deixa de ser tratada como um campo de conhecimento relevante para a formação de um cidadão crítico e reflexivo, que está consciente de seu papel na sociedade. Na cultura do capitalismo contemporâneo, os conhecimentos das ciências humanas em geral passam a ser substituídos por outros saberes em virtude de uma lógica empresarial e de uma racionalidade neoliberal que passaram a influenciar as políticas educacionais, incidindo diretamente sobre o currículo escolar. A reforma do Ensino Médio acaba impondo obstáculos para os(as) alunos(as) no acesso a uma educação significativa e transformadora²⁹.

Ambas as reformas discutidas neste trabalho foram substituídas ou editadas após a eleição do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em outubro de 2022. Entidades civis de diferentes setores da sociedade viram na eleição do petista uma chance de tentar reverter as reformas elaboradas pelo governo Temer (2016-

28 FERRETI, 2018.

29 PEREIRA, Ana Carolina da Silva; SILVEIRA, Éder da Silva; ALMEIDA, Diego. Apontamentos sobre o ensino de História em tempos de BNCC e reforma do Ensino Médio. *Temporalidades*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, mar. 2025, p. 226, p. 207-230.

2018) e mantidas pelo governo Bolsonaro (2019-2022). Destaque para a atuação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), composto por diferentes representantes da área da educação, sindicatos e movimentos sociais. Em 2022, o movimento entregou uma carta ao presidente eleito; o documento continha diferentes demandas e expectativas depositadas no novo governo, e uma das principais pautas era o estado de calamidade em que a educação pública se encontrava após os governos Temer e Bolsonaro³⁰.

A Lei nº 13.415/2017 foi revogada parcialmente pela Lei nº 14.945/2024, após um amplo debate que teve início em março de 2023. As principais reivindicações de estudantes e professores foram atendidas, como o aumento da carga horária da Formação Geral Básica, que passou de 1.800 horas para 2.400 horas, bem como a volta dos componentes curriculares (disciplinas obrigatórias). O Teto de Gastos (PEC 241 ou 55) foi substituído por um novo arcabouço fiscal, instituído pela Lei Complementar nº 200 de 30/08/2023.

Mesmo com a lei complementar reestabelecendo a vinculação constitucional de 18% da arrecadação de impostos da União à Educação, suspensa pela Emenda Constitucional nº 95/2016, estudos mostraram que o novo arcabouço fiscal do governo continuava a comprometer investimentos na educação. O Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), por meio de um relatório que analisava o balanço do orçamento e das políticas públicas de 2024, via que o arcabouço limitava investimentos sociais e ameaçava até mesmo as áreas com vinculação constitucional, como a educação³¹.

É nesse cenário em que teve início a nossa atuação no PIBID de História, no CETI Governador Dirceu Mendes Arcoverde, localizado em Teresina (PI).

30 SILVA, Evelyn Freire da; FONTE, Sandra Soares Della. O novo Ensino Médio no governo Lula: perspectiva de mudança ou manutenção do status quo?. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 33, abr. 2026, p. 1-17.

31 O relatório divulgado pelo Inesc em abril de 2025 possui 150 páginas e destina um capítulo para a análise dos investimentos feitos pela União em diversos níveis da educação (básica, infantil, de jovens e adultos, superior etc.). INESC. Novo arcabouço fiscal trava avanços sociais e ambientais em 2024. *Inesc*, 29 abr. 2025. Disponível em: <https://inesc.org.br/novo-arcabouco-fiscal-trava-avancos-sociais-e-ambientais-em-2024/>. Acesso em: 5 fev. 2026.

Após a nossa admissão no programa por meio do Edital nº 10/2024 e da Portaria nº 90, de 25 de março de 2024, fomos inseridos na referida escola no ano de 2025, para dar início às atividades do programa.

EM MEIO ÀS LIMITAÇÕES, OS ALCANCES

O cenário encontrado em 2025 foi desafiador, diante de uma carga horária ínfima para a disciplina de História e da ausência do livro didático específico da disciplina de História, marcas deixadas pelo Novo Ensino Médio. Nós passamos a ver, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, uma oportunidade para superar as limitações impostas pelos impactos ainda presentes na instituição escolar em que fomos inseridos. O desenvolvimento de projetos que auxiliassem os estudantes na construção de um pensamento crítico perante as mudanças da sociedade era crucial, visto que, na nossa visão, os livros elaborados pelo PNLD 2021 — que seguiu as mudanças do Novo Ensino Médio — diluíram os conteúdos de História após a disciplina ser integrada às outras de sua área, suprimindo suas metodologias e abordando de maneira branda o seu conteúdo³².

No PIBID-História, focamos no desenvolvimento de projetos que trabalhassem com metodologias que despertassem o interesse dos estudantes na disciplina — os estudantes com quem trabalhamos durante 2025 faziam parte do 1º ano E. Sob orientação do professor supervisor Antônio Rocha de Macedo, elaboramos ações que seguiam a essência do PIBID na aproximação da instituição básica de ensino com a Universidade Federal do Piauí, na intenção de levar o saber para além dos muros da escola.

32 SANTOS, Nadia Narcisa De Brito; JÚNIOR, José Petrucio de Farias. O programa nacional do livro e do material didático de 2021: uma análise comparativa com a edição de 2018. *Anais XI Congresso Nacional de Educação*. Campina Grande: Realize Editora, 2025. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/134742>. Acesso em: 27 maio 2026.

Em maio de 2025, promovemos o evento “PIBID HISTÓRIA: Arqueologia, Cultura Material e ensino de História” após as aulas ministradas pelo nosso professor supervisor abordarem o período da Pré-História. O objetivo da ação era fortalecer o debate através de práticas educativas menos engessadas. Levamos para o Museu de Arqueologia e Paleontologia da UFPI estudantes do 1º ano do Ensino Médio que estavam estudando sobre o período da Pré-História. A aula foi ministrada por um arqueólogo que atua no referido museu.

Aproximamos os estudantes da rede pública de ensino ao que é produzido de conhecimento e pesquisa dentro da universidade pública e estabelecemos uma troca de conhecimentos e perspectivas entre as duas instituições. Todas as ações desenvolvidas posteriormente seguiram este aspecto que consideramos primordial para o aprendizado dos estudantes e que é característica central do PIBID: a aproximação de duas instituições de ensino de diferentes níveis.

Uma das ações realizadas que merecem especial destaque foi a oficina de autores. Esse trabalho foi realizado ao lado de mais duas pibidianas que também atuam no CETI Gov. Dirceu Mendes Arcoverde, Anna Luiza dos Santos Pires e Lana Cristina Rodrigues da Silva. Sob coordenação dos professores doutores João Paulo Charrone e Pâmela Torres Michelette, este primeiro sendo o coordenador de área do PIBID-História da Universidade Federal do Piauí (Teresina), e a segunda sendo docente da área de Ensino de História na UFPI. Nós desenvolvemos uma oficina para o VI Seminário de Pós-Graduação em História do Brasil — PPGHB e da XVIII Semana de História do Centro de Ciências Humanas e Letras — CCHL/UFPI, que aconteceu entre os dias 9 e 12 de setembro de 2025.

A oficina desenvolvida seria apresentada para estudantes da rede pública de ensino, especificamente das três escolas que fazem parte do PIBID-História, CETI Governador Dirceu Mendes Arcoverde, CETI João Clímaco D’Almeida e CETI Professor Darcy Araújo. Estudantes dessas três escolas puderam participar do evento promovido pela Pós-Graduação em História

do Brasil em parceria com graduandos do curso de História. Foram apresentadas aos estudantes seis oficinas que seriam ministradas por pibidianos de História. A escolha era de acordo com as preferências dos secundaristas, e optamos por discutir sobre um assunto que estava em voga no noticiário e nas redes: o conflito entre Israel e Palestina na Faixa de Gaza.

Intitulada “Narrativas contemporâneas sobre o genocídio na Faixa de Gaza”, a oficina foi construída por meio de nossas pesquisas sobre as raízes históricas do conflito e se concentrou em três momentos, visando tornar a oficina didática para os estudantes: a origem e história do conflito, os grupos envolvidos e diferentes perspectivas historiográficas sobre as narrativas contemporâneas disseminadas pela imprensa brasileira. Os projetos elaborados no PIBID-História surgem como uma solução para a ausência de debates sobre acontecimentos históricos que aconteceram nos últimos anos. A nossa percepção dentro da sala de aula é a de que os estudantes têm procurado formas mais dinâmicas de aprendizado, que não aconteçam necessariamente dentro da sala de aula ou da própria escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro desse cenário, o PIBID-História se tornou política fundamental para a promoção de atividades e projetos que dialoguem com a realidade dos estudantes. A nossa discussão sobre o programa não se encerra neste trabalho. Buscamos levantar uma discussão sobre as duas reformas discutidas aqui, deparados com um orçamento rígido na própria Capes e um ensino maculado pelas características nocivas do Novo Ensino Médio daquelas reformas, a nossa entrada no programa e na supracitada escola permitiram que tais problemáticas fossem suscitadas por nós.

Para além das discussões elaboradas no presente trabalho, há algo de indispensável menção que atravessa o PIBID e todos os envolvidos no programa atualmente: o PL 7552/2014, que transita pelo Legislativo. Esse projeto de lei

propõe a transformação do programa em política de Estado, isto é, assegurando-o não mais como ação de um governo, mas como um programa permanente, com orçamento garantido pela lei, impossibilitando sua interrupção nas instituições de ensino. A continuidade do programa nas escolas a longo prazo — e que perpassa, conseqüentemente, pela aprovação do PL — afirma o laço das universidades às escolas públicas beneficiadas pelo programa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Diego; PEREIRA, Ana Carolina da Silva; SILVEIRA, Éder da Silva. Apontamentos sobre o ensino de História em tempos de BNCC e reforma do Ensino Médio. *Temporalidades*, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, mar. 2025, p. 226.

ALMEIDA, Patrícia Albieri; AMBROSETTI, Neusa Banhara; CALIL, Ana Maria Gimenes Correa; NASCIMENTO, Maria das Graças Chagas de Arruda; PASSOS, Laurizete Ferragut. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. *Educação em Perspectiva*. Viçosa, v. 4, n. 1, jan./jun. 2013, p. 151-174.

BRAGA, Felipe de Queiroz. Vitória de Pirro? A FIESP, o impeachment e o Governo Temer. In: JÚNIOR, Armando Boito; MARTUSCELLI, Danilo Enrico; GUILMO, Nátaly (org.). *Instabilidade e crise na política brasileira*. São Paulo: Editora Lutas Anticapital, 2025.

BRANCO, Mariana. Ações do governo Temer estarão baseadas no documento Uma Ponte para o Futuro. *Agência Brasil*. Brasília, 14 mai. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2016-05/acoes-do-governo-temer-estarao-baseadas-no-documento-uma-ponte-para-o>. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB. Relatório de Gestão do Pibid – 2009/2011. Disponível em: https://www2.unesp.br/Home/prograd/pibid/deb_pibid_relatorio-2009_2011.pdf. Acesso em: 21 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n. 38, 12 dez. 2007*. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID.

Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detallar?idA-toAdmElastic=797>. Acesso em: 21 jun. 2026.

CASALOMÃO, Arthur; CAVALCANTE, Sávio. GALVÃO, Andréia. Junho de 2013: conflitos de classes e impactos no processo político brasileiro. In: JÚNIOR, Armando Boito; MARTUSCELLI, Danilo Enrico; GUILMO, Nátaly (org.). *Instabilidade e crise na política brasileira*. São Paulo: Editora Lutas Anticapital, 2025.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018, p. 25-42.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. FROTA, Thiago Rodrigues. Histórias que transformam: o PIBID em História e a formação docente. *Revista História Hoje*. São Paulo, v. 8, n. 16, 2019, p. 165-189.

GONÇALVES, Juliana. Primavera Secundarista pressiona, mas governo segue negando diálogo. *Intercept Brasil*. 27 out. 2016.

Disponível em: <https://www.intercept.com.br/2016/10/27/primavera-secundarista-pressiona-mas-governo-segue-negando-dialogo/>. Acesso em: 7 fev. 2026.

OLIVEIRA, Cleandro de Sousa. *O processo de implantação do Novo Ensino Médio nas Escolas Famílias Agrícolas do Piauí: um olhar sobre os impactos na proposta curricular das EFAs*. São Paulo: Editora Dialética, 2024.

PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO. *Uma ponte para o futuro*. Brasília: Fundação Ulysses Guimarães, 2015.

PAULANI, Leda Maria. Uma ponte para o abismo. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (org.). *Por que gritamos golpe?: para entender o impeachment e a crise*. São Paulo: Boitempo, 2016.

QUEIROZ, Jose Edimar de. Devemos acabar com as vinculações orçamentárias para a educação? *Le Monde Diplomatique Brasil*. 15 abr. 2016. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/devemos-acabar-com-as-vinculacoes-orcamentarias-para-a-educacao/>. Acesso em: 7 fev. 2026.

SANTOS, Nadia Narcisa De Brito; JÚNIOR, José Petrúcio de Farias. O programa nacional do livro e do material didático de 2021: uma análise comparativa com a edição de 2018. *Anais XI Congresso Nacional de Educação*. Campina Grande, SP: Realize Editora, 2025. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/134742>. Acesso em: 27 maio 2026.

SILVA, Evelyn Freire da; FONTE, Sandra Soares Della. O novo Ensino Médio no governo Lula: perspectiva de mudança ou manutenção do status quo?. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 33, abr. 2026, p. 1-17.

TOKARNIA, Maria. Estudo prevê perda de R\$ 24 bi anuais para educação com PEC 241; MEC contesta. *Agência Brasil*. Brasília, 14 out. 2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/educacao-pode-perder-r-24-bi-anuais-por-conta-da-pec-241-mec-nega>. Acesso em: 7 fev. 2026.

SABERES ACADÊMICOS E EXPERIÊNCIA PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

André Luiz Costa e Silva
Kayky Samuel Gomes da Silva
Maria Cecília Bomfim Campos
Joana Pessoa dos Santos Filho
Pamela Torres Michelette



02

INTRODUÇÃO

É fato que a identidade docente se faz como um elemento dinâmico e em constante transformação, construída a partir da interação entre o saber acadêmico e a experiência prática. O processo formativo dos professores envolve não somente o domínio teórico dos conteúdos, mas também a inserção no contexto escolar, em que os desafios presentes nos cotidianos podem contribuir significativamente para a constituição de uma identidade docente profissional. Nesse contexto, iniciativas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surgem como fundamentais para a formação inicial, pois são capazes de permitir aos licenciandos vivenciarem a realidade escolar antes mesmo da conclusão do curso. Portanto, o presente texto busca explorar a construção da identidade docente a partir de uma articulação entre o conhecimento teórico adquirido na universidade e as experiências práticas que são proporcionadas por iniciativas como o PIBID, sendo discutidos aspectos como o impacto do programa na formação do futuro professor, os desafios enfrentados durante a experiência prática e a relação entre teoria e prática na construção do perfil do profissional docente.

A pesquisa está centrada em uma análise que busca entender a construção da identidade docente através da articulação entre o saber acadêmico e a experiência prática. Utilizaremos uma abordagem teórica e reflexiva, explorando textos fundamentais sobre a formação docente, como os de Maurice Tardif, Paulo Freire, entre outros autores que discutem a relação entre teoria e prática na educação.

O foco metodológico se dá pela análise crítica de modelos de formação docente, como o tradicional e o proposto pelo PIBID, que oferece aos licenciandos uma nova experiência para sua constituição como professores. O objetivo é identificar como essa vivência no PIBID contribui para a construção da identidade docente,

considerando o impacto de sua experiência prática, as tensões enfrentadas pelos futuros professores e as dificuldades de integração entre teoria e prática.

A metodologia articula a análise teórica com a experiência prática proporcionada aos pibidianos Maria Cecília, Kayky Samuel e André Luiz na instituição CETI Professor Darcy Araújo¹, escola parceira do PIBID, onde, ao longo de 2025, foram realizados os primeiros contatos dos pibidianos com atividades pedagógicas, experiência escolar, realização de projeto e planejamento das atividades, experiências essas que serviram para demonstrar as divergências e congruências entre teoria e prática no âmbito acadêmico e escolar, bem como a formação da identidade docente, considerando os mais diversos fatores que influenciam esse processo.

O PROJETO DE CARTAZES NO PIBID COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA

No contexto das atividades desenvolvidas pelo PIBID no CETI Professor Darcy Araújo, o projeto contínuo de produção de cartazes constituiu uma experiência pedagógica e formativa fundamental na atuação dos pibidianos junto à turma de 7º ano “A”. Sua idealização não ocorreu de maneira imediata, mas foi resultado de um processo de observação, tentativa e reformulação metodológica. Propostas anteriores, como a elaboração de maquetes, mostraram-se pouco adequadas à realidade socioeconômica da turma, exigindo custos que dificultavam a participação dos estudantes. A escolha pelos cartazes, portanto, foi uma decisão pedagógica pensada a partir da acessibilidade, da viabilidade material e do potencial de trabalho coletivo.

1 “CETI Professor Darcy Araújo” é uma escola pública estadual localizada na zona leste de Teresina, vinculada à rede de ensino do estado do Piauí. A instituição funciona em regime de tempo integral e atende estudantes do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A escola também apresenta bons resultados educacionais, destacando-se em avaliações como o IDEB e em projetos voltados à melhoria da aprendizagem e permanência estudantil, possuindo tradição em projetos educacionais e culturais, e incentivando o protagonismo estudantil por meio de atividades artísticas, esportivas e acadêmicas.

O projeto foi estruturado em etapas, articulando teoria e prática. Inicialmente, os conteúdos eram introduzidos por meio de aulas expositivas e dialogadas, atividades escritas, exibição de vídeos e debates coletivos, visto que “a exposição didática terá a função de instigar os alunos a pesquisarem nos mais variados recursos, para enriquecer o processo de investigação e produção do conhecimento, levando em consideração a necessidade de compartilhamento das informações encontradas” (Behrens, 2005, p. 100). Entre os temas trabalhados estavam a problematização da presença indígena no Brasil, destacando suas contribuições culturais, linguísticas e históricas. Ademais, foram trabalhados conteúdos referentes ao Brasil Colônia, desde as grandes navegações, a exploração do pau-brasil, as formas de organização econômica e a escravidão. Essa preparação teórica era fundamental para que os estudantes não produzissem de maneira superficial, mas com base em discussões previamente construídas em sala.

Após essa etapa, os alunos eram organizados em grupos e responsabilizados por temáticas específicas. Cada grupo deveria pesquisar, sintetizar informações, produzir textos e selecionar imagens para compor os cartazes. O processo envolvia escrita, organização de ideias, cooperação entre estudantes e a equipe pibidiana, além de fomentar a divisão de tarefas, fazendo com que os estudantes assumissem papel ativo na construção do conhecimento. A produção não era apenas estética, mas intelectual, exigindo maior compreensão, seleção e reelaboração dos conteúdos, assim como defende Hernandez (1998, p. 75):

Esse envolvimento dos estudantes na busca da informação tem uma série de efeitos que se relacionam com a intenção educativa dos Projetos. Em primeiro lugar, faz com que assumam como próprio o tema, e que aprendam a situar-se diante da informação a partir de suas próprias possibilidades e recursos. Mas também lhes leva a envolver outras pessoas na busca de informação, o que significa considerar que não se aprende só na escola, e que o aprender é um ato comunicativo, já que necessitam da informação que os outros trazem.

Os efeitos dessa metodologia tornaram-se perceptíveis ao longo da atuação dos pibidianos na instituição. O projeto, realizado de forma contínua durante o ano, contribuiu para o aumento do engajamento da turma, maior participação nas discussões, ampliação das dúvidas apresentadas em sala e fortalecimento do trabalho coletivo. A troca de saberes entre os alunos e a organização em grupo indicaram que a proposta favoreceu não apenas a aprendizagem de conteúdos históricos, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas.

Do ponto de vista teórico, essa experiência demonstra o que Tardif (2000) define como pluralidade dos saberes docentes. O exercício da docência, ao ser aplicado, demonstrou ser algo que ultrapassa a simples aplicação de teorias, uma vez que exigiu adaptação, sensibilidade ao contexto e capacidade de tomar decisões pedagógicas situadas no contexto escolar. A escolha pelos cartazes não foi apenas uma estratégia didática, mas uma resposta às condições da escola e de sua comunidade, demonstrando que o saber profissional se constrói na interação entre conhecimento teórico e experiência prática.

Essa perspectiva dialoga também com Paulo Freire (1996), ao se distanciar de uma lógica transmissiva de ensino e aproximar-se de uma prática problematizadora. Ao produzirem os cartazes, os alunos deixaram de ocupar posição passiva para tornarem-se sujeitos ativos do processo educativo, reinterpretando conteúdos e atribuindo sentido ao que foi estudado. A experiência aproximou-se, assim, da superação da dicotomia entre teoria e prática, defendida pelo autor.

Além disso, a constante necessidade de ajuste metodológico ao longo do desenvolvimento do projeto evidencia o que Donald Schön (2000) denomina “reflexão-na-ação”. As decisões não foram previamente consolidadas, mas, ao contrário, foram sendo reelaboradas conforme as demandas surgiam. Essa dinâmica reforça a crítica ao modelo de racionalidade técnica na formação docente, que separa teoria e prática e entende o professor como mero aplicador de métodos.

Para os pibidianos, a experiência foi essencial na construção da identidade docente. Ao vivenciarmos os desafios concretos da sala de aula, adaptarmos metodologias e observarmos os impactos de suas escolhas pedagógicas, compreendemos que se tornar professor exige uma constante negociação entre planejamento e realidade. A formação inicial oferecida pelo PIBID, nesse sentido, deixou de ser apenas um processo acadêmico e passou a ser uma vivência prática reflexiva, mediada pelo contato direto com os estudantes do ensino básico.

Nesse sentido, o projeto de cartazes, embora metodologicamente simples, revelou-se potente em sua dimensão formativa. Ele demonstrou que práticas acessíveis, contextualizadas e reflexivamente planejadas podem produzir impactos significativos tanto na aprendizagem da turma quanto na constituição profissional dos futuros professores. No âmbito do PIBID, essa experiência evidenciou que a identidade docente se constrói no entrelaçamento entre saber acadêmico, prática docente reflexiva, crítica e contínua.

O PIBID E AS OPORTUNIDADES DE RENOVAÇÃO DOCENTE

Como já explicitado, o PIBID surge a partir de um processo de renovação dos cursos de licenciatura, visando aproximar a cultura acadêmica à cultura docente desenvolvida no interior das escolas. Com isso, o programa atrai estudantes dos cursos de licenciatura, porque, para uma parte considerável desses, é a primeira experiência de imersão na cultura escolar desde o fim de suas passagens pela educação básica. Para eles, o PIBID serve como uma ferramenta para aproximá-los dessa cultura e estabelecer a relação universidade-escola desde o início de suas experiências, já que, dentro do contexto curricular dos cursos de licenciatura do Brasil, observa-se que as experiências de contato com a realidade escolar, por meio das disciplinas de estágio, se estabelecem no final de seus cursos, sem ter essa conscientização prática prévia.

Desse modo, os pibidianos se inserem na realidade escolar, podendo, então, assumir tanto um papel observador como um papel ativo dentro dessa cultura. No contexto das experiências docentes desenvolvidas no interior da escola CETI Professor Darcy Araújo, podemos inferir que os pibidianos, como parte da estrutura escolar, são incluídos como um tipo de auxiliar de professor, portanto providenciando assistência aos professores para a realização de suas aulas e realizando tarefas secundárias na atividade docente, como a distribuição de materiais e a monitoria dos alunos. Esses estudantes de licenciatura, retirados do contexto universitário, guiam-se através de seus professores supervisores para poder absorver a cultura docente na instituição e integrar-se nela.

O pibidiano, porém, não se constrói apenas como um sujeito passivo da cultura escolar, ele se integra a ela e a edifica. Com isso, surgem oportunidades para esses estudantes tomarem as rédeas da experiência docente, por meio da realização de projetos, e crucialmente recebendo a oportunidade de preparar e conduzir suas próprias aulas. Nesse processo, o estudante se emancipa da condição de aluno e observador e torna-se um educador, com base nas suas experiências tanto na cultura acadêmica quanto na escolar. Com base nas experiências desenvolvidas na escola CETI Professor Darcy Araújo, observamos dois momentos em que foi realizada essa emancipação para a condição de educador, em aulas ministradas acerca dos tópicos da Reforma Protestante e do Tráfico Negreiro no Brasil. Em ambas as situações, a condução da aula por parte dos pibidianos gerou uma experiência docente frutífera, com alunos engajados e um fluxo de aula bem desenvolvido. Entretanto, nessas experiências, observou-se um entrave em relação à linguagem conduzida durante o percurso da aula. Com o PIBID sendo a primeira experiência didática fora do contexto laboratorial das universidades, a linguagem adotada foi observada como um problema, devido à falta de experiência prévia por parte dos pibidianos.

Nesse contexto da cultura escolar, mais especificamente a cultura escolar desenvolvida no ensino fundamental, surge a necessidade de uma adaptação do discurso, considerando o contexto sociolinguístico e o nível de desenvolvimento de uma turma com alunos com, em média, 11 a 13 anos. Essa adaptação do discurso só pode

ser realizada em contato direto com essa cultura escolar, entendendo a realidade dos seus alunos e como aproximar o conteúdo curricular desta, fazendo-os abordar o tópico com criticidade e relacionar o conhecimento construído com a sua visão de mundo e identidade. Com isso, o PIBID demonstra ser uma ferramenta crucial para a construção de pontes entre o conhecimento acadêmico e a realidade escolar, desenvolvendo em seus integrantes a habilidade da adaptação do discurso e a abordagem didática do conhecimento acadêmico com a realidade dos seus estudantes.

A partir do processo em que o estudante integrado ao PIBID desenvolve essas habilidades docentes no interior da escola, ele se torna uma representação docente dentro dos espaços acadêmicos, auxiliando os outros estudantes em seu entorno. Como exemplo disso, observam-se as aulas públicas ministradas como parte do projeto História Acessível a Todos, elaborado pela professora Dr^a Cláudia Cristina da Silva Fontineles, nos dias 23 e 25 de junho de 2025. Nessa ocasião, estudantes do terceiro e do quinto período do curso de licenciatura em História organizaram-se para lecionar aulas públicas, atendendo a comunidade de fora da universidade, com estudantes da rede pública vindo à universidade para integrar-se nas oficinas e nas exposições. Nesses dois dias, a integração e a mobilização de estudantes integrados ao PIBID foram observadas, sendo ele considerado um programa de apoio para a realização dessas microaulas. Nesse contexto, podemos analisar a presença do PIBID como uma função auxiliadora dentro da cultura acadêmica, com esses estudantes inseridos no programa sendo elevados à condição de “pessoas de referência”, sendo já inseridos na realidade escolar e auxiliando seus colegas a realizarem essa emancipação da condição de estudante e observador para aquela de educador, impactando a trajetória docente para além daqueles incluídos no programa.

O PIBID COMO ESTRATÉGIA DE ESTADO: IMPACTOS E RELEVÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE

É notório que a discussão acerca da formação de historiadores no Brasil, de modo histórico, tem sido marcada por uma dicotomia que atua de modo persistente entre o universo acadêmico e a realidade cotidiana das instituições de ensino básico. No cerne dessa problemática, é possível observar que as licenciaturas muitas vezes operam sob uma lógica de fragmentação, na qual o “saber acadêmico” é transmitido de forma descolada das demandas e complexidades do “fazer pedagógico”. É nesse cenário de urgência por uma reestruturação da identidade profissional docente que o PIBID se consolida não meramente como um programa de governo, mas como uma política pública de Estado que seja imprescindível para a melhoria da qualidade educacional brasileira.

Segundo as análises de Bernardete Gatti (2010), a formação inicial de professores no país enfrentou, durante décadas, um distanciamento crítico em relação ao chão da escola, acabando por resultar em currículos excessivamente teóricos que não preparavam os egressos para os desafios da gestão da sala de aula e da diversidade discente. O PIBID, gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), surge como um mecanismo dialético capaz de mitigar esse hiato. Ao antecipar a inserção do licenciando no ambiente escolar, o programa rompe com o modelo tradicional de estágio “cartorial”, em muitos momentos reduzido ao cumprimento burocrático de horas, e institui uma imersão elaborada e acompanhada.

Sob a ótica de Maurice Tardif (2014), a profissionalização do magistério exige a integração de diferentes saberes, sendo o “saber da experiência” um dos pilares fundamentais para a construção da autoridade e competência docente. Nesse sentido, o PIBID atua como um catalisador dessa experiência, permitindo que o graduando possa desenvolver uma percepção aguda das dinâmicas sociais e institucionais que permeiam a escola pública. A política pública em

questão se fundamenta na premissa de que a formação docente deve ocorrer em um regime de colaboração estrita entre a universidade e a educação básica, estabelecendo um fluxo contínuo de saberes onde ambos os polos têm a oportunidade de sair fortalecidos.

Portanto, é imperativo atribuir destaque ao fato de o PIBID assumir um papel sociopolítico de relevância ímpar. Em um país de profundas desigualdades, a oferta de bolsas de iniciação científica e docência opera como uma política de permanência estudantil, garantindo que o futuro professor tenha a possibilidade de se dedicar integralmente à sua formação. Como bem sinaliza a práxis freiriana, a educação é um ato político, logo o PIBID, ao democratizar o acesso à formação de excelência e valorizar a escola pública como um espaço de produção de conhecimento, reafirma o compromisso do Estado com a justiça social e com a soberania educacional.

É válido ressaltar que a relação entre a teoria acadêmica e a prática pedagógica constitui um dos embates mais profundos na história da educação brasileira. Tradicionalmente, as universidades foram vistas como as detentoras do “saber legítimo”, enquanto as escolas de educação básica figuravam como meros campos de aplicação ou testagem dessas teorias. O PIBID, enquanto política pública disruptiva, propõe a superação desse modelo colonialista de conhecimento, estabelecendo uma ponte dialógica em que o saber científico e o saber da experiência se encontram em pé de igualdade. Essa configuração redefine o que Maurice Tardif (2014) denomina como os “saberes dos professores”, enfatizando que a docência não é uma atividade puramente técnica, mas uma prática social complexa que exige um repertório plural. Dentro dessa perspectiva em questão, o PIBID institui o conceito de comunidade de aprendizagem. Ao inserir o licenciando no cotidiano escolar sob a supervisão de um professor regente, o programa valida o que Tardif conceitua como “saberes experienciais”. Esses saberes são aqueles baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, integrando as dimensões individuais e coletivas da profissão.

Não se pode negar que a presença do PIBID nas escolas altera a cultura institucional da educação básica, uma vez que o professor supervisor, ao receber o bolsista e o coordenador de área da universidade, é estimulado a um processo de formação continuada em serviço. Ocorre, portanto, uma possibilidade de retroalimentação: a universidade atualiza seus diversos currículos com base nos desafios reais reportados pelos pibidianos, tendo por base suas experiências em sala de aula, e a escola qualifica suas práticas através do aporte teórico-metodológico recente, trazido pelos acadêmicos. Essa ponte, sustentada por políticas de fomento, pode ser responsável por consolidar a escola como um espaço de formação, e não apenas de instrução, reafirmando a importância do PIBID na construção de uma instrução pedagógica de qualidade.

A inserção do licenciando no cotidiano da escola pública, proporcionada pelo PIBID, não se esgota na dimensão ética e política da formação humana. Sob a égide do pensamento de Paulo Freire, especificamente em sua obra póstuma *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), é possível compreender que a formação docente é um processo inconcluso de busca e de permanente disponibilidade ao novo. Para Freire, “ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O PIBID materializa essa máxima ao retirar o acadêmico da posição passiva do receptor de teorias e lançá-lo ao desafio da construção do saber em diálogo com a realidade concreta da escola pública brasileira.

Em tal contexto, o conceito de práxis, definido por Paulo Freire como a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para que seja possível transformá-lo, torna-se a espinha dorsal da iniciação às docências. O pibidiano, ao confrontar-se com as contradições sociais, as dificuldades estruturais e, simultaneamente, as potencialidades criativas dos alunos da rede pública, desenvolve o que Freire chama de conscientização. Esta não é uma mera tomada de consciência intelectual, mas um compromisso histórico com a transformação da sociedade através da educação. A política pública do

PIBID, desse modo, atua como um antídoto contra a “educação bancária”, uma vez que exige do futuro professor a capacidade de ler o mundo antes de ler a palavra, compreendendo as subjetividades e os contextos socioculturais que atravessam a sala de aula.

A importância do programa como estratégia de Estado também se manifesta na promoção da rigorosidade metódica. Em sua obra *Pedagogia do oprimido* (1968), Freire argumenta que o educador crítico deve ser um pesquisador constante. O PIBID incentiva essa postura investigativa: o licenciando é estimulado a observar, registrar e teorizar sobre sua prática, desenvolvendo uma curiosidade epistemológica que o distancia da reprodução de um pensamento padronizado e acrítico. A beleza do ato de ensinar, tão defendida pelo autor, revela-se no PIBID através do estabelecimento de vínculos afetivos e éticos entre os bolsistas e os alunos, reforçando a ideia de que a educação é, acima de tudo, um ato de empatia e de coragem.

OS EMPECILHOS NO CHÃO DA ESCOLA: ENTRE A PRECARIZAÇÃO ESTRUTURAL E A RESISTÊNCIA INSTITUCIONAL

Embora o PIBID seja amplamente reconhecido com um projeto de excelência, sua implementação não ocorre em um vácuo social, enfrentando barreiras severas que emanam da crise estrutural da educação básica brasileira. Um dos grandes empecilhos reside na precarização das condições de trabalho e infraestrutura das escolas públicas. De acordo com o apontado por Bernadete Gatti (2010) em sua obra *Formação de professores no Brasil: características e problemas*, a falta de recursos básicos, desde materiais didáticos até espaços físicos adequados para o planejamento, limita a capacidade de inovação dos pibidianos.

Para além das limitações físicas, existe ainda um empecilho de ordem subjetiva e cultural, sendo esse a resistência de parte do corpo docente regente. Segundo Selma Garrido Pimenta, em *O estágio e a docência* (2012), o distanciamento por muitas vezes ocorre entre os “saberes da academia” e os “saberes do cotidiano”. Essa falta de integração plena entre o projeto da universidade e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pode transformar o pibidiano em um “estrangeiro” dentro do ambiente da sala de aula, impedindo, desse modo, que a iniciação à docência seja, de fato, uma construção coletiva.

Outro obstáculo crítico é a burocratização e a descontinuidade das políticas de fomento. O PIBID, enquanto programa gerido pela Capes, está sujeito a contingenciamentos orçamentários federais que geram insegurança tanto para os bolsistas quanto para as escolas participantes. A interrupção súbita das atividades planejadas pelo programa, motivada por atrasos em repasses, cortes de verbas ou descontinuidade institucional, rompe diretamente com o vínculo afetivo e cognitivo estabelecido entre os pibidianos e os alunos da educação básica, podendo gerar um sentimento de frustração que Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da autonomia* (1996), viria a descrever como um atentado à ética pedagógica. A ação de rotatividade de professores supervisores e a falta de tempo institucional para reuniões conjuntas entre universidade e escola também dificultam a análise sistemática da prática, reduzindo a potência da “curiosidade epistemológica”, a qual se mostra extremamente necessária para a formação de um professor pesquisador.

Desse modo, a desarticulação curricular apresenta-se como um desafio hercúleo. Em muitos momentos, o currículo engessado e a pressão por resultados em avaliações de larga escala, a exemplo do Ideb, acabam por deixar pouco espaço para as metodologias lúdicas e críticas propostas pelo PIBID. O sistema escolar, por sua vez, focado na produtividade imediata, por vezes colide com o tempo da reflexão e da experimentação acadêmica. Portanto, os entraves ao PIBID não são falhas do programa em si, mas sintomas de uma política educacional macro que

ainda falha por, erroneamente, escolher priorizar a burocracia em detrimento da autonomia pedagógica e do investimento contínuo nos sujeitos que fazem a escola.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE

Ao analisarmos essa problemática com o auxílio de apontamentos teóricos, entendemos que a identidade docente se constrói na intersecção entre o saber acadêmico e a experiência docente. No entanto, essa relação é marcada por tensões e desafios, pois há uma distância significativa entre os conhecimentos teóricos que são transmitidos na universidade e os saberes mobilizados na prática escolar. Essa problemática tem sido abordada por autores como Ana Lúcia Freitas (2017), que ao analisar autores como Maurice Tardif e Paulo Freire, que destacam a necessidade de uma formação docente, reconhece os professores como sujeitos de conhecimento, valorizando suas experiências e práticas cotidianas, visto que o saber acadêmico não é o único válido. A formação de professores tem sido historicamente centrada no conhecimento teórico, muitas vezes negligenciando os saberes que foram construídos na prática. Maurice Tardif (2000) argumenta que os professores possuem um conhecimento profissional próprio, que não é mera aplicação de teorias acadêmicas, mas sim um saber construído na interação com os alunos, no cotidiano da sala de aula. Paulo Freire (1996), por sua vez, ressalta a importância do “saber de experiência feito”, que emerge da prática educativa e deve ser reconhecido como base legítima para a formação docente.

Além disso, é importante frisar que a construção da identidade docente está intimamente relacionada à formação profissional e às experiências vividas no contexto escolar. Tendo em vista esse ponto, Tardif (2000) destaca que os saberes docentes são plurais, oriundos de diversas fontes, sendo uma delas o saber da experiência, que em especial desempenha um papel crucial na construção da identidade docente, pois permite que os

professores mobilizem conhecimentos adquiridos na prática para lidar com os desafios da sala de aula. No entanto, o modelo tradicional de formação docente tende a privilegiar o conhecimento teórico em detrimento da prática, dificultando a compreensão da então complexidade do ensino (Freire, 1996). Freire enfatiza a necessidade de superar a dicotomia entre teoria e prática, defendendo um modelo de formação pautado na reflexão crítica e na valorização dos saberes construídos pelos professores no cotidiano escolar. Para o autor, “o professor deve ser um pesquisador de sua própria prática”, assumindo um papel ativo na construção do conhecimento e na transformação da realidade educacional (Freire, 1996).

No texto de Donald Schön, *Educando o profissional reflexivo* (2000), o autor discute a importância da “reflexão-na-ação” e do “conhecer-na-ação” como elementos fundamentais para a formação de profissionais reflexivos. Schön (2000) critica o modelo tradicional de formação docente baseado na racionalidade técnica, que separa a teoria da prática e prioriza a aplicação de conhecimentos teóricos em situações práticas, defendendo que a prática docente é complexa e singular, e exigindo que os professores sejam capazes de refletir sobre suas ações e adaptar-se às situações em tempo real.

Essa crítica ao modelo da racionalidade técnica é também abordada por Júlio Pereira em *As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente* (1999), em que o autor descreve como os cursos de licenciatura no Brasil ainda seguem um modelo que separa as disciplinas de conteúdo específico das disciplinas pedagógicas, deixando a prática para o final do curso. Essa formação inicial de professores, tradicionalmente centrada no saber acadêmico, envolve o estudo de teorias pedagógicas, história da educação e metodologias de ensino. Entretanto, o distanciamento entre esse conhecimento teórico e a realidade da sala de aula muitas vezes gera dificuldades na transição para o exercício da docência. Pereira (1999) argumenta que essa separação entre teoria e prática é inadequada para a realidade da profissão docente, que exige uma integração entre o conhecimento acadêmico e a experiência prática.

Além disso, no texto *Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores* (1996), elaborado por Tadeu Oliver Gonçalves e Terezinha Valim Oliver Gonçalves, os autores destacam a importância da reflexão sobre a prática como um elemento crucial para a formação docente. Gonçalves e Gonçalves (1996) argumentam que a prática docente não pode ser reduzida à aplicação de técnicas, mas deve envolver a reflexão constante sobre as situações vividas em sala de aula.

Os textos aqui analisados indicam que a formação docente deve valorizar tanto o conhecimento acadêmico quanto o saber da experiência, promovendo a integração entre teoria e prática. Para isso, é fundamental um modelo formativo que reconheça os professores como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento. Dessa forma, compreender a identidade docente como um processo em constante desenvolvimento implica reconhecer a importância de momentos reflexivos ao longo da formação inicial. A vivência proporcionada pelo PIBID no CETI Professor Darcy Araújo não apenas aproximou os licenciandos da realidade escolar, mas também estimulou a construção de uma postura crítica diante dos desafios educacionais. No contato com a realidade escolar, os futuros professores são desafiados a adaptar e contextualizar os conhecimentos teóricos adquiridos, compreendendo a complexidade do ensino e a necessidade de estratégias pedagógicas dinâmicas e eficazes, permitindo que, a partir dessa experiência, os graduandos compreendam a necessidade de uma formação contínua, pautada no diálogo entre teoria e experiência.

Diante dos fatos citados, percebemos a importância do PIBID, sendo uma iniciativa fundamental para a formação inicial de professores, possibilitando a imersão dos licenciandos na realidade escolar e permitindo que os futuros docentes observem e interajam com professores experientes, elaborem e apliquem atividades didáticas e desenvolvam uma compreensão mais aprofundada sobre o ensino. O programa institucionalizado pelo Governo Federal, com apoio da Capes, contribui ainda para a superação da visão fragmentada da formação docente, promovendo uma aproximação entre universidade e escola, favorecendo,

desse modo, a construção de uma identidade mais sólida, ancorada na reflexão sobre a prática e teoria e na compreensão da complexidade do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência dos três pibidianos na Escola CETI Professor Darcy Araújo representou um momento fundamental no processo de construção da identidade docente, pois possibilitou o contato direto com a realidade escolar e com os desafios concretos do ensino. Ao vivenciarem situações cotidianas da sala de aula, os licenciandos puderam compreender que a formação docente não se limita à aquisição de conteúdos teóricos, mas envolve também a capacidade de articular esses saberes com as práticas pedagógicas e com as demandas específicas de cada contexto. Essa imersão no ambiente escolar permitiu a eles observar o funcionamento da instituição, participar de atividades com os alunos e perceber a complexidade das relações que compõem o espaço escolar. Nesse sentido, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de uma postura mais crítica e reflexiva sobre o fazer docente, revelando que o conhecimento construído na universidade precisa ser constantemente reelaborado à luz da prática, em um movimento contínuo de integração entre teoria e experiência.

Apesar dos vários avanços promovidos na educação nacional com o auxílio de iniciativas como o PIBID, ainda há desafios a serem enfrentados na formação docente, como a precarização das condições de trabalho, a falta de continuidade de programas de formação e a cobrança por resultados rápidos, seja por parte das instituições de ensino, seja por avaliações externas, como o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). A desvalorização salarial e o baixo reconhecimento da profissão desmotivam muitos docentes a aprofundarem estudos teóricos e aplicarem práticas inovadoras, o que impacta diretamente a construção da identidade profissional dos professores, assim como analisa Maurice Tardif:

A crise a respeito do valor dos saberes profissionais, das formações profissionais, da ética profissional e da confiança do público nas profissões e nos profissionais constitui o pano de fundo do movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério. Ora, essa crise coloca atualmente os atores das reformas do ensino e da profissão docente em uma situação duplamente coercitiva: por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador; por outro, as profissões perderam um pouco de seu valor e de seu prestígio e já não está mais tão claro que a profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora quanto seus partidários querem que se acredite (Tardif, 2000).

Portanto, podemos constatar que a construção da identidade docente é um complexo processo que exige a integração entre os saberes acadêmicos e as experiências práticas vivenciadas no contexto escolar. Nesse sentido, o PIBID se configura como um espaço privilegiado para essa articulação, ao possibilitar que os licenciandos desenvolvam uma visão crítica sobre os desafios e as possibilidades da docência. A interação com a escola e seus agentes contribui para a ressignificação dos conhecimentos adquiridos na universidade, permitindo que os futuros professores compreendam a importância da reflexão contínua sobre sua prática e a necessidade de adaptação às demandas educacionais em constante transformação.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Maria Aparecida. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2005.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Paulo Freire e Maurice Tardif: um diálogo de referências para fortalecer a articulação universidade e escola na perspectiva da formação com educadores/as. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, junho 2017, p. 25-39.

GATTI, Bernadete Angelina. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010, p. 1355-1379.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FERREIRA, Dúbio; PEREIRA, Estanislau Maria de Aguiar (org.). *Cartografias do trabalho docente: professor(s)-pesquisador(s)*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 1996.

HERNANDEZ, F; VENTURA, M. *Transgressão e mudança na educação*. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, dez. 1999, p. 109-125.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio e a docência*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 5, n. 13, jan./abr. 2000, p. 5-21.

EDUCAÇÃO LIBERTADORA E FORMAÇÃO DOCENTE: CAMINHOS PARA UMA PRÁTICA CRÍTICA

Elanne Soares Valeriano
José Ribamar Ferreira de Brito Neto
Cláudia Cristina da Silva Fontineles
Charlene Ribeiro Sales



03

INTRODUÇÃO

Não aceito mais as coisas que não posso mudar, estou mudando as coisas que não posso aceitar — Ângela Davis.

O programa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa que possibilita um aprendizado prático e teórico a futuros professores de diversas áreas do saber dos cursos de licenciaturas. Quando se analisa que o ensino escolar ainda está em vias de superar modelos tradicionais, fragmentados e distantes da realidade juvenil, o PIBID apresenta-se como uma alternativa e um estímulo a essa mudança. A interação que os docentes da educação básica constroem com os alunos e com o ambiente das escolas possibilita uma análise da realidade escolar. Assim, os graduandos percebem que sua atuação como bolsistas é fundamental para as mudanças no ensino que a escola demanda.

Dessa maneira, a formação do pensamento crítico é essencial, por isso os projetos pedagógicos desenvolvidos em 2025, a partir dos objetivos do PIBID e das demandas da escola e dos alunos, buscaram posicionar os estudantes como agentes de sua aprendizagem, incentivando a investigação e a reflexão sobre suas próprias realidades. Ao longo do primeiro ano do PIBID/História (2024-2026), procurou-se realizar projetos que visavam tanto a novas metodologias quanto a uma reflexão crítica por parte dos alunos. Para tanto, foram realizados projetos que trabalharam questões como: análise da perpetuação das amarras escravistas na República; ditadura; movimentos retrógrados contrários aos direitos sociais; e aulas guiadas em praças e museus de Teresina, buscando explicitar a história da cidade e do estado, entre outros.

Pretende-se analisar projetos desenvolvidos na escola CETI Gov. João Clímaco de Almeida pelos pibidianos de História em uma turma de 2º ano do Ensino Médio, compreendendo como eles adentram a realidade sócio-histórica dos alunos e estimulam uma criticidade construída com viés histórico.

METODOLOGIA

A metodologia empregada nos projetos analisados é diversa, uma vez que o campo da História permite que debates diversos se deem de muitas formas, desde pesquisa bibliográfica e documental até filmes, documentários ou aulas externas à sala de aula guiada pelos pibidianos e pela professora responsável. Alguns projetos tiveram como temática principal: análise da perpetuação das amarras escravistas na República; ditadura; movimentos retrógrados contrários aos direitos sociais; aulas guiadas em praças e museus de Teresina; dentre outros. Nos projetos voltados para despertar a curiosidade crítica, era comum abordar temas históricos após a exibição de um filme, documentário ou documento historiográfico. É interessante notar que momentos de reflexão em sala evidenciam que o ensino de História pode ser conduzido de forma leve e aberta. Percebeu-se que a turma de 2º ano passou a ter maior interesse nas discussões e a demonstrar satisfação com as metodologias propostas pelos pibidianos nesses momentos.

A análise dos projetos implementados pelos pibidianos revela um compromisso com temas urgentes da realidade social, os quais encontram respaldo em referenciais teóricos consolidados. A abordagem da temática “perpetuação das amarras escravistas na República” e discussões que perpassam a realidade social da população negra no Brasil, por exemplo, dialoga diretamente com as reflexões de Djamilia Ribeiro (2019) sobre racismo estrutural e outros pesquisadores que enriquecem os estudos sobre a realidade social da pessoa negra no Brasil. Da mesma forma, discutir o período da ditadura civil-militar é um exercício de memória e leva os alunos a refletirem a importância de compreender lutas sociais em defesa dos direitos de todos.

Propor um projeto que discute ditadura é um antídoto contra o apagamento histórico e os perigos do esquecimento, tema caro aos que sofreram suas repressões. A problematização dos movimentos retrógrados contrários ao feminismo, por sua vez, encontra fundamentação no pensamento de Dja-

mila Ribeiro (2019) sobre lugar de fala e interseccionalidade. Tais discussões evidenciam a educação como ferramenta para desnaturalizar opressões.

A realização de passeios a praças e museus de Teresina materializa os princípios da educação patrimonial, tal como proposta pelo Iphan ao transformar a cidade em um laboratório vivo de aprendizagem histórica, na linha do que Pierre Nora (1988, *apud* Kushnir, 2001) define como lugares de memória. Desse modo, os projetos analisados não apenas cumprem uma função curricular, mas assumem um papel político-pedagógico fundamental à luz do legado de Paulo Freire (1987), ao formar educandos capazes de ler o mundo e intervir criticamente na sociedade. Algumas das atividades desenvolvidas estão documentadas nas figuras 1 a 4, a seguir:

Figura 1 – Visita à Prefeitura de Teresina



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025).

Figura 2 – Visita ao Museu de Imagem e Som de Teresina



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025).

Figura 3 – Visita a praças e locais históricos de Teresina



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025).

Figura 4 – Visita ao Museu do Piauí e ao Museu do Comércio do Piauí



Fonte: Acervo pessoal dos autores (2025).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo oferece como resultado a percepção da importância de que os professores de História, em conjunto com a comunidade escolar, proponham um entendimento mais crítico da disciplina para os alunos, para que atentem para sua realidade. Devem-se efetivar práticas educativas que analisem criticamente a realidade e valorizem o profissional docente. A análise dos projetos implementados pelos pibidianos revela um compromisso com temas urgentes da realidade social, os quais encontram respaldo em referenciais teóricos consolidados.

Os projetos transcendem a função curricular e assumem um papel político-pedagógico, de modo que essa abordagem é crucial em um campo disputado como a História, pois estimula a consciência histórica e influencia escolhas sociopolíticas. O impacto é tangível, como revelado pela primeira visita de muitos alunos ao Museu do Piauí, que expõe uma realidade de marginalização

e a carência de acesso a tais espaços, o que ressalta a potência transformadora de tais ações educativas. Vale ressaltar que o público escolar do CETI Gov. João Clímaco de Almeida é formado, em geral, por adolescentes que vêm de zonas periféricas, alguns vindo de cidades vizinhas, e as experiências propostas por projetos como a aula guiada aos museus e às praças da cidade e até mesmo a participação deles em eventos realizados na Universidade Federal do Piauí mostram como o PIBID pode atuar para reverter a lógica de exclusão, aproximando esses jovens de locais de memória, cultura e conhecimento aos quais dificilmente teriam acesso.

O texto “Intensidades políticas em ambiente eleitoral polarizado”, de Humberto Dantas e Ana Júlia Bernardi (2022), nos ajuda a entender o contexto mais amplo em que a experiência do PIBID se insere. Vivemos um momento de polarização política intensa, em que as redes sociais se transformam em bolhas que isolam os sujeitos, colocando-os em contato apenas com quem pensa de forma semelhante, e onde a desinformação circula com muito mais velocidade. Os autores mostram que os jovens brasileiros, apesar de desconfiarem profundamente das instituições (64% acreditam que todos os políticos são corruptos e 95% que a justiça privilegia os políticos), ainda mantêm um apego significativo a valores democráticos, visto que 84% concordam que a educação política deve estar presente nas escolas.

É nesse contexto que os passeios guiados e as discussões amplas ganham relevância. Ao levar os alunos para conhecerem o Museu de Teresina ou a Prefeitura Municipal de Teresina, proporciona-se a eles um contato com um espaço de educação política que não se limita à transmissão de informações, mas que permite o encontro com o diferente, o contato com a materialidade da história e da política. Ao caminharem pela cidade, entrarem em prédios públicos e observarem monumentos e acervos, os alunos são retirados de suas bolhas e colocados em contato com o espaço público real, onde a política acontece, onde a memória se materializa, onde a história pode ser lida nas pedras e nos edifícios.

Dantas e Bernardi (2022) lembram que um dos ingredientes que tornam a polarização tão violenta é a transformação de quem pensa diferente em inimigo. A prática de entender o lugar de quem diverge tem um efeito pedagógico ao mostrar que a democracia precisa funcionar na lógica da representação de todos. Os passeios, ao colocarem os alunos em contato com diferentes grupos sociais no espaço urbano e com diferentes interpretações da história materializadas nos monumentos, podem contribuir para essa formação empática e crítica.

Nessa mesma direção, o texto “Cães de guarda: jornalistas e censores, do AI-5 à Constituição de 1988”, de Beatriz Kushnir (2001), oferece ferramentas conceituais importantes para pensar o que está em jogo quando visitamos espaços como museus e prédios públicos. A autora trabalha com a noção de “lugares de memória” a partir de Pierre Nora (1988, *apud* Kushnir, 2001) e com a ideia de que a memória é um campo de disputa, onde diferentes versões do passado se confrontam.

Quando os alunos entram em locais como o porão da ditadura, na Central de Artesanato Mestre Dezinho, espaço onde funcionou o antigo quartel da Polícia Militar durante o regime militar, não estão apenas vendo um local, eles estão entrando em contato com uma determinada narrativa sobre o que ocorreu ali, sobre as torturas e sobre os que foram presos naquele espaço, algo que o governo militar tentou esconder, mas que, com o fim do regime, em 1989, veio à tona. A reflexão de Kushnir (2001) sobre os arquivos e os “guardados” nos ajuda a compreender que todo espaço de memória opera por meio de escolhas: aquilo que é mostrado, aquilo que é escondido, os sujeitos que ganham visibilidade na história e aqueles que permanecem silenciados. No caso do porão da ditadura, transformado em ponto de visitação, essas escolhas se tornam particularmente sensíveis, pois envolvem a dor e o sofrimento de pessoas que ali estiveram. O que se decide expor, quais vozes são ouvidas na narrativa construída sobre aquele espaço, tudo isso revela as disputas em torno da memória do período e os limites do que uma sociedade está disposta a enfrentar sobre seu passado autoritário.

Kushnir (2001) também discute a relação entre história e memória, mostrando que a memória não é um depósito fiel do passado, mas uma reconstrução feita a partir do presente. Isso é particularmente relevante para os passeios, porque os alunos não vão aos museus como folhas em branco, eles carregam suas próprias memórias familiares, suas próprias experiências da cidade, suas próprias versões da história. O encontro entre essas memórias pessoais e a memória institucionalizada é um momento privilegiado para a reflexão crítica. Levar os alunos a esses espaços é uma forma de mostrar que a política não é algo abstrato, ela acontece em prédios, envolve pessoas e deixa rastros documentais que podem ser investigados.

A partir dessa compreensão sobre os lugares de memória, o texto “Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais”, de Elison Antonio Paim e Helena Maria Marques Araújo (2021), traz uma contribuição fundamental para pensar os passeios guiados a partir de uma perspectiva decolonial. Os autores partem da constatação de que vivemos em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural e pela colonialidade, processo que se mantém por meio de estruturas de poder, saber e ser que subalternizam determinados grupos.

Essa discussão ganhou concretude durante as atividades desenvolvidas em sala de aula no mês da Consciência Negra, quando tivemos a oportunidade de expor e debater com os alunos o conceito de racismo estrutural. As reflexões de Paim e Araújo ajudam a fundamentar esses momentos, mostrando que o racismo não se manifesta apenas em atos individuais de preconceito, mas está enraizado nas instituições, nos currículos escolares, nos livros didáticos e nos espaços de memória da cidade. Ao discutirmos com os alunos como a população negra foi historicamente silenciada, como suas contribuições foram invisibilizadas e como os estereótipos ainda hoje circulam, estávamos, na verdade, colocando em prática uma análise decolonial do ensino de História.

O conceito de “pensamento abissal”, de Boaventura Santos (2009, *apud* Paim; Araújo, 2021), é particularmente útil para pensar a cidade. A cidade

também é dividida por linhas abissais, entre centro e periferia, entre bairros nobres e comunidades, entre espaços lembrados e espaços esquecidos. Os passeios guiados, quando feitos com um olhar crítico, podem ajudar os alunos a enxergarem essas linhas, a perceberem como a história oficial da cidade, aquela contada nos museus e monumentos, muitas vezes invisibiliza as histórias dos grupos subalternizados que de fato construíram a cidade. Durante as visitas, os alunos foram provocados a observar quais personagens e eventos são lembrados nos espaços públicos e quais são sistematicamente omitidos, percebendo que a memória oficial da cidade é também uma memória seletiva.

Os autores também trabalham com a noção de “ecologia de saberes”, que consiste em fazer acontecer uma ecologia de saberes como uma opção epistemológica e política que levará ao respeito e à integração entre o saber científico e os saberes dos camponeses, dos indígenas ou dos afrodescendentes. Essa perspectiva implica construir projetos de educação popular em que os conhecimentos acadêmicos e científicos participem em pé de igualdade com a multiplicidade de saberes dos povos, contribuindo para a diminuição e, se possível, a extinção de toda e qualquer forma de racismo, seja ele estrutural, institucional, religioso, econômico, territorial ou ambiental.

Essa concepção dialoga diretamente com a experiência dos passeios, porque os alunos não aprendem apenas com o saber acadêmico, eles aprendem também com suas próprias experiências da cidade, com as histórias que seus familiares contam e com os saberes populares que circulam nos bairros. Durante as discussões em sala, muitos alunos trouxeram relatos de familiares sobre a vivência em determinados bairros, sobre a relação com espaços públicos e sobre memórias que não estão registradas nos museus. Esses saberes, quando acolhidos e valorizados, enriquecem a compreensão da história e mostram que o conhecimento não é monopólio da academia. A ecologia de saberes, aplicada aos passeios, significa levar a sério todas essas fontes de conhecimento e colocá-las em diálogo com o saber historicamente estabelecido, construindo uma visão mais plural e democrática da história da cidade. Por fim, o texto “Ensinar

História hoje: trilhas e cenários”, de Maria Aparecida Lima dos Santos (2019), oferece a moldura institucional para pensar a experiência do PIBID. A autora, que vem das classes populares e atuou na Educação Básica antes de ingressar na universidade, discute a complexa relação entre esses dois espaços a partir de um lugar de fala privilegiado, o de quem conhece, na prática, as tensões e os desafios de ambos os lados.

Um dos pontos centrais de sua reflexão é a crítica à dicotomia entre teoria e prática. Santos (2019) mostra como é comum ouvirmos frases do tipo “na teoria é bonito, mas na prática é outra história”, uma visão que empobrece a discussão e que vai contra os princípios fundamentais da escola, instituição cuja razão de ser é a disseminação sistematizada do conhecimento. Para a autora, teoria e prática são faces da mesma moeda, caminhando juntas em um processo dialético no qual uma alimenta e constitui a outra.

Essa reflexão é fundamental para pensar nos passeios guiados. Eles não representam “a prática” que se contrapõe à “teoria” estudada em sala de aula. Pelo contrário, são momentos privilegiados em que teoria e prática se encontram e se retroalimentam: o que foi estudado sobre história da cidade, patrimônio e memória ganha materialidade no contato com os espaços visitados, ao mesmo tempo que a experiência do passeio traz novas perguntas, inquietações e questões a serem investigadas, realimentando a reflexão teórica.

Além disso, Santos (2019) também discute a escola como produtora de cultura e saberes próprios, dialogando com a perspectiva de que a escola não é mera transmissora de saberes produzidos fora dela (Chervel, 1990; Moniot, 1993 *apud* Santos, 2019); ela produz uma cultura específica, singular, com objetivos próprios e irreduzíveis aos das ciências de referência. Os passeios guiados, quando organizados com objetivos pedagógicos claros, são expressão legítima dessa cultura escolar. Não se trata de meros “passeios” no sentido comum do termo, mas de atividades estruturadas, com planejamento, objetivos de aprendizagem e momentos de preparação e avaliação, que mobilizam saberes e práticas próprias do espaço escolar.

A autora também discute as diferentes funções sociais da universidade e da escola. Enquanto a universidade tem como objetivo formar professores e pesquisadores, a função primordial da escola é a socialização dos sujeitos, formar cidadãos que compreendam os mecanismos de funcionamento da sociedade e atuem politicamente sobre eles. Os passeios guiados, ao levarem os alunos para conhecer espaços de memória e poder, como o Museu de Teresina, a Prefeitura Municipal e o antigo porão da ditadura, cumprem exatamente esta função: contribuem para a formação de sujeitos que compreendem a cidade em que vivem, que conhecem sua história, que podem reconhecer as marcas do passado no presente e, a partir desse reconhecimento, reivindicar direitos e atuar como cidadãos.

Um projeto que se fez extremamente rico em conhecimento e troca entre os pibidianos e os alunos foram os temas diversos tratados no mês da Consciência Negra. O projeto pautava que haveria conversas abertas sobre a realidade da sociedade brasileira, principalmente de pessoas negras. A partir disso, falou-se em famílias desestruturadas e os diversos motivos sócio-históricos e culturais para isso, pautando-se questões de gênero em que os alunos deveriam refletir as contribuições e a importância do acesso à mulher aos diversos espaços possíveis. Pautaram-se, também, por curiosidade dos alunos, a origem, a relação histórica com a ditadura e o estabelecimento das facções criminosas no Brasil.

Ainda que seja um tema sensível e impactante, é interessante tratar de uma temática como essa, respeitando uma transposição didática que encaixe no projeto, é claro. Foi exposto o documentário “Guerras no Brasil”, e os pibidianos, contando com a supervisão da professora Charlene, explicaram como base histórica a temática. O desdobramento desse projeto de temáticas abertas resulta em benefícios que vão além da sala de aula. Considerando que muitos alunos vivem em zonas periféricas, abordar essas questões contribui para que reflitam de modo a estimular que pensem sua realidade e até mesmo sobre quais caminhos de vida seguir, e discutir a condição da popu-

lação negra de forma direta e honesta torna isso possível. Observou-se um interesse e uma participação na aula muito elevados, de modo que se pode perceber que aliar a disciplina de História com a realidade comunitária de muitos alunos é um convite ao engajamento e um estímulo a uma aprendizagem verdadeiramente libertadora.

Santos (2019) defende uma relação de parceria entre universidade e escola, na qual ambas se reconheçam como produtoras de saberes, cada uma com suas especificidades e funções sociais. O PIBID, como ela mesma aponta em referência às experiências do programa, é um espaço privilegiado para essa parceria. Os pibidianos, ao organizarem os passeios, não estão apenas “aplicando” o que aprenderam na universidade, estão em diálogo com os professores da escola, alunos, espaços visitados e saberes que ali circulam, construindo conhecimento de forma colaborativa. A universidade oferece o instrumental teórico e metodológico; a escola oferece o conhecimento da realidade, dos alunos, das possibilidades e dos limites do cotidiano. Desse encontro, quando bem-sucedido, emerge um ensino de História mais significativo, crítico e comprometido com a transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verifica-se que todos os projetos objetivaram um ensino de História que se aproximasse da realidade de vida dos alunos. Durante um ano, percebeu-se o interesse pela disciplina crescendo gradualmente, a ponto de eles mesmos sugerirem projetos que poderíamos realizar. É marcante a alegria dos alunos, dos pibidianos e da comunidade escolar com a realização das atividades e com o incentivo que o PIBID dá às escolas de ensino básico.

Portanto, conclui-se, a partir deste estudo e dos projetos desenvolvidos para os alunos no âmbito do PIBID, que se alcançaram resultados significativos: as experiências contemplaram os mais diversos aspectos da educa-

ção e formação, com experimentações que marcaram tanto os estudantes da escola básica quanto os bolsistas do PIBID.

Diante do exposto, percebe-se que os projetos analisados, longe de constituírem iniciativas pontuais, representam um eixo fundamental na redefinição do papel social da escola, promovendo um diálogo maior entre a universidade, os futuros professores e a educação básica. Esse diálogo se materializou nas visitas a museus e praças, na discussão de documentos históricos e na escuta das memórias dos alunos. Ao elegerem temas como o racismo estrutural, a ditadura, as lutas feministas e a educação patrimonial, os pibidianos demonstram que a sala de aula pode e deve ser um espaço de problematização com as narrativas hegemônicas. Sustentada por autores como Freire (1987) e Ribeiro (2019), pelo pensamento decolonial e pelos demais referenciais mobilizados, essa abordagem reafirma o ato de educar como um gesto político de desnaturalização das opressões e de valorização da memória como direito à verdade. Dessa forma, o PIBID consolida-se não apenas como política de formação docente, mas também como instrumento de uma educação crítica e libertadora.

REFERÊNCIAS

DANTAS, Humberto; BERNARDI, Ana Júlia B. Intensidades políticas em ambiente eleitoral polarizado e percepções sobre o papel da Educação Política na realidade escolar. *Cadernos Adenauer*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 4, 2022, p. 159-174.

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

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). *Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos*. Brasília: Iphan, 2014.

KUSHNIR, Beatriz. *Cães de guarda: jornalistas e censores, do AI-5 à Constituição de 1988*. 2001. 428 f. Tese (Doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de fala*. 1. ed. São Paulo: Pólen, 2019.

PAIM, Elison Antonio; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Diálogos possíveis entre produzir, ensinar e aprender histórias decoloniais. In: ANDRADE, Juliana Alves de; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Ensino de História e suas práticas de pesquisa*. 2. ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 31-48.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História hoje: trilhas e cenários. In: SANTOS, Fabrício Lyrio; GUERRA FILHO, Sérgio A. D. (org.). *Ensinar História no século XXI: dilemas e perspectivas*. Cruz das Almas: EDUFRB, 2019. p.11-33

A PRÁTICA DOCENTE E O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA NO ENSINO MÉDIO

Anna Luiza dos Santos Pires
Lana Cristina Rodrigues da Silva
Antônio Rocha de Macedo
Pâmela Torres Michelette

04

Abstract geometric shapes in the bottom right corner, including a large white triangle, a smaller grey triangle, and a dark grey triangle, all pointing towards the top right.

INTRODUÇÃO

As autoras deste artigo fazem parte, como bolsistas, do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID¹/História/UFPI). Nele, apresentaremos o relato de experiência em sala de aula propiciada pelo programa. O PIBID proporciona a aprendizagem da docência na formação de professores e se debruça em conceitos e descrições sobre a prática docente, além de se aprofundar na temática do ensino de História. No que tange à temática da História Antiga, os alunos do Ensino Médio participaram do projeto *Cleópatra no ensino de História: desmistificando discursos sobre as relações de gênero*, realizado pelas pibidianas no CETI Governador Dirceu Mendes de Arcoverde², na cidade de Teresina-PI, para alunos do 1º ano do Ensino Médio.

O artigo em evidência segue a metodologia de relato de experiência, com análise das vivências das bolsistas do PIBID no exercício da prática docente em uma instituição de educação básica sob a supervisão do professor Antônio Rocha Macêdo e do coordenador de área João Paulo Charrone.

Vivemos uma conjuntura histórica marcada por intensos avanços científicos e tecnológicos, responsáveis por transformações profundas na sociedade e por impactos significativos no campo educacional. Tais mudanças, somadas à complexidade das relações que permeiam o cotidiano escolar, tornam o exercício da docência ainda mais desafiador. Nesse contexto, os processos de formação do professor e dos saberes que fundamentam sua profissão têm se consolidado como objeto central de estudos e pesquisas, em

1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) incentiva e valoriza o magistério, visando ao aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. É programa vinculado à Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Para isso, o programa oferece bolsas aos estudantes de licenciatura a fim de que exerçam ações pedagógicas em escolas públicas de educação básica.

2 CETI Governador Dirceu Mendes de Arcoverde ou Colégio da Polícia Militar do Piauí é uma escola da rede estadual de ensino da cidade de Teresina-PI e parceira do PIBID, ela recebe bolsistas de diversos cursos de licenciatura.

virtude das múltiplas demandas e responsabilidades atribuídas aos professores no desenvolvimento de sua prática.

O Programa de Iniciação à Docência³ (PIBID), é vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)⁴, que foi desencadeado após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e criado em um cenário de formulação de várias políticas de incentivo à formação de professores, com a finalidade de contribuir para a valorização da carreira docente e de potencializarem ações formativas em prol da qualidade da educação. Tem como um de seus objetivos enriquecer a formação teórico-prática dos estudantes dos cursos de licenciaturas, promovendo a integração entre a educação superior e a educação básica, evidenciando, assim, a valiosa contribuição dessa política pública para os graduandos de licenciaturas.

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre (Gatti *et al.*, 2014 p. 58)⁵.

O programa oportuniza a experiência efetiva da prática escolar, já que insere o universitário nesse ambiente que se configura como um espaço significativo para a aprendizagem da docência e para a consolidação do diálogo

3 O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (Capes).

4 A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é uma Fundação do Ministério da Educação (MEC), que desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação.

5 GATTI *et al.* *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

com o contexto real das práticas educativas, reconhecendo a indissociabilidade da relação teoria-prática. O licenciando é envolvido em diferentes etapas do exercício docente, propiciando que ele desenvolva habilidades e compreenda como funciona a dinâmica de uma sala de aula, como guiá-la durante o período letivo, como lidar com as turmas e suas particularidades, como organizar elementos pedagógicos, criar materiais didáticos, desenvolver planos de aulas, metodologias de ensino, projetos, entre outras diversas atividades, sendo essa aprendizagem contínua e, assim, fundamental na formação do futuro professor, contribuindo até para a construção de sua identidade profissional, considerando que as ações voltadas a esse processo formativo buscam aprimorar as dinâmicas que compõem o conjunto do cenário educacional.

[...] o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática” (Tardif, 2010, p. 14)⁶.

É no exercício da licenciatura que a formação profissional se constrói de maneira mais significativa, por isso o ambiente escolar constitui a base tanto da formação inicial quanto do desenvolvimento ao longo da carreira. Nesse sentido, a formação docente passa a ser uma responsabilidade compartilhada por esses agentes formadores e pelas instâncias do contexto escolar, sendo que a qualidade desse processo se efetiva quando todos os sujeitos envolvidos atuam de forma colaborativa, assim como é evidenciado por Selma Garrido Pimenta em sua obra *Saberes pedagógicos e atividade docente*:

⁶ TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

A prática educativa, enquanto prática social, realiza-se em um contexto coletivo e institucional, marcado por determinações históricas, políticas e culturais. Nesse sentido, a formação do professor não se esgota na universidade, pois a profissionalidade docente se constrói e reconstrói continuamente no interior da escola, no confronto com a realidade concreta do trabalho pedagógico e na reflexão partilhada com os pares. É na articulação entre teoria e prática, mediada pela análise crítica das experiências vividas, que o professor atribui sentido aos saberes pedagógicos e consolida sua identidade profissional (Pimenta, 1999)⁷.

Diante do exposto, enfatiza-se que a teoria, ensinada pela universidade, é fundamental para guiar a prática, em contraste às concepções que defendem o “praticismo” como suficiente por si só, como evidencia Airton Marques da Silva, em seu livro *Metodologia da pesquisa*: “[...] Daí se pode afirmar que o conhecimento científico não se satisfaz com a aparência imediata dos fenômenos e parte em busca daquilo que eles não apresentam na sua face mais visível, parte em busca do que está oculto”⁸. A investigação da prática docente abrange o reconhecimento de suas multifacetadas, já que os objetivos educacionais se transformam conforme as dinâmicas dos contextos local e nacional, sendo o que se concretiza nas salas de aula o resultado da articulação de fatores históricos, sociais, institucionais, culturais e pessoais. No tocante à intervenção prática que programas educacionais, como o PIBID, possibilitam, Levinski e Enricone, argumentam que:

Há uma interdependência entre a teoria e prática. Este enlaçamento, às vezes não percebido, vai tecendo a teia. Essa teia que se constitui no processo de ensinar e de aprender precisa ser investigada pelo professor, implicando desvelar as inquietudes, os encontros, desencontros, necessidades e possibilidades do processo de formação que envolve os sujeitos da aula (Levinski; Enricone, 2004, p. 31)⁹.

7 PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

8 SILVA, Airton Marques da. *Metodologia da pesquisa*. 2. ed. rev. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE, 2015. p. 35.

9 LEVISNKI, Eliara Z.; ENRICONE, Jacqueline B. Aula: uma teia de significados, práticas e desafios. *Revista Saberes e Fazeres Educativos*, Getúlio Vargas, v. 3, n. 1, jun. 2004, p. 31.

Torna-se necessário, portanto, construir estudos teóricos que considerem a prática docente em sua complexidade, admitindo que não há uma aplicação mecânica da teoria sobre ela, existindo, na verdade, um princípio norteador que direciona a ação pedagógica, construindo um aprendizado contínuo para o professor refletir sobre suas práticas e reelaborá-las quando necessário. Não é possível estabelecer um conceito rígido e definitivo sobre como a prática se configura, pois as variáveis que a influenciam são inúmeras, os cenários, os professores e os estudantes apresentam características distintas, e até mesmo a compreensão do que se entende por prática varia de um docente para outro; assim, a própria prática pedagógica tende a assumir formas diversas, não se apresentando de maneira uniforme, como confirma Verдум (2013, p. 95)¹⁰: “[o] significado que a prática pedagógica possa assumir varia, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia”. Conclui-se, assim, que não existe uma perspectiva única acerca da prática docente, uma vez que a construção discursiva elaborada em torno dela mantém um caráter histórico-pedagógico, moldado pelas necessidades específicas dos diferentes contextos espaço-temporais no âmbito educacional.

A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA OPORTUNIZADA PELO PIBID

Como na qualidade de graduandas do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí, relataremos acerca de nossas vivências em sala de aula proporcionadas pelo PIBID. Fomos inseridas na escola da rede básica de Ensino Médio, por meio da divisão de duplas, o que proporciona uma maior segurança e parceria nessa etapa da nossa vida profissional e acadêmica.

10 VERDUM, Priscila. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? *Revista Educação por Escrito*, v. 4, n. 1, Brasil, jul. 2013, p. 95.

Até o presente momento, o programa de iniciação a docência contribuiu para adquirirmos incontáveis aprendizados que vão desde a compreensão de como funciona a dinâmica em uma sala de aula, as turmas que apresentam suas singularidades e até as inúmeras possibilidades de metodologias de ensino que um professor de História pode desenvolver na sala de aula para transmitir os conteúdos no ensino básico, permitindo-nos vivenciar as duas perspectivas: de educador e de aluno. Dessa maneira, a partir dessa experiência, aprendemos a ensinar, bem como construímos nossa identidade profissional, compreendendo lentamente o que julgaríamos como “certo” ou “algo que poderia ser melhorado” no ensino prático-pedagógico, e o que poderíamos inserir para aperfeiçoar nossa prática docente.

A escola que atuamos é o CETI Governador Dirceu Mendes de Arcoverde ou Colégio da Polícia Militar do Piauí, localizado na cidade de Teresina-PI, no bairro Morada do Sol, zona sul-leste da cidade, uma instituição de ensino da rede básica de educação que abrange apenas a etapa dos anos finais (Ensino Médio). Nosso professor de História e supervisor do programa foi Antônio Rocha de Macêdo, que, para além da disciplina de História, ministrava as eletivas e ainda é responsável por ministrar outras duas disciplinas: Cultura e Educação Financeira, implementadas pelo Novo Currículo do Ensino Médio. Nossa turma principal de monitoria era a turma de 1º ano, que continha um grande número de alunos, em média 34.

O primeiro contato com a turma foi por meio da observação das aulas do referido professor, sendo um momento essencial à observação docente. Essas aulas de História contribuíram de modo significativo para nutrir nossa trajetória acadêmica e profissional. Conseguimos participar diretamente do planejamento das aulas, dos projetos escolares da disciplina, da organização de cronogramas e de conteúdos, e da produção e correção de atividades complementares. Além disso, também fomos apresentadas ao sistema da escola, o que foi fundamental para recordarmos os conhecimentos adquiridos nos conteúdos voltados para o ensino de História estudado na universidade.

O ENSINO DE HISTÓRIA ANTIGA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

O ensino de História ocupa um lugar estratégico na formação dos jovens, uma vez que contribui para a compreensão das relações de poder, das transformações sociais, da construção das identidades culturais e da organização social. Em um cenário arcado por intensas mudanças políticas, tecnológicas e sociais, torna-se necessário revisar as práticas pedagógicas dessa disciplina, de modo a assegurar um ensino relevante e comprometido com a formação de cidadãos.

Constitui-se como um desafio articular o processo de ensino-aprendizagem de História com os novos parâmetros de ensino propostos pelo Ministério da Educação, previstos na Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e define uma nova estrutura para o Ensino Médio no Brasil. Com o intuito de “tecnicizar” o ensino, as disciplinas foram diluídas em áreas de conhecimento, interferindo de forma direta e negativa nas disciplinas da área de Ciências Humanas, o que configura, assim, um esvaziamento de conteúdos, principalmente o de História Antiga, no que tange à apresentação de um currículo fragilizado com o objetivo de atender aos interesses do sistema capitalista.

A reforma que integra a educação integral no chamado novo ensino médio tem como compromisso uma formação mais técnica e menos propedêutica, servindo dessa forma ao jogo de interesses que rege a sociedade do capital, pois contribui para a formação do homem produtivo, do homem massa, distanciando-se do conceito de omnilateralidade que pressupõe uma formação efetivamente integral (Silva, 2018, p. 530)¹¹.

11 SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, v. 43, n. 3, jul.-set. 2018.

Sentimos as mudanças dessa reforma na prática. Com a redução da carga horária no Ensino Médio, os projetos se estendem em um longo prazo, fora as interferências que acontecem dentro do ambiente escolar, como: aplicações de prova da Seduc, simulados e eventos no geral, o que torna impossível concluir quaisquer atividades e projetos de maneira prática e dinâmica com os alunos durante apenas 50 minutos. Além dessa problemática dos horários, havia também a ausência do livro didático de História para a disciplina, dificultando a organização do cronograma dos conteúdos sobre Antiguidade para a turma, o que impossibilitava a utilização dele em relação à orientação dos alunos e nos estudos nas resoluções de atividades complementares sobre o assunto. O livro didático é uma ferramenta essencial para guiar os planejamentos de aula e os conteúdos aplicados na sala de aula, e sua ausência interfere de forma crucial na metodologia do professor em sua prática docente.

Diante disso, ressaltamos que, para além do ensino de História de forma geral, surge também como papel fundamental “o ensino de História Antiga” para os alunos da rede básica. O ensino sobre Antiguidade proporciona a mediação do entendimento sobre a origem das instituições políticas, das estruturas sociais e jurídicas, das relações sociais, das práticas religiosas e também das manifestações culturais que permeiam até hoje o cenário contemporâneo. Com as renovações historiográficas nas pesquisas de História, essa vertente passou a incorporar abordagens voltadas para estudos de gênero até então ignorados por muito tempo na historiografia. Esse campo foi se aproximando do ensino de História, e hoje é fundamental e importante discutir sobre as relações de gênero e a participação feminina na História do mundo dentro da sala de aula.

Internamente, a produção historiográfica foi se renovando e se revisando, na tentativa de se encontrar novas abordagens, novos rumos e novos problemas, portanto novos espaços de investigação. Temas até então não privilegiados pela historiografia tornaram-se objetos de reflexão dos profissionais da História, o que enriqueceu o seu campo; o mesmo ocorreu com a metodologia até então influenciada pela objetividade po-

sitivista, que passou a receber influências benéficas das demais ciências sociais, imprimindo mudanças substantivas na compreensão do que seja a história (Nadai, 2024, p. 31)¹².

Através dessa abordagem de novas temáticas no ensino de História, desenvolvemos nosso projeto *Cleópatra no ensino de História: desmistificando discursos sobre as relações de gênero*, que foi desenvolvido após alinharmos com o cronograma de conteúdos da turma de primeiro ano do Ensino Médio, e com o planejamento do nosso professor supervisor, que, por sua vez, nos oportunizou a autonomia, a confiança e o preparo necessários para a execução do projeto na sala de aula.

Vale afirmar que o papel fundamental do professor de História é a mediação do conhecimento histórico e a construção da consciência crítica dos estudantes, indo além apenas da memorização de conteúdos, datas ou eventos, e trabalhando com metodologias que instiguem a investigação e os questionamentos acerca do estudo engessado dessa disciplina, favorecendo o protagonismo estudantil. Como defendem Schütz e Silva Junior: “O ensino da história, ao promover a investigação do passado, pode atuar como meio de potencializar o pensamento crítico-reflexivo dos alunos, uma vez que a compreensão das causas e consequências dos eventos históricos exige análise, interpretação e reflexão”¹³. O estudo histórico viabiliza a formação identitária do indivíduo, à medida que passa a exercer um papel orientador na vida prática, entendendo que o aprendizado da História pode ser compreendido como um processo de atribuição de sentido ao presente por meio da interpretação do passado.

12 NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14. ed., 9. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2024. p. 27-35.

13 SCHÜTZ, Jenerton Arlan; SILVA JUNIOR, Edinaldo Enoque da. O ensino da história como possibilidade potencializadora do pensamento crítico-reflexivo. *Semina – Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF*, v. 23, n. 1, 2024, p. 74.

CLEÓPATRA NO ENSINO DE HISTÓRIA: DESMISTIFICANDO DISCURSOS SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO

Quando abordamos o estudo da civilização egípcia em sala de aula, torna-se indispensável mencionar a última rainha do Egito, Cleópatra. Considerada uma das figuras históricas “mais empoderadas de todos os tempos”, sua imagem serve de inspiração para inúmeras produções teatrais, cinematográficas, literárias e documentais, ocupando um lugar de destaque não apenas na historiografia, mas também nas artes e na cultura popular. Cleópatra foi, sem dúvida, uma figura emblemática e muito à frente de seu tempo, tendo exercido um papel político de poder muito importante em uma sociedade amplamente dominada por homens.

No entanto, ao longo dos séculos, surgiram diversas narrativas de cunho misógino, obtidas como “fatos históricos”, que foram reproduzidas pela historiografia ocidental e acabaram distorcendo sua imagem e sua importância para o Egito. Um exemplo disso é a representação recorrente da rainha como uma mulher “sedutora, devassa e vilanesca” (Dionizio, 2023)¹⁴. Sua história é marcada por diversas narrativas embasadas em uma visão patriarcal, contribuindo para ataques sobre sua imagem e questionamentos acerca de sua representação feminina na Antiguidade, diminuindo o papel da rainha Cleópatra como figura de poder, criando-se, então, maneiras de descredibilizar sua atuação política e intelectual para a civilização egípcia. Dessa forma, nosso projeto teve como objetivo principal analisar e desmistificar os discursos e as representações acerca da figura de Cleópatra no ambiente da sala de aula.

14 Dionizio, Amanda M. *Cleópatra VII: narrativas sobre a líder egípcia em fontes primárias (I a.C. – X d.C.) e livros didáticos (2016-2022)*. 35p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

Ao discutir a História Antiga, torna-se relevante refletir sobre como as narrativas apresentadas ainda se constroem sob uma ótica eurocêntrica, pautada na visão do colonizador. Assim, nosso estudo buscou problematizar as implicações desses discursos no ensino de História e como eles influenciam a construção de identidades históricas no contexto educacional.

Este trabalho adota uma abordagem descritiva, voltada à análise de discursos de gênero e às representações sobre a figura de Cleópatra nos estudos de Antiguidade. A investigação foi desenvolvida por meio de um levantamento bibliográfico sobre a história de Cleópatra e de observações pedagógicas voltadas à abordagem de novos temas na sala de aula. Consistiu-se nesse projeto também investigar e questionar como os alunos percebiam e interpretavam a figura de poder da Cleópatra através dos conteúdos que foram apresentados durante as aulas expositivas do projeto, contribuindo para construção de um pensamento crítico além do que é propagado culturalmente. Para isso, foram analisados livros didáticos utilizados no Ensino Médio de anos anteriores, além de artigos, livros e dissertações que discutem sobre o tema.

METODOLOGIA

O projeto foi pensado para ser executado em três aulas ministradas por nós. Na primeira aula, foi introduzido, através de tópicos temáticos escritos na lousa, o conteúdo Civilização Egípcia, abordando sua localização, organização econômica, política, social e religiosa, como mostra a Figura 1:

Figura 1 – Pibidianas Anna Luiza e Lana Cristina após a aula sobre Civilização Egípcia



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Na segunda aula foram aprofundados os conhecimentos acerca da última faraó do Egito, Cleópatra, enfatizando sua origem familiar, seus laços amorosos e as estratégias políticas realizadas para ascender e permanecer no poder, descrevendo, assim, sua vida pessoal e trajetória política. A exposição dialogada foi feita através da utilização de slides.

Figura 2 – Pibidiana Anna Luiza ministrando a segunda aula do projeto



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Na terceira aula foram apresentadas as narrativas que são reproduzidas pela historiografia ocidental e acabam distorcendo a imagem e a importância de Cleópatra para o Egito. Posteriormente, desmistificamos essas narrativas e esses discursos, além de termos analisado como eles influenciam a construção de identidades históricas no contexto educacional; a exposição dialogada também foi feita através da apresentação de slides, como mostram as imagens a seguir:

Figura 3 – Pibidianas durante a regência da terceira aula do projeto



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Na aula posterior se iniciou a execução da atividade complementar do projeto. Propusemos aos alunos a confecção da árvore genealógica e de uma linha do tempo de Cleópatra, trabalhando com aspectos de sua vida pessoal e de sua trajetória política durante a Antiguidade egípcia, a partir das informações trazidas durante as aulas de história ministradas por nós. Levamos aos alunos cartolinas e imagens para a confecção da árvore genealógica. A Figura 4 mostra os alunos no momento inicial de produção da atividade complementar.

Figura 4 – Alunos confeccionando a árvore genealógica e a linha do tempo de Cleópatra



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Na aula de finalização do projeto, foram expostos os cartazes elaborados pelos alunos contendo a árvore genealógica e a linha do tempo da antiga rainha do Egito, Cleópatra, como mostra a Figura 5.

Figura 5 – Pibidianas ao lado das alunas exibindo a atividade complementar na cartolina



Fonte: Acervo pessoal (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse projeto foi trazer a história da faraó egípcia e sua importância política para a civilização, bem como suas relações políticas e familiares eram construídas naquele período. Outro ponto importante foi a desconstrução dos discursos que minimizam o papel de Cleópatra no Egito apenas pelas suas relações amorosas. A análise das produções buscou identificar elementos eurocêntricos, estereotipados e romantizados ainda presentes nas narrativas sobre Cleópatra, observando como tais representações influenciam a compreensão histórica dos estudantes.

Além disso, a metodologia utilizada contempla reflexões sobre a prática docente, destacando o papel do docente(a) como mediador(a) crítico na desconstrução desses discursos. Essa proposta inclui a elaboração de atividades de intervenção pedagógica voltadas à promoção de uma leitura crítica das fontes históricas e das representações culturais. Essas ações visam contribuir para um ensino de História plural, descolonizado e sensível às questões de gênero e etnia, incentivando os alunos a repensarem as visões eurocêntricas associadas à rainha do Egito e ao papel das mulheres na Antiguidade.

Dado o exposto, o debate proposto pelo projeto buscou promover reflexões sobre as múltiplas representações de Cleópatra desde sua influência política até os estereótipos de que ela agia com sedução e vilania, instigando o questionamento de discursos de gênero que são reproduzidos até a atualidade, configurando-se como uma das principais funções das aulas de História, que é trazer esse debate de forma positiva, capacitando os estudantes a perceberem as diversas concepções que a historicidade pode relevar. É essencial destacar o reconhecimento adquirido pelos alunos sobre a complexidade histórica da personagem e o questionamento das narrativas dominantes. Outro ponto a destacar é o fortalecimento do papel do professor como agente mediador e reflexivo no processo de formação do

pensamento histórico crítico sobre as temáticas abordadas em sala de aula, ressaltando a capacidade do professor de História de levar o conhecimento articulando o passado e o presente, na tentativa de compreender as novas perspectivas sobre determinado conteúdo histórico.

REFERÊNCIAS

DIONIZIO, Amanda M. *Cleópatra VII: narrativas sobre a líder egípcia em fontes primárias (I a.C. – X d.C.) e livros didáticos (2016-2022)*. 35p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

GATTI, Bernardete. *et al. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

LEVISNKI, Eliara Z.; ENRICONE, Jacqueline B. Aula: uma teia de significados, práticas e desafios. *Revista Saberes e Fazeres Educativos*, Getúlio Vargas, v. 3, n. 1, jun. 2004, p. 31.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “pedagogia do cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 14. ed., 9. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2024. p. 27-35.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; SILVA JUNIOR, Edinaldo Enoque da. O ensino da história como possibilidade potencializadora do pensamento crítico-reflexivo. *Semina – Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF*, v. 23, n. 1, 2024, p. 74.

SILVA, Airton Marques da. *Metodologia da pesquisa*. 2. ed. rev. Fortaleza: Editora da Universidade Estadual do Ceará - EdUECE, 2015. p. 35.

SILVA, Karen Cristina Jensen Ruppel da; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. *Educação*, v. 43, n. 3, jul.-set. 2018.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VERDUM, Priscila. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? *Revista Educação por Escrito*, v. 4, n. 1, Brasil, jul. 2013, p. 95.

A LITERATURA COMO ESPAÇO DE MEMÓRIA, ÉTICA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Giovanna Lavigne Alves Brito
Maria Clara de Oliveira Carreiro
Charlene Ribeiro Sales
Cláudia Cristina da Silva Fontineles



05

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFPI), tem como proposta o Projeto “Ainda estou aqui: o ensino de História e memória por meio da literatura”, fundamentado na obra *Ainda estou aqui* (2015), de Marcelo Rubens Paiva. O projeto foi desenvolvido com 22 alunos da turma 05 do 2º ano do ensino médio do CETI Governador João Clímaco D’Almeida, na cidade de Teresina, e surgiu da necessidade de aproximar os estudantes da compreensão histórica por meio de uma abordagem sensível e humanizada da ditadura civil-militar, utilizando a literatura como via de construção da memória e da consciência histórica.

Em um tempo marcado por disputas de memória, revisionismos históricos e pela reemergência de discursos autoritários, pensar o ensino de História implica reconhecer que lembrar é, antes de tudo, um gesto ético e político. Como advertiu Walter Benjamin, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele propriamente foi’, mas apropriar-se de uma lembrança tal como ela relampeja num instante de perigo” (Benjamin, 1987, p. 224). A evocação do passado, portanto, não se orienta pela neutralidade, mas pela responsabilidade diante do presente.

A memória, como nos lembra Maurice Halbwachs, “não é uma faculdade puramente individual” (Halbwachs, 2006, p. 47), pois se constitui sempre em relação aos grupos sociais que nos moldam. Somos, nesse sentido, atravessados por quadros coletivos que organizam nossas lembranças e conferem sentido às experiências vividas. Ao reconhecer que lembrar é um ato social, compreende-se que o ensino de História não pode se restringir à transmissão de conteúdos, mas deve favorecer a compreensão das relações entre memória individual e memória coletiva.

Nesse horizonte, a narrativa histórica deixa de ser concebida como simples espelho do real. Hayden White observa que a história é inseparável de sua dimensão narrativa, pois toda escrita da história implica esco-

lhas, formas e estruturas de significação (White, 1995). Reconhecer essa dimensão imaginativa não significa abandonar o rigor metodológico, mas compreender que a produção do conhecimento histórico envolve também formas de construção de sentido.

Ao mesmo tempo, como alerta Dominick LaCapra, certas experiências — especialmente aquelas marcadas pelo trauma — desafiam explicações totalizantes e exigem uma escrita sensível aos limites da representação (LaCapra, 2011). Diante de violências de Estado, desaparecimentos e silêncios institucionais, a linguagem histórica é convocada a confrontar suas próprias fronteiras.

É nesse ponto que a literatura se apresenta como espaço privilegiado de elaboração ética e simbólica. Ao mobilizar emoções, memórias e experiências, ela amplia as possibilidades de formação da consciência histórica. Segundo Jörn Rüsen, a consciência histórica consiste na capacidade de articular passado, presente e futuro para orientar a vida prática (Rüsen, 2001). Essa orientação, entretanto, não se constrói apenas por meio de dados e cronologias, mas também pela experiência estética, que, conforme argumenta Saddi, pode instaurar um “momento sublime de consciência histórica” (Saddi, 2016, p. 118).

A aproximação entre literatura e ensino de História também tem sido amplamente discutida por pesquisadores que compreendem a literatura como linguagem capaz de ampliar as formas de interpretação do passado. Nesse sentido, Cardoso *et al.* afirmam que a literatura não deve ser percebida apenas como recurso ilustrativo para o ensino, mas como uma linguagem que possibilita problematizar temporalidades, sensibilidades e experiências humanas historicamente situadas. Para os autores, a narrativa literária contribui para a formação do pensamento histórico ao permitir que os sujeitos interpretem conflitos sociais, identidades e memórias por meio de experiências simbólicas e imaginativas (Cardoso *et al.*, 2015). Assim, ao dialogar com o ensino de História, a literatura favorece práticas pedagógicas mais críticas e reflexivas, estimulando os estudantes a compreenderem o passado para além da memorização de fatos e datas.

A didática da História, nesse contexto, não se limita à transposição de conteúdos acadêmicos para a sala de aula. Como afirmam Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Barca, trata-se de compreender a aprendizagem histórica como processo situado, no qual os sujeitos produzem significados e constroem interpretações sobre o tempo (Schmidt, 2009). O ensino de História, portanto, deve promover a formação de sujeitos capazes de reconhecer-se como agentes históricos.

É sob essa perspectiva que se insere a proposta deste capítulo: refletir sobre o potencial pedagógico da obra *Ainda estou aqui* (2015), de Marcelo Rubens Paiva, como linguagem de memória, ética e consciência histórica. Ao narrar a experiência da ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) a partir do cotidiano de uma família, a obra articula testemunho, elaboração do trauma e resistência democrática, oferecendo ao ensino de História uma via sensível e crítica de abordagem do passado recente.

Se, como afirmou Cármen Lúcia, “as ditaduras não gostam das Artes, menos da literatura, por uma razão: a arte é transgressora para permitir que haja libertação em espaços legítimos” (TV BRASIL, 2024), trabalhar literatura em sala de aula constitui também um compromisso com a liberdade. Ensinar História, nesse sentido, é decidir quais vozes serão ouvidas e quais memórias serão preservadas. É assumir que educar é, inevitavelmente, um ato político.

POR QUE USAR *AINDA ESTOU AQUI* NA SALA DE AULA?

A escolha da obra *Ainda estou aqui* (2015), de Marcelo Rubens Paiva, como recurso pedagógico no ensino de História, não se dá de forma aleatória ou meramente ilustrativa, mas responde a uma necessidade teórica, ética e política de pensar o passado recente brasileiro a partir de linguagens capazes de articular memória, experiência e sensibilidade histórica. Trata-se de uma narrativa autobiográfica e testemunhal que inscreve a experiência da ditadura

civil-militar brasileira (1964-1985) no cotidiano de uma família, permitindo compreender como a violência de Estado atravessou corpos, afetos e trajetórias individuais, produzindo marcas que ultrapassam o tempo cronológico do acontecimento histórico.

A obra se insere no campo das narrativas de memória, nas quais a lembrança individual não pode ser dissociada das estruturas coletivas que lhe dão forma e sentido. Conforme aponta Maurice Halbwachs, a memória nunca é puramente individual, pois se constitui sempre em relação aos grupos sociais aos quais pertencemos (Halbwachs, 2006). Lembrar é, portanto, um ato social, atravessado por quadros coletivos que organizam, selecionam e conferem inteligibilidade às experiências vividas. Nesse sentido, *Ainda estou aqui* (Paiva, 2015) articula de modo exemplar a memória pessoal de Marcelo Rubens Paiva à memória coletiva da ditadura, revelando que o trauma não se restringe aos sujeitos diretamente perseguidos pelo regime, mas se estende às famílias, às gerações seguintes e ao tecido social como um todo.

Ao narrar o desaparecimento e a morte de Rubens Paiva e, sobretudo, a trajetória de Eunice Paiva, a obra ultrapassa o relato factual e se afirma como um espaço de elaboração simbólica do trauma. A ausência do corpo, o silêncio institucional e a impossibilidade de um luto plenamente realizado evidenciam os limites da linguagem histórica tradicional diante de experiências extremas. Como argumenta o narrador:

Não o enterrara ainda. Ninguém o enterrava. Tinha esperança de acordar de um pesadelo, com a volta dele, esperava um milagre, que fosse tudo um jogo de cena da ditadura, e quem sabe ele ainda não estava preso, jogado e esquecido no fundo de uma cela, numa ilha, num hospício, e curavam suas feridas (Paiva, 2015, p. 97).

É nesse ponto que a literatura se torna uma aliada fundamental do ensino de História, pois permite acolher aquilo que escapa à linearidade cronológica: o fragmento, o silêncio, a dor, a incompletude. A narrativa literária não busca encerrar o

passado, mas mantê-lo em tensão com o presente, convocando o leitor a lidar com aquilo que permanece aberto¹.

Essa dimensão torna-se evidente quando o narrador registra a experiência da família diante da ausência do corpo: “Não o enterrara ainda. Ninguém o enterrava. [...] Enterrar seria desistir. A nós, nada dizia. Para nós, ele ainda estava vivo” (Paiva, 2015, p. 171). A impossibilidade de sepultamento transforma o desaparecimento em presença constante, em um luto suspenso que impede qualquer encerramento simbólico. Essa suspensão também aparece na fala de Eunice Paiva, quando afirma: “A tática do desaparecimento político é a mais cruel de todas, pois a vítima permanece viva no dia a dia. Mata-se a vítima e condena-se toda a família a uma tortura psicológica eterna” (Paiva, 2015, p. 111). A literatura, ao registrar essa formulação, revela aquilo que a documentação oficial silenciou: o trauma não se limita ao evento da prisão, mas se prolonga como experiência cotidiana.

Essa perspectiva dialoga de modo direto com as reflexões de Walter Benjamin, “articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘tal como ele propriamente foi’, mas apropriar-se de uma lembrança tal como ela relampeja num instante de perigo” (Benjamin, 1994, p. 224). Em contextos marcados pela disputa de memória e pela normalização de discursos autoritários, lembrar torna-se um gesto ético e político. A literatura, nesse caso, não funciona como refúgio nostálgico, mas como espaço de resistência. A própria obra explicita o contraste entre a experiência vivida e o discurso estatal. Em resposta oficial ao habeas corpus impetrado, registra-se: “O paciente não se encontra preso por ordem nem à disposição de qualquer organização militar deste Exército. Não se deve pôr em dúvida a palavra oficial [...]” (Paiva, 2015, p. 157). A frieza burocrática da negativa evidencia os limites da linguagem institucional diante da violência praticada. Ao colocar lado a lado o documento e a dor, a narrativa literária evidencia as fissuras da versão oficial e reinscreve o acontecimento na esfera da memória.

1 Cf. BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994; HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

Do ponto de vista da operação historiográfica, conforme propõe Michel de Certeau, a escrita da história é sempre uma prática situada, atravessada por escolhas, recortes e demandas do presente (Certeau, 1982). Segundo Certeau, nenhum objeto é histórico por natureza, ele se torna documento a partir de um gesto que o seleciona e o reinscreve em um campo problemático (Certeau, 1982). Sob essa ótica, obras literárias e narrativas autobiográficas podem ser apropriadas como fontes históricas desde que submetidas a esse processo crítico. *Ainda estou aqui* (Paiva, 2015) não é tomada como espelho fiel do passado, mas como um objeto cultural produzido em um contexto específico, atravessado por disputas de sentido, silêncios e memórias em conflito.

Essa compreensão afasta a ideia de neutralidade da escrita histórica e aproxima a historiografia das contribuições de autores como Hayden White e Dominick LaCapra, que chamam a atenção para o caráter narrativo da história e para os limites das explicações totalizantes diante de experiências traumáticas. Ao reconhecer a dimensão narrativa e imaginativa do conhecimento histórico, conforme argumenta Hayden White, não se compromete o rigor metodológico da disciplina; ao contrário, amplia-se a capacidade de compreender experiências que resistem à racionalização plena (Certeau, 1982). Nesse ponto, em diálogo com Dominick LaCapra, reconhece-se que certos acontecimentos, especialmente marcados pelo trauma e pela violência, impõem limites à representação histórica totalizante. A literatura, assim, não ameaça a história, mas a provoca e a complexifica, convidando-a a refletir criticamente sobre seus próprios limites narrativos e epistemológicos (LaCapra, 2011).

No contexto escolar, trabalhar com *Ainda estou aqui* (Paiva, 2015) significa deslocar o ensino da ditadura civil-militar de uma abordagem centrada exclusivamente em datas, decretos e atos institucionais para uma perspectiva que privilegia os sujeitos históricos e as experiências vividas. A obra permite compreender que os acontecimentos políticos produzem efeitos concretos na vida cotidiana, desestruturam famílias, redefinem trajetórias e deixam marcas que atravessam gerações. Ao acompanharem a transformação de Eunice Paiva,

de dona de casa a advogada, defensora de direitos humanos e referência na luta pelo reconhecimento dos desaparecidos políticos, os estudantes entram em contato com uma história feita de escolhas, resistências e reinvenções.

Esse movimento é fundamental para o desenvolvimento da consciência histórica, entendida não apenas como conhecimento do passado, mas como capacidade de relacionar passado, presente e futuro de forma crítica, “fazer os sujeitos se reconhecerem como agentes da história e promotores das ações que contribuem para a contínua disputa/negociação entre o devir e o ser, e, a partir daí, construtores da história, como vida e como narração sobre o vivido” (Fontineles, 2016, p. 139). Como aponta Cláudia Fontineles, um dos grandes desafios do ensino de História é fazer com que os estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, agentes de transformação e participantes das disputas de sentido que atravessam a sociedade (Fontineles, 2016, p. 139). A literatura, ao mobilizar emoções, empatia e identificação, contribui significativamente para esse processo, ampliando as possibilidades de sentir, pensar e expressar-se sobre o mundo.

A recente adaptação cinematográfica da obra, lançada em 2024, amplia ainda mais seu potencial pedagógico. Vivemos em uma sociedade profundamente marcada pela cultura da imagem, na qual o cinema ocupa papel central na formação de valores e referências, especialmente entre jovens. “Filmes se configuram como artefatos culturais de grande difusão e importância no mundo há pelo menos um século e, por isso, exercem grande poder de atração sobre os jovens” (De Souza, 2014, p. 25). Nesse contexto, o filme *Ainda estou aqui* (Paiva, 2015) pode ser compreendido como uma ponte de acesso à obra literária, funcionando como elemento de aproximação inicial e despertando o interesse dos estudantes pela temática histórica.

É importante destacar que, no âmbito pedagógico, o filme não substitui o livro, mas cumpre uma função mediadora. Enquanto o cinema popularizou e ampliou o alcance da narrativa, a literatura aprofunda a reflexão, permitindo uma relação mais lenta, densa e crítica com a

experiência histórica. Essa articulação entre literatura e cinema dialoga com o universo cultural dos alunos e transforma o contato com o passado em uma experiência significativa, capaz de conectar memória, história e presente (Delgado; Ferreira, 2013).

Ao trazer *Ainda estou aqui* (Paiva, 2015) para a sala de aula, reafirma-se também o papel da literatura como linguagem transgressora, no sentido apontado por Cármen Lúcia², “as ditaduras não gostam das Artes, menos da literatura, por uma razão: a arte é transgressora para permitir que haja libertação em espaços legítimos” (TV BRASIL, 2024). A literatura cria um espaço legítimo para o questionamento, para a imaginação de outros mundos possíveis e para a crítica às injustiças. Em contextos autoritários, pensar é um ato perigoso; em contextos democráticos, é uma necessidade vital. Ensinar História por meio da literatura, portanto, é também um compromisso com a democracia e com o direito à memória.

Assim, a utilização de *Ainda estou aqui* (Paiva, 2015) no ensino de História se justifica por sua capacidade de articular memória individual e coletiva, de lidar com os limites da linguagem diante do trauma, de dialogar com as demandas do tempo presente e de contribuir para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e historicamente conscientes. Ao transformar a literatura em espaço de memória, sentimento e resistência, o trabalho pedagógico reafirma que toda prática educativa é também um ato político, pois decidir o que ensinar é decidir quais histórias merecem ser lembradas. Nesse sentido, reavivar a história da família Paiva é reafirmar o compromisso ético do ensino de História com a justiça, a empatia e a defesa inegociável da democracia, lembrando que “somos, se não um eco” (Halbwachs, 2006, p. 47), das vozes que insistem em não se calar.

2 Cármen Lúcia Antunes Rocha ocupa o cargo de ministra do Supremo Tribunal Federal (STF) desde 2006. Nascida em Montes Claros (MG), é mestre em Direito Constitucional pela UFMG, professora titular da PUC Minas e foi a segunda mulher a integrar o STF, além de ter sido a primeira a presidir o Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Ela frequentemente articula o direito com literatura e história em suas falas e votos.

METODOLOGIA

A proposta metodológica do projeto baseou-se na perspectiva de ensinar História com um “sentido para a vida”, colaborando para a formação da consciência histórica dos estudantes (Saddi, 2016), buscando promover uma aprendizagem significativa e crítica sobre a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985) a partir da leitura e problematização da obra literária *Ainda estou aqui* (2015), de Marcelo Rubens Paiva.

A obra literária *Ainda estou aqui* (2015), de Marcelo Rubens Paiva, possui aproximadamente 296 páginas e encontra-se organizada em três partes principais, compostas por tópicos e fragmentos narrativos relativamente curtos. A primeira parte reúne tópicos como “Onde é aqui?”, “A água que não era mais do mar” e “Mãe-protocolo”, nos quais predominam memórias familiares, lembranças da infância e reflexões sobre identidade e memória. Já a segunda parte, composta por tópicos como “Merda de ditadura”, “O telefone tocou” e “Doze dias”, aborda diretamente os impactos da ditadura civil-militar brasileira sobre a família Paiva, sobretudo o desaparecimento de Rubens Paiva. Por fim, a terceira parte apresenta tópicos como “Depois do luto”, “Você se lembra de mim?” e “O que estou fazendo aqui?”, enfatizando as discussões sobre memória, luto, envelhecimento e Alzheimer. Além dessas divisões, a obra também apresenta seções finais intituladas “A denúncia”, “Decisão — Recebimento da denúncia” e “Nota do autor”.

Diferentemente de romances tradicionais, o livro não apresenta capítulos rigidamente estruturados de forma didática, mas uma narrativa memorialística fluida, construída a partir de lembranças, reflexões e experiências pessoais do autor. Essa organização em tópicos curtos favoreceu a aplicação do projeto em sala de aula, pois possibilitou a divisão da leitura entre os grupos de estudantes, permitindo que cada integrante realizasse a leitura de uma parte específica da narrativa e posteriormente compartilhasse suas interpretações com os colegas.

Além disso, a linguagem utilizada pelo autor apresenta um nível intermediário de compreensão, combinando passagens reflexivas e emocionais com uma escrita acessível aos estudantes do Ensino Médio. A escolha da obra considerou não apenas sua relevância histórica e social, mas também sua viabilidade pedagógica, uma vez que sua estrutura fragmentada facilitou o acompanhamento da leitura e a realização de debates sobre memória, trauma, ditadura e consciência histórica.

A execução do projeto ocorreu ao longo de aproximadamente um mês, organizada em quatro etapas desenvolvidas semanalmente. No início, foi realizada a apresentação da obra e do contexto histórico, bem como a divisão dos alunos em grupos de três e quatro integrantes, atividade desenvolvida em uma aula de 60 minutos. Na segunda etapa, os estudantes produziram os diários de leitura, também em uma aula com duração de 60 minutos. Em seguida, a terceira etapa contou com duas aulas, totalizando 120 minutos, destinadas à discussão sobre a ditadura militar no Piauí, conduzida com a participação de um professor convidado. Por fim, na quarta etapa, ocorreu a realização de uma dinâmica e a socialização das produções finais elaboradas pelos alunos. A seguir, serão detalhadas as atividades desenvolvidas em cada uma dessas etapas.

A primeira etapa do projeto foi iniciada com a apresentação da obra aos alunos, por meio de um conjunto de slides e exemplares do livro disponíveis na biblioteca da escola³. Nesse momento introdutório, foram apresentados os personagens da obra, o cenário histórico e o contexto político que o Brasil estava vivenciando. A intencionalidade desse momento foi despertar

3 Os exemplares do livro *Ainda estou aqui* foram distribuídos para as escolas estaduais do Piauí pela Seduc-PI. Essa distribuição dos livros permitiu que os alunos tivessem contato físico com a obra. Essa ação permitiu que o ensino de história fosse dinamizado, bem como propiciou a leitura parcial da obra pelos alunos. Mesmo com poucas unidades do livro disponíveis na biblioteca da escola, foi possível realizar esse projeto de forma dinâmica. CAVALCANTE, Pablo. Seduc entrega os primeiros exemplares do livro “Ainda Estou Aqui” às escolas da rede estadual. *Governo do Piauí*, 26 fev. 2025. Disponível em: [Seduc entrega os primeiros exemplares do livro “Ainda Estou Aqui” às escolas da rede estadual – pi.gov](#). Acesso em: 4 fev. 2026.

o interesse dos alunos para conhecer a obra e situá-los historicamente. Esse instante de contextualização da obra permitiu a preparação dos estudantes para uma leitura reflexiva e sensível da temática.

Em seguida, os alunos foram organizados em trios e quartetos, e cada grupo recebeu um exemplar do livro. Cada integrante do grupo ficou responsável pela leitura de um tópico previamente selecionado da obra, realizando posteriormente a socialização das interpretações e reflexões com os demais colegas do grupo. A leitura compartilhada estimulou momentos de troca e sensibilidade entre os estudantes, transformando o ato de ler em uma experiência coletiva.

A segunda etapa do projeto consistiu na produção dos “Diários de Leitura”, atividade que buscou explorar a criatividade e a subjetividade dos estudantes por meio da escrita. A proposta dialoga com a perspectiva de Peter Lee (2007) acerca da “literacia histórica”, na medida em que possibilita ao aluno compreender o passado a partir da perspectiva do outro e desenvolver interpretações mais sensíveis sobre os processos históricos. O processo de construção dos diários favoreceu relações entre memória, narrativa e experiência histórica, despertando o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes.

Na intenção de ampliar a compreensão sobre o contexto histórico da obra, os alunos participaram de uma palestra ministrada pelo professor Ronald Castelo Branco, que abordou a temática da ditadura civil-militar no Piauí, estabelecendo relações com a história local. Essa etapa foi de suma importância para associar o conteúdo exposto sobre o livro *Ainda estou aqui* e fortalecer o vínculo entre memória nacional e memória regional.

O processo metodológico do projeto também contou com a dinâmica do “fio da memória”, uma atividade lúdica que buscou aprofundar a compreensão dos alunos em relação à obra *Ainda estou aqui* e as conexões feitas entre memória, história e experiência familiar. Durante a atividade, organizou-se uma roda de leitura, em que foi passado um novelo de lã entre os estudantes à medida em que cada aluno lia um pequeno fragmento previamente seleciona-

do do livro. A cada fragmento lido, foi feito um breve momento de reflexão, no qual os alunos eram convidados a relacionar o fragmento com suas próprias vivências. As discussões rememoram lembranças da infância, problemas com pais e familiares, e dificuldades financeiras ou afetivas.

Ademais, passar o novelo de lã tinha um sentido simbólico: a cada momento de leitura e reflexão, formava-se uma teia no centro da roda — simulando, de fato, uma teia de aranha —, representando conexões entre a história individual e coletiva. Foi visualizado, no entrelaçamento do novelo de lã, que ali estavam sendo relacionadas memórias que provavam que a história “do passado” pode ser trabalhada no futuro, pois cada sujeito é um agente ativo na formação da sociedade.

Dessa maneira, a dinâmica do “fio da memória” revelou-se uma experiência pedagógica significativa, colocando os alunos como sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem. A atividade possibilitou que os estudantes articulassem passado, presente e experiência pessoal, desenvolvendo uma postura empática e crítica diante dos acontecimentos históricos. Nesse sentido, a proposta aproxima-se das reflexões de Schmidt e Braga (2006), ao defenderem que o ensino de História deve ultrapassar a simples transmissão de conteúdos, promovendo a formação da consciência histórica dos sujeitos. Conforme Rüsen (2001), essa consciência histórica permite interpretar temporalmente as experiências humanas e orientar ações no presente.

A culminância do projeto ocorreu em uma roda de leitura e socialização dos “Diários de Leitura”. Nesse momento, alguns registros produzidos pelos estudantes foram compartilhados coletivamente pelos próprios pibidianos, em razão da timidez apresentada por parte da turma. A atividade permitiu dialogar sobre as experiências narradas na obra e refletir sobre os impactos da ditadura civil-militar brasileira não apenas no passado, mas também nas marcas deixadas no presente.

CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

O projeto foi desenvolvido ao longo de aproximadamente um mês, sendo aplicado em uma turma de 2º ano do Ensino Médio da Unidade Escolar João Clímaco D’Almeida, composta por cerca de 22 alunos. As atividades ocorreram em encontros semanais com duração média de 60 minutos, utilizando o horário cedido pela professora supervisora Charlene Sales para a realização das intervenções pedagógicas do PIBID.

A execução metodológica foi organizada em quatro etapas: apresentação da obra e contextualização histórica; leitura compartilhada e produção dos “Diários de Leitura”; palestra sobre a ditadura civil-militar no Piauí; e, por fim, realização da dinâmica “fio da memória” e socialização das produções finais dos estudantes. Essa organização permitiu desenvolver progressivamente a relação entre literatura, memória e consciência histórica.

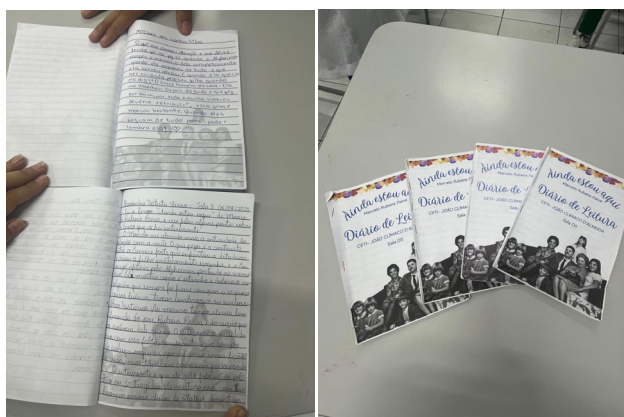
Apesar da recepção positiva dos estudantes, algumas dificuldades foram identificadas durante a aplicação do projeto. A principal delas relacionou-se à resistência de alguns alunos em realizar uma leitura mais atenta da obra, situação que evidencia desafios comuns ao contexto escolar, especialmente no que se refere ao hábito de leitura entre estudantes do Ensino Médio. Além disso, o número reduzido de exemplares disponíveis — aproximadamente cinco livros para uma turma de 22 alunos — exigiu a elaboração de estratégias de compartilhamento e revezamento entre os grupos.

Ainda assim, a estrutura fragmentada da obra e sua linguagem acessível favoreceram a participação dos estudantes, tornando a leitura menos cansativa e mais dinâmica. Alguns alunos já possuíam contato prévio com o livro, o que também contribuiu para as discussões em sala de aula e para a circulação das interpretações entre os grupos.

Outro aspecto relevante observado durante a execução do projeto foi a receptividade dos estudantes em relação à temática da ditadura civil-militar brasileira. Inicialmente, havia receio de que o tema pudesse gerar resistência ou desinteresse; no entanto, os alunos participaram ativamente das discussões, levantando questionamentos sobre perseguição política, autoritarismo e direitos humanos. Tais questionamentos demonstraram não apenas curiosidade sobre o período histórico, mas também a capacidade dos estudantes de estabelecer relações críticas entre o passado e o presente.

Entre as atividades desenvolvidas, a produção dos “Diários de Leitura” destacou-se como uma das experiências de maior envolvimento por parte da turma. Os estudantes produziram registros escritos à mão, confeccionados em diários elaborados pelos próprios integrantes do projeto. A proposta consistia em permitir que os alunos escrevessem livremente sobre aquilo que compreenderam, sentiram e refletiram durante a leitura da obra, sem a utilização de perguntas-guia previamente estabelecidas. Essa liberdade de escrita favoreceu a expressão da subjetividade e possibilitou que os estudantes estabelecessem conexões pessoais com a narrativa.

Figura 1 – Diários de Leitura



Fonte: Acervo pessoal/PIBID (2025).

A socialização final ocorreu em roda de conversa, momento em que os registros produzidos foram compartilhados coletivamente. Em razão da timidez de parte da turma, os próprios pibidianos realizaram a leitura de alguns trechos escritos pelos estudantes, preservando o protagonismo das produções e incentivando a participação coletiva. Esse momento revelou não apenas a compreensão dos conteúdos históricos abordados, mas também o desenvolvimento da empatia e da sensibilização diante das experiências narradas na obra.

Do ponto de visto teórico, o caminho metodológico seguido aproxima-se da concepção de didática da História. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt e Isabel Braga (2006), a escola deixa de ser um simples espaço de transposição de conteúdos acadêmicos para tornar-se um espaço de produção de significados. Ensinar História deixa de ser uma transmissão de fatos e se torna uma construção de uma consciência histórica crítica e genética (Rüsen, 2001), na qual o aluno é capaz de entender o passado como construção interpretativa e usá-lo para orientar suas ações no presente.

Desse modo, a metodologia do Projeto “Ainda estou aqui” foi estruturada a partir de fundamentos teóricos consistentes e de práticas participativas, integrando leitura literária, discussões históricas e análise crítica. Através de atividades que mobilizaram emoções, memória e diálogo, o projeto permitiu que os estudantes percebessem a ditadura civil-militar não apenas como um tema curricular, mas como uma vivência humana permeada por resistência, sofrimento e esperança.

A abordagem da ditadura civil-militar brasileira no Ensino Médio ocorre, geralmente, por meio de discussões relacionadas ao autoritarismo, à repressão política, à censura, às violações dos direitos humanos e aos processos de resistência ao regime instaurado em 1964. Conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ensino de História deve possibilitar aos estudantes a compreensão de processos políticos, sociais e culturais, favorecendo posicionamentos críticos diante de questões do presente (Brasil, 2018).

Nesse sentido, o ensino da ditadura não deve se restringir à memorização de acontecimentos políticos, mas promover reflexões sobre democracia, cidadania, memória e direitos humanos.

Nessa perspectiva, o trabalho com a temática da ditadura em sala de aula torna-se fundamental para possibilitar que os estudantes interpretem os acontecimentos históricos a partir das experiências humanas e sociais, estabelecendo relações entre passado e presente (Peres, 2014). Além disso, discutir a repressão e as violências de Estado contribui para reflexões acerca da preservação da memória e da defesa dos direitos humanos (Ricoeur, 2007; Queiroz, 2019).

A obra *Ainda estou aqui*, de Marcelo Rubens Paiva, apresenta significativo potencial pedagógico para o ensino da ditadura civil-militar no Ensino Médio, especialmente por abordar acontecimentos relacionados ao período de maior repressão do regime militar brasileiro após a institucionalização do AI-5, em 1968. A narrativa concentra-se principalmente nos anos iniciais da década de 1970, momento marcado pelo fortalecimento dos mecanismos de censura, perseguição política, repressão estatal e desaparecimentos forçados.

A partir do desaparecimento do ex-deputado Rubens Paiva e das experiências vividas por Eunice Paiva e sua família, a obra possibilita trabalhar conteúdos frequentemente presentes no currículo escolar sobre os vinte e um anos de ditadura, como perseguição política, violência de Estado, repressão, censura e violações dos direitos humanos. Além disso, o livro permite ampliar a compreensão dos estudantes acerca dos impactos humanos e emocionais produzidos pelo regime autoritário, aproximando o conteúdo histórico das experiências cotidianas e familiares narradas ao longo da obra.

Ao tratar a ditadura a partir das experiências familiares e afetivas, o projeto favoreceu uma compreensão mais sensível do período histórico, permitindo que os estudantes percebessem como decisões políticas e práticas autoritárias afetam diretamente a vida cotidiana. Dessa maneira, a literatura tornou-se uma importante estratégia para aproximar os alunos da construção

da consciência histórica, estimulando reflexões críticas acerca da democracia, da violência de Estado e da preservação da memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, com o desdobramento das reflexões apresentadas, evidencia-se que o ensino de História, especialmente quando voltado ao passado recente, não pode ser compreendido apenas como transmissão de conteúdos ou sistematização de fatos. A experiência desenvolvida no âmbito do PIBID/UFPI demonstrou que a articulação entre História, memória e literatura constitui uma via potente para a formação de uma consciência histórica crítica, sensível e eticamente orientada.

Ao utilizar a obra *Ainda estou aqui* (2015), de Marcelo Rubens Paiva, o projeto possibilitou aos estudantes o contato com uma narrativa sobre a ditadura civil-militar brasileira, mas, sobretudo, a vivência de um processo de reflexão sobre memória, silenciamento, traumas e disputas que atravessam o presente. A literatura, nesse contexto, revelou-se não como mera ilustração de um processo histórico, mas como fonte fecunda, capaz de ampliar a compreensão das experiências humanas, tensionando visões simplificadoras e promovendo uma aproximação mais profunda com o passado.

Contudo, os efeitos positivos desse projeto não se restringiram apenas à sala de aula da escola parceira, também tornando-se relevantes no âmbito acadêmico. Esse projeto foi premiado em primeiro lugar nos Seminários Integrados da Universidade Federal do Piauí (SIUFPI), em 2025, permitindo o reconhecimento da execução da prática docente, bem como mostrando que o PIBID está em alinhamento com as propostas teórico-pedagógicas do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Piauí.

Figura 2 – Coordenadoras do Projeto “Ainda estou aqui”: PIBID e ensino de História por meio da literatura e o Prof. Dr. João Paulo Charrone, coordenador do PIBID-

-História, durante a apresentação do banner no SIUFPI



Fonte: Acervo pessoal/ PIBID.

Em um período permeado por disputas de memória, revisionismos e reconfigurações discursivas sobre o passado, ensinar História implica assumir uma postura ética e política. Significa reconhecer que educar não é um ato neutro, mas um exercício de responsabilidade diante das narrativas que legitimamos, das vozes que destacamos e das experiências que escolhemos problematizar.

Assim, a experiência analisada reafirma que a literatura pode constituir um espaço privilegiado de elaboração crítica, sensível e humanizada do passado. Mais do que recurso didático, ela se afirma como linguagem de memória, resistência e formação cidadã. Ensinar História, nesse sentido, é também cultivar a capacidade de lembrar, refletir e problematizar, na intenção de obter-se a construção da consciência histórica nos alunos.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 23 maio 2026.

CARDOSO, Gleudson Passos *et al.* Literatura e Ensino de História. In: MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & Linguagens da História*. EdUECE, 2015, p. 267-299.

CAVALCANTE, Pablo. Seduc entrega os primeiros exemplares do livro “Ainda Estou Aqui” às escolas da rede estadual. *Governo do Piauí*, 26 fev. 2025. Disponível em: Seduc entrega os primeiros exemplares do livro “Ainda Estou Aqui” às escolas da rede estadual – pi.gov. Acesso em: 4 fev. 2026.

CERTEAU, Michel de. A operação historiográfica. In: CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982. p. 45–111.

DE SOUZA, Éder Cristiano. *Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014..

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. *História do tempo presente e ensino de História*. Revista História Hoje, v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. As “centelhas da esperança”: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 9, 2016. p. 131-158.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

LACAPRA, Dominick. *Escrever a história, escrever o trauma*. Tradução: Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LEE, Peter. *Em direção a um conceito de literacia histórica*. Educar, Curitiba, 2007. p. 131-149.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2001. p. 13- 27.

PAIVA, Marcelo Rubens. *Ainda estou aqui*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

PERES, Marcus Vinicius Monteiro. Por que ensinar a ditadura civil-militar? A formação de um sujeito por meio da democracia. *Encontros*, ano 12, n. 22, p. 61-79, 2014.

QUEIROZ, Silvia Maria Brandão. *As máquinas de memória: o corpo-vítima da ditadura militar brasileira como peça dos processos de subjetivação do contemporâneo*. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Unicamp, 2007.

RÜSEN, Jörn. *A razão histórica: teoria da História – os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: UnB, 2001.

SADDI, Rafael. O Estado de Suspensão na aprendizagem histórica: a força estética do conhecimento histórico na instauração de um momento sublime de consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 9, 22 jul. 2016. p. 113-130. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.247>. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/247>. Acesso em: 4 fev. 2026.

SCHMIDT, M. A.; BRAGA, T. M. F. Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências. *Educar em Revista*, Curitiba, n. spe, p. 11-31, 2006. Disponível em: [SciELO](https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.247). Acesso em: 26 jun. 2026.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, v. 3. p. 21-51.

MINISTRA Cármen Lúcia é a convidada do Trilha de Letras. [S. l.]: TV Brasil, 11 set. 2024. 1 vídeo (31 min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fdMnrr7xTVc>. Acesso em: 14 out. 2025.

PIBID, MPB E ENSINO DE HISTÓRIA:

EXPRESSÕES DA ARTE, VIDA E TEMPO
POR MEIO DA MÚSICA

Antonio Sâmmy Soares Miranda
Bianca Ravena Nascimento
Charlene Sales
João Paulo Charrone



06

INTRODUÇÃO

Na atualidade, as novas políticas educacionais são de extrema importância para a renovação do currículo e das práticas pedagógicas. A partir delas, o componente curricular de História vem alcançando novos horizontes, influenciando de forma direta o ensino. Apesar das problemáticas referentes à construção da base curricular e de outros segmentos da educação, há uma grande atividade dos movimentos estudantis para a garantia de uma educação digna aos estudantes capaz de provocar mobilidade social em uma sociedade extremamente desigual. Em vista disso, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), como política pública, cumpre com a expectativa de promover melhores condições para a formação de professores e também para aprimorar o ensino e a aprendizagem no ensino básico. Através do programa, é possível desenvolver uma série de projetos, indo além daquilo que o currículo oficial estabelece, afetando de forma positiva a produção do conhecimento.

Nesse contexto, no interior do programa, desenvolvemos um proveitoso projeto, no qual trabalhamos o ensino de História por meio da música, a fim de que os estudantes aprofundem sua percepção histórica de maneira que o conhecimento fosse acessado por meio da linguagem musical, para assim haver um melhor entendimento do passado por parte dos estudantes, levando-os a uma atitude investigativa de não somente decorar conceitos, mas se reconhecer como parte da história. Para isso, afirmamos a necessidade de o professor-pesquisador obter o saber historiográfico, de suma importância para a atividade docente, porém também é necessário conhecer as metodologias de ensino e os novos recursos didáticos, os quais o docente pode utilizar para facilitar a construção do conhecimento. Por isso, ao longo deste trabalho, defendemos a adoção da linguagem musical como um possível instrumento na mediação do conhecimento histórico nas aulas do ensino básico. Em diálogo com Napolitano (2005), estudioso das relações entre história e música, ressaltamos as possibilidades de estudo por meio da música.

Com base no projeto desenvolvido no âmbito do programa, intitulado “PIBID, MPB e ensino de história: a identidade brasileira através da música – expressões da arte, vida e tempo”, foi possível identificar o potencial uso da música como suporte para ensinar o saber histórico. Então, neste trabalho discutiremos a respeito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na ampliação das práticas pedagógicas de forma que traga novos recursos, metodologias e abordagens no ensino, sendo considerado o programa um terreno fértil para a construção do aprendizado, além de contribuir diretamente na formação dos futuros professores. O PIBID certamente é uma política pública capaz de motivar a criação e as diferentes formas de pensar e atuar no contexto das escolas públicas (Fontineles, 2019).

O presente trabalho é baseado em uma ampla discussão bibliográfica que tem como objetivo o estudo de novas abordagens metodológicas, compreendendo em especial a relação do ensino de história e a música. Na primeira parte, faremos uma discussão teórica sobre a relação do ensino de história e música, já no segundo momento apresentaremos as possibilidades de uso da música como um recurso didático que possibilita a formação da consciência histórica dialogando com o historiador Jörn Rüsen. Por fim, trataremos o debate teórico perpassado pela experiência prática do projeto com música aplicado em uma escola pública de ensino médio beneficiada pelo PIBID, que teve como principal alvo estudantes do segundo ano do Ensino Médio, participantes ativos das atividades propostas que serão discutidas no segundo momento do artigo, já que no primeiro delinearemos a relação existente entre a música como um vestígio histórico, que informa os anseios e as demandas de determinado tempo.

Na efetivação do projeto, decidimos trabalhar com três eixos temáticos, em que escolhemos canções referentes à Música Popular Brasileira (MPB), além de outros gêneros musicais. Trabalhamos a identidade nacional e regional, assim como o período histórico ditatorial, e nesses segmentos fizemos a escolha de canções para explorar o conteúdo, o ritmo, a melodia,

dentre outros elementos que compõem a linguagem musical, de maneira que o educando tivesse uma aprendizagem completa e significativa.

Além disso, o trabalho pedagógico com a música no projeto citado teve como objetivo geral contribuir para a formação de cidadãos conscientes e reflexivos, que julgam o conhecimento estudado na sala de aula de forma crítica, podendo intervir nas questões sociais dentro e fora do ambiente escolar, a partir do ato de desnaturalizar a vida e o cotidiano, que, segundo Soares (2017), é papel do conhecimento histórico.

A MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA: SENSIBILIDADE, HISTORICIDADE E METODOLOGIAS INOVADORAS

A experiência humana é marcada pelo constante diálogo com diferentes expressões artísticas, dentre elas se encontra a linguagem musical, presente na história desde os primeiros rastros humanos. Os homens a utilizavam para diversos fins: entoavam músicas a partir da imitação dos sons da natureza para se proteger, usavam-na em ritos de cura, como forma de celebração etc. Portanto, na trajetória pessoal do homem, a música tem o papel de auxiliá-lo a estabelecer relações com o meio em que vive, segundo Soares (2017).

Compreendemos que essa expressão artística pode informar a história de diversas maneiras, na medida em que é elaborada não de forma neutra, mas explicitamente coberta de intenções influenciando de forma direta o ser social, causando impacto na maneira como este entende a si mesmo e ao outro. Então, a música, como algo indissociável da ação humana, pode revelar os anseios de determinada época, pois quem a produz está inserido em um determinado contexto histórico e é influenciado por ele.

Nisso se encontra o primeiro ponto positivo de utilização da música como um recurso didático nas aulas de história: quando empregada adequadamente, pode sensibilizar o estudante em uma melhor percepção do passado, além de tornar o conhecimento histórico significativo para ele, que necessita entender a importância do se educar. Nesse sentido, a música pode ser uma considerável fonte para o desenvolvimento do pensamento histórico do educando, pois, como atesta Napolitano (2002, p. 11) “[...] a canção (e a música popular como um todo) também ajuda a pensar a sociedade e a história. A música não é apenas ‘boa para ouvir’, mas também é ‘boa para pensar’”.

Durante a execução do projeto, objetivou-se mostrar aos alunos que a linguagem musical não é apenas um conjunto de elementos unidos a fim de provocar divertimento, mas um vestígio histórico produzido para informar os anseios do tempo em que foi produzida. Revela-se também que as canções não são elementos estáticos, paradas no tempo, mas adquirem diferentes significados nos meios em que são veiculadas.

Também é eficiente, como um meio de comunicação próximo à vivência do aluno, assim o professor pode estabelecer conexões com sua turma, identificando o gosto artístico da nova geração e podendo dialogar a respeito de temáticas sociais inseridas nas músicas, levantar questionamentos a respeito da produção cultural musical ou fazer uma observação sobre as diferentes formas de produção musical ao longo do tempo; enfim, é possível levantar uma série de apontamentos históricos a respeito dessa linguagem artística.

A historiadora Bittencourt (2008) discute sobre os fundamentos e as metodologias do conhecimento histórico escolar, sendo feito um estudo riquíssimo que responde a diversas perguntas sobre o ensino de história. Na obra, ela mostra as propostas curriculares; como se dá a aprendizagem em história, segundo os estudiosos da psicologia Piaget e Vygotsky; além de analisar o uso dos materiais didáticos em aula, por fim é apontado o uso de documentos históricos na sala de aula, onde são apresentados fundamentos da aplica-

bilidade dos documentos não escritos, sendo essa a parte a que nos interessa para este trabalho.

Para a mesma autora, o uso da música popular como recurso didático sobressai em relação à música erudita. Isso revela que o nível de aproximação do estudante é importante quando se trabalha com esse tipo de abordagem pedagógica. Assim, os estudantes estão mais acostumados, na sua vida rotineira, ao contato com a música popular, aquela que incorpora um conjunto de sons cotidianos, como o samba, o forró, o sertanejo e até mesmo o reggae, estilo característico do estado do Maranhão. Para o aluno, essas canções não estabelecem nenhuma relação com a história, logo cabe ao professor demonstrar que até no fato de o aluno escolher uma música veiculada no âmbito da cultura popular é resultado das tensões sociais existentes em uma sociedade dividida entre aquilo que é produzido para as classes ricas e o que é fabricado para as camadas populares.

O uso da música como um documento histórico na sala de aula tem suas especificidades ao considerar a diferença entre o uso da fonte pelo historiador e o uso pedagógico pelo educando, que está ali para evocar sua capacidade investigativa de modo mais simples daquele que utiliza a fonte para uma produção acadêmica complexa. Há a necessidade de o professor facilitar o uso do documento, elaborando um guia de perguntas que possam ajudar na atividade de análise da fonte, além de estar preparado para tirar as dúvidas dos estudantes, conforme aponta Bittencourt:

Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto *registro do passado*. Nessa condição, convém os alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias (Bittencourt, 2008, p. 331).

As fontes históricas são necessárias para o aprendizado em História, no entanto ressaltamos a necessidade de uma abordagem adequada no manuseio dessas representações do passado, na qual não temos o acesso direto ao que de fato aconteceu. Em vista disso, o processo metodológico precisa estar atento para não cairmos no problema de sermos anacrônicos durante as aulas. Embora seja difícil, é importante alertar ao aluno que aquilo que estuda está fora de seu tempo, não cabendo julgamentos precipitados, mas sim uma análise acurada, podendo perceber os efeitos do passado no presente em que se encontra.

Ressaltamos um esquema elaborado pela historiadora Circe Bittencourt (2008) correspondente aos itens cruciais para a pesquisa de uma fonte histórica no ensino básico: 1) descrever o documento histórico; 2) mobilizar os conhecimentos prévios; 3) explicar as informações contidas; 4) situar o documento no contexto histórico; 5) identificar qual é a natureza do documento; 6) identificar seus limites e quais os seus interesses. Consideramos essencial planejar e sistematizar o trabalho com a pesquisa de fontes históricas, porém também levamos em conta a liberdade de cada professor, pois a prática docente é individual, com particularidades que podem contornar a sistematização proposta.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A MÚSICA: UMA LINGUAGEM CAPAZ DE ESTIMULAR A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

O trabalho com as metodologias na mediação didática do conhecimento histórico é essencial para acionar habilidades e competências dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, nós, professores do ensino básico, temos à nossa disposição diversas opções metodológicas quando se fala em transposição didática, que é um elemento essencial do fazer docente, pois permite uma aproximação do conhecimento acadêmico ao saber escolar,

situando-se como uma oportunidade de dar meios legítimos aos estudantes de também produzirem seu próprio conhecimento, não se privando apenas em ser mero receptor daquilo que as academias produzem. A respeito disso, afirmamos que a transposição didática nos permite “não apenas conhecer os acontecimentos passados, mas privilegiar o investimento em dotar os estudantes de instrumentos para a análise e interpretação desses processos que lhes permitam construir sua própria representação do passado” (Silva, 2019, p. 54).

Temos apontado as possibilidades de utilização da linguagem musical como objeto metodológico nas aulas, na medida em que “[...] as músicas têm importância significativa na cultura cotidiana dos alunos, e porque o professor de história pode encontrar na música um aliado, um recurso didático dos mais importantes, que cria empatia com os alunos” (Soares, 2017, p. 79).

Por essa razão, apontamos também o conceito de consciência histórica, que é um elemento essencial para aulas de história significativas, desenvolvido pelo estudioso Jörn Rüsen, tido como uma referência nos estudos sobre teoria da história e ensino de história. O historiador aponta que o ensino de história tem a função de orientar temporalmente e fornecer subsídios para uma leitura crítica do tempo presente a partir do acesso a questões do passado. Isso significa que contribuir na formação da consciência histórica dos alunos não consiste em abandonar o tempo presente, pois, como afirma Rüsen (2020, p. 17) “O pensamento histórico é sempre motivado por questões que o dirigem para o passado. Essas questões tocam sempre problemas que envolvem a vida presente em sua dimensão temporal”.

Portanto, a característica principal desse conceito é a defesa de que “[...] o conhecimento histórico tem a importante função de suprir carências de orientação temporal dos seres humanos” (Teixeira, 2014, p. 14). Desse modo, temos como função mediar o conhecimento, colaborando para que os estudantes não sejam meros receptores de saberes produzidos na academia, porém se tornem capazes de orientar suas práticas, entendendo a influência que o passado exerce sobre suas ações do presente.

[...] pois aprender história não é simplesmente construir conhecimento sobre o passado é também desenvolver competências da consciência histórica “necessárias para resolver problemas práticos de orientação com auxílio do saber histórico” (Rüsen, 2007, p. 94). Ao aprender história, o estudante passa a lidar com saberes históricos em sua vida prática (Galvão, 2020, p. 44).

A adoção de recursos didáticos alternativos para a aprendizagem em história deve se dar em função de contribuir para a análise, reflexão e problematização das representações inseridas nos discursos históricos presentes nas aulas do componente curricular História.

Quando se trabalha com outro tipo de linguagem, não é adequado suprimi-las para responder aos nossos interesses pedagógicos. Assim também é com a música, pois devemos analisar ou pelo menos tentar compreender os aspectos que fazem parte da composição que teremos como objeto de pesquisa. A respeito disso, o pesquisador sobre história e música Marcos Napolitano (2005) afirma que na análise de uma música se faz necessária a articulação entre o texto e o contexto, isso traz coerência para o trabalho de investigação, já que essas expressões artísticas “[...] não podem ser reduzidas à racionalização apertada e funcional de quem as utiliza como recurso de ensino” (Fontineles, 2016, p. 133).

Durante o projeto desenvolvido no programa, contextualizamos e explicamos de forma breve a história da MPB, o principal gênero musical escolhido para desenvolvermos as atividades; assim, respondemos a questões contextuais necessárias para um bom entendimento da proposta: como se deu o início de criação e repercussão do gênero; quais eram as tensões históricas e sociais vigentes na época e que influenciaram de forma direta a produção de canções nesse estilo; qual é o seu papel como instrumento de luta política; quais são os principais cantores da MPB.

Também procuramos trazer para os estudantes exercícios que considerassem seu potencial criativo, de maneira que eles fossem ativos na produção das atividades elaboradas. Desse modo, eles puderam expressar posicionamentos, reflexões e criatividade para um melhor aproveitamento das tarefas propostas,

pois acreditamos no potencial criativo dos educandos, principalmente quando se refere à problematização do conhecimento histórico. Se formos capazes de incentivá-los no processo de aprendizagem em história, será possível a construção da consciência histórica que os ajuda a se situarem no tempo e no espaço.

Despertar o interesse do estudante pelo conhecimento histórico é o primeiro passo para sensibilizá-lo no sentido de reconhecer-se como construtor dessa história e, portanto, também responsável pelas tramas que são urdidas no tempo e no espaço. A isso denominamos consciência histórica (Fontineles, 2017, p. 142).

O diálogo entre ensino de história e música, como uma possível fonte histórica para o ensino, conforme proposto no contexto do trabalho desenvolvido pelos graduandos no âmbito do programa, foi efetivo para reafirmarmos a capacidade de os estudantes estabelecerem relações mais próximas com o conhecimento histórico.

O PIBID E O ENSINO DE HISTÓRIA: PARTILHA DE EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS

O ensino de história e a formação de professores são campos de profundos debates e paradigmas que constituem processos de longa duração no que tange à defasagem de currículos e ao desmonte da área de ciências humanas e da disciplina história, processo que se estende da Educação Básica ao Ensino Superior. Esses paradigmas vêm sendo acompanhados de muitas tendências políticas, as quais atacam frontalmente as escolas públicas e as universidades. Com efeitos em cadeia, os professores se defrontam com muitas perguntas e dificuldades, sobretudo pelas falhas em suas formações, que não os preparam para a realidade da sala de aula, ou melhor conceituando, para a própria

cultura escolar. É nesse cenário de demandas urgentes e contínuas que surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, o PIBID, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes, do Ministério da Educação, MEC.

Criado em 2007, o PIBID escreve um novo capítulo na educação brasileira. Enquanto no ensino superior fortemente se alimentava uma cultura academicista com formação voltada exclusivamente para a pesquisa, marginalizando o ensino e a docência — cabe salientar que essa cultura possui ainda sua continuidade —, surgia um programa ofertando bolsas remuneradas não só para estudantes, mas também para professores da educação básica que atuariam como supervisores nas escolas parceiras do programa, instituições essas que propiciariam experiências docentes significativas, com ênfase na prática pedagógica. Nos cursos de licenciatura haveria espaço e oportunidade tanto para a pesquisa quanto para o ensino, em uma relação que envolveria benefícios mútuos, relacionando-se universidade-escola-sociedade e efetivando os máximos preceitos universitários de pesquisa-ensino-extensão.

Desse modo, a relação teórico-prática entra em cena, ainda acompanhada do conjunto de demandas do período. No que diz respeito ao contexto político, o processo de redemocratização ocorria, e a história, mais do que nunca, seria fundamental para essa construção de sociedade democrática, ainda que em maior intensidade estando sob ataque por parte daqueles que não só a temem como buscam afastá-la e abominá-la, em um projeto de deturpação e sequestro de consciência, sobretudo dos mais vulnerabilizados.

A quebra do isolamento entre universidade-escola-sociedade parte do contato dos estudantes com a realidade durante a graduação, e com a própria cultura escolar, reconhecendo a indissociabilidade entre a pesquisa e o ensino, portanto configurando o professor-pesquisador, em uma iniciativa que valoriza o profissional da educação básica, licenciado, que é, por excelência, um pesquisador. Planeja, projeta e executa diante de um cenário complexo,

escolas lotadas; carga horária reduzida; disciplinas deslocadas com as “reformas” curriculares; estudantes desmotivados; problemas sociais, sem falar das questões particulares da remuneração, afinal estamos falando de uma profissão desvalorizada — por efeito de projeto — que é essencial para qualquer projeto de nação que se pense construir.

É importante, então, reconhecer que uma prática educacional significativa parte da percepção de que os cursos de licenciatura formam, antes de tudo, professores/educadores. À medida que esses educadores/pesquisadores compartilham ideias, trocam experiências e leituras, o conhecimento histórico se enriquece, e o olhar sobre sua prática se amplia a ponto de enxergar a escola como um espaço intelectualmente autônomo, superando a dicotomia existente entre teoria e prática e estabelecendo uma cultura escolar. Nesse contexto, percebe-se uma maior visibilidade para a formação de professores, principalmente no que tange à formação inicial (Fontineles; Frota, 2019, p. 171).

Conforme apontam os autores, a partir das ações proporcionadas por políticas educacionais como o PIBID, nesse capítulo da educação brasileira ocorre o que Fontineles e Neto (2017) denominam “variação de enredo” na formação de professores no Brasil. Dedicamo-nos, no presente estudo, a relatar de modo teórico-prático como ocorrem essas experiências de modo particular na execução de um projeto de extensão que valoriza a pesquisa, a realidade e as experiências do indivíduo, e a extensão universitária, elementos imprescindíveis para a qualidade educacional e os efeitos na sociedade através do desenvolvimento da consciência histórica, criticidade e democratização no ensino público.

Compreendemos assim, o surgimento do projeto realizado, e neste estudo exposto, como resultado positivo alcançado pelo PIBID, mais que isso, como uma experiência significativa em diversas dimensões e aspectos, tais como a formação de professores; a pesquisa; a educação básica; o ensino público e a formação humana e integral de indivíduos que por meio dela são despertados e podem alcançar sua emancipação e consciência histórica. Ain-

da nesse meio, cabe destacar a atuação do Estado enquanto garantidor dessa política, para que não seja temporária e tampouco possa estar sob ameaça, considerando, sobretudo, a qualidade da formação de professores no Brasil.

DA PESQUISA, DO PREPARO E DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

A ação docente ocorre em construção de muitas camadas, entre elas a pesquisa, o planejamento e a preocupação com a transposição didática, essa que pode ser considerada elemento-chave para os processos de ensino-aprendizagem. Dado o contexto de indagações que são postas ao professor, em paralelo ao desestímulo e ao desmonte da escola e da educação pública como efeito dos projetos neoliberais, é comum surgirem os questionamentos ou interrogatórios: “Por que devo estudar isso? Em que vou usar isso na minha vida? Por que ensinar isso?”. Soma-se, ainda, ao histórico o distanciamento da pesquisa em relação ao ensino. Nesse cenário os professores se encontram cada vez mais sobrecarregados e sufocados, causando inúmeros problemas, como a desistência em massa da profissão e dos cursos de licenciatura.

As chamadas “reformas” curriculares, bem como a própria formação de currículos, matrizes, diretrizes e determinações de conteúdo, perpassam por um processo de escolha no qual prevalece a intenção e o exercício de poder de quem domina. Logo, as camadas populares são conduzidas a experiências de escolarização desconexas de suas realidades e carregadas de problemas, causando mais comumente a desistência e a não conclusão do Ensino Básico. Nesse ínterim, reforça-se a importância da transposição didática, enquanto nas universidades realizam-se pesquisas diversas, essas devendo ser conectadas com a sociedade — enquanto devolutiva — por meio do ensino e da extensão. Assim, rompe-se com a

lógica histórica de isolamento e distanciamento, propiciando caminhos para a expansão e valorização científica, assim como a própria formação de consciência histórica.

Para tanto, no preparo do projeto, preocupamo-nos em registrá-lo como atividade de extensão na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PREXC), UFPI. Com isso, reforçamos a parceria institucional entre programa, universidade, rede de ensino e instituição escolar. Dessa maneira, a efetividade da extensão garantiu a todos os participantes (bolsistas, coordenador de área, supervisor e estudantes da educação básica) a certificação pela universidade com valor de carga horária e importância para currículo.

Da parte da pesquisa, todo o processo de planejamento e ensino exigiu um conhecimento apropriado da temática para a aplicação na realidade da escola e na sala de aula. Desse modo, buscamos as bibliografias adequadas, que versam sobre o ensino de história; a música como metodologia; cultura e identidade; expressões artísticas como mecanismos de ensino, entendimento sobre si e sobre o mundo; aproximações; conexões e transposição didática, norteamto teórico expresso nas referências utilizadas neste estudo: Bittencourt (2008), Galvão (2020), Napolitano (2005) e Fontineles (2019). Desse modo, apropriamo-nos da teoria para executar na prática pedagógica, na ação docente, o exercício temático e real, ministrando os conteúdos do concreto para o abstrato.

Do ponto de vista dos aportes teóricos, no tocante ao ensino, buscamos autores como Circe Bittencourt, Marcos Napolitano e outros citados no presente estudo, aliados aos pesquisadores e trabalhos cujo objeto de estudo é a música, ainda mais em específico a MPB e particularmente nas estações divididas no projeto. Ainda inteirando a bibliografia, constantemente associamos aqueles que versam a respeito do PIBID como política educacional de formação de professores, sobretudo no interior da oficina histórica e na construção da consciência, do conhecimento crítico e emancipador. Com isso, realizamos a pesquisa, o preparo e a transposição didática.

DO PLANEJAMENTO, DA EXECUÇÃO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Considerando a realidade da escola e a cultura escolar, é necessário o alinhamento com o que rege e gesta a instituição educacional. Desse modo, deve-se observar o Projeto Político Pedagógico (PPP), o calendário escolar e as orientações da rede pertencente — as secretarias de educação. Com esses elementos, o graduando passa a ter contato com o cotidiano de seu ofício, preparando-se para a execução não só do projeto, mas para a profissão que exercerá com sua formação. Além dos dispositivos legais e institucionais, é imprescindível o diagnóstico e a avaliação do início ao fim, garantindo, assim, a transposição didática adequada, a aproximação do conteúdo, a sensibilização dos temas e o despertar para a consciência histórica ensejada.

A ação foi planejada a partir de reuniões semanais com a dupla atuante nas salas de aula, contando com a participação da supervisora escolar responsável por nos orientar, dando suporte quanto às atividades que foram desenvolvidas e aos materiais pedagógicos da escola necessários para os trabalhos práticos: produções criativas de fanzines, desenhos, produções textuais e outras apresentações específicas.

Durante as reuniões, esquematizamos o projeto a partir de três eixos temáticos: identidade nacional, resistência política e identidade regional. Nessas três categorias temáticas, trouxemos canções populares produzidas em diferentes contextos históricos, mas que dialogavam de forma direta com os conteúdos trabalhados, dessa forma ampliando o repertório de estudos dos alunos e incentivando na reflexão e interpretação da MPB. No planejamento, também contamos com o fato de que só teríamos uma hora-aula por semana, conforme a carga horária diminuta que temos no componente curricular de história, por isso dividimos o projeto em seis encontros, um por semana; ao final, houve mais de um mês para a conclusão das atividades.

No primeiro encontro, tivemos a apresentação da proposta aos estudantes, de forma que desde o início eles tivessem noção do trabalho que seria desenvolvido, assim como sua importância para o aprendizado, informando a necessidade da participação de cada um para um bom resultado. Introduzimos as discussões, ressaltando a relação existente entre a história e a música, e indagando-os em relação às noções prévias do gênero musical a ser trabalhado — se eles já tinham escutado canções relacionadas, mostrando a importância da MPB como um vestígio histórico que nos informava a respeito de períodos da história e até mesmo sobre a nossa própria identidade nacional e regional.

Em seguida, trabalhamos a temática: “MPB, Brasil e América do Sul”, dedicada à compreensão de aspectos da cultura e identidade nacional, forjada a partir de muito elementos, dentre eles a própria música popular. Enquanto isso, apresentamos o próprio conceito de identidade, essencial para compreendermos quem somos dentro de uma sociedade, mostrando elementos referentes à língua, aos costumes e às tradições que nos constituem enquanto cidadãos brasileiros. Nessa estação, também apresentamos de forma breve a história do gênero musical adotado para análise. Após isso, foram escolhidas três canções: *Sangue latino*, do cantor Ney Matogrosso; *Reconvexo*, da cantora Maria Bethânia; e *Aquarela do Brasil*, do cantor Ary Barroso.

No terceiro eixo temático, “MPB e Resistência”, escolhemos analisar o período ditatorial a partir de três canções produzidas ainda na época, tidas como instrumento de resistência e denúncia das ações realizadas pelo regime. Ainda nesse tópico, tratamos da censura e dos desafios impostos aos artistas naquele momento, que eram suprimidos por diferentes instituições criadas pelo governo vigente para controlar aquilo que era produzido. As canções das quais tratamos foram: *Cálice e Apesar de você*, ambas do cantor Chico Buarque, e *Alegria, alegria*, do cantor Caetano Veloso.

Por último, trouxemos aspectos a respeito da identidade regional dos alunos, tratando da região que pertencem como um importante locus de produção cultural e artística. Nesse encontro, buscamos trazer a realidade de cada aluno e

os componentes culturais que fazem parte dela, como a alimentação, as festas, os ritos religiosos e outros elementos, para mostrar que a formação da identidade de cada um é perpassada por essas características. Trouxemos canções comuns na sua vida diária, como *Anunciação*, do cantor Alceu Valença; *Asa Branca*, de Luiz Gonzaga, e *Cajuína*, de Caetano Veloso.

Os dois últimos encontros foram reservados para as atividades práticas do projeto, de extrema importância para avaliarmos a eficiência daquilo que tinha sido apresentado nos encontros anteriores. Demos um caráter prático e participativo, primando pelo incentivo, pela criatividade e liberdade de se expressarem na produção dos fanzines, em que eles puderam colar gravuras, desenhar e fazer uma produção escrita dos eixos temáticos considerados de maior relevância para cada um. No último encontro, houve a apresentação artística de uma dança tradicional da região Nordeste, que é o carimbó, celebrado nas festas ocorridas durante a festa junina, além da socialização de conhecimentos e produções construídos de forma coletiva.

DOS RESULTADOS, DAS EXPERIÊNCIAS E DOS EFEITOS

Consideramos os resultados do projeto excelentes, na medida em que foi possível estabelecer uma relação direta entre a música e o conhecimento histórico a partir das temáticas analisadas. Assim, os objetivos traçados inicialmente eram: conhecer aspectos históricos do período de ditadura militar e compreender aspectos referentes à identidade nacional e local, por meio de uma análise dos seus elementos constituintes, entendendo que o indivíduo é permeado de questões culturais, sociais e históricas que forjam a identidade.

Além disso, os estudantes puderam compreender o papel da MPB como um instrumento de luta política durante um período de graves tensões sociais. Por outro lado, viram que esse gênero musical é rico em repertório cultural, sendo um objeto determinante para compreendermos a identidade nacional.

O projeto possibilitou um avanço em relação a sensibilizar os alunos a valorizarem sua própria cultura, pois algumas vezes há um desprestígio por parte dos alunos pelas manifestações artísticas que são produzidas no próprio Brasil, considerando bom somente aquilo que é de fora do país.

Figura 1 – Desenvolvimento da oficina prática de produção de fanzines com os estudantes



Fonte: Sales (2025).

Primando pelo caráter prático do projeto, acima de tudo pela participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, entendendo-os como sujeitos históricos e historicizados e dando espaço para a criatividade e a expressão artística, foi realizada, como culminância do projeto, a oficina de produção de fanzines. Corte, colagem, desenho livre e outras habilidades foram desenvolvidos na aplicação dos conhecimentos conforme o projeto desempenhado e os saberes individuais trazidos para a cena da sala de aula. O envolvimento de todos foi notado e enxergado como um resultado extremamente positivo dentro das aulas de história, articulando de forma interdisciplinar os conteúdos e as práticas expostas.

Como antes expressei, ainda na culminância, os estudantes receberam suas certificações expedidas pela PREXC, UFPI, bem como todos os envolvidos. Para além do gesto simbólico, o valor do documento foi apreendido por cada um como forma de se sentirem valorizados e como parte importante da realidade da escola e da sociedade. A criação de espaços como esses oportuniza aos jovens de vidas distintas entenderem a universidade e o ensino superior como algo a ser sonhado e, mais que isso, possível de ser parte da vida deles. Os relatos ouvidos em sala de aula reafirmam isso, acompanhados do sorriso de cada um.

Os materiais produzidos foram expostos para a turma, e foram marcados momentos de apresentações e socialização dos resultados de cada um, assim como de avaliação tanto pelos bolsistas como de escuta dos estudantes a respeito do desenvolvimento do projeto, endossando o planejamento de próximas ações baseadas nas demandas expressas. A seguir, uma demonstração de alguns dos fanzines produzidos e expostos.

Figura 2 – Material produzido na oficina prática – desenvolvimento do projeto



Fonte: Sales (2025).

Observamos que novas abordagens no ensino de história movem os educandos a participarem de forma mais ativa nas aulas, colaborando para uma produção efetiva das atividades de avaliação contínuas, diferentemente de uma aula tradicional, em que eles são meros receptores do conteúdo visto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fazer docente, quando compromissado com um ensino crítico-empoderador, proporcionado pela construção de uma consciência histórica, é expresso pelas ações desenvolvidas pelo PIBID, que são demonstrações efetivas desse compromisso. Com isso, tornam-se fundamentais a defesa e a estruturação do programa como lei, garantindo a continuidade e o estabelecimento, independentemente de governo, e sim como política de Estado, transformando a realidade dos cursos de formação de professores. Ademais, como no projeto apresentado, a música é uma rica estratégia metodológica no ensino, sobretudo quando aliada a outras ferramentas formativas como aqui demonstradas, seja a transposição didática, a extensão universitária e a aproximação dos conteúdos e temas como forma de sensibilização.

As experiências obtidas no PIBID fortalecem as ideias defendidas como possibilitadoras de uma formação integral e emancipadora, além de corroborar com o fortalecimento das políticas públicas educacionais. Conforme os autores com os quais fundamentamos este estudo, buscamos despertar a importância dos debates em torno da realidade do ensino e da escola, mediados pelas relações teórico-práticas e, por fim, valorizando a docência e a educação pública de qualidade. A prática pedagógica é a ferramenta indispensável para uma formação docente de qualidade e, com efeito, a transformação social que desejamos através da consciência histórica e democrática.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Caderno Cedes*, v. 25, n. 67, p. 309-317, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-32622005000300004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/cfRJxpqjCYdT4g8v5CM4FQg/?lang=pt>. Acesso em: 12 jun. 2026.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de história: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2008. p. 331.

FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; FROTA, Thiago Rodrigues. Histórias que transformam: o PIBID em história e a formação docente. *Revista História Hoje*, v. 8, n. 16, 2019, p. 165-189. DOI: 10.20949/rhhj.v8i16.532. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/532>. Acesso em: 22 fev. 2026.

FONTINELES, Claudia Cristina da Silva; SOUSA NETO, Marcelo. Transformações na oficina da história: o PIBID e a “variação de enredo” na formação de professores. *História Unisinos*, v. 29, n. 1, 2017, p. 199-215.

FONTINELES, Claudia Cristina da Silva. As “centelhas da esperança”: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 9, 2019, p. 131-158. DOI: [10.20949/rhhj.v5i9.246](https://doi.org/10.20949/rhhj.v5i9.246) Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/246>. Acesso em: 26 jun. 2026.

NAPOLITANO, Marcos. *História e música*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GALVÃO, Jerônimo. Entre efemérides e histórias de grandes vultos: a presença das “trajetórias de vida” (biografias) nas aulas de História do Ensino Médio. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 34-54, 2020. Disponível Em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/681>. Acesso em: 20 fev. 2026.

RUSEN, Jorn. Consciência Histórica como tema da didática da História. *Revista Méti*s: História e Cultura, v. 19, n. 38, 2020. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/9985/4548>. Acesso: 26 jun. 2026.

SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, v. 6, n. 11, p. 78-99, 2017. DOI: 10.20949/rhhj.v6i11.325. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/325>. Acesso em: 26 fev. 2026.

TEIXEIRA, Rodrigo Yuri Gomes. PERFIL: JORN RUSEN. *Boletim do Tempo Presente*, n. 08, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tempopresente/article/view/4155>. Acesso em: 26 fev. 2026.

NARRATIVAS EM DISPUTA:

CINEMA, ENSINO DE HISTÓRIA E A ÁFRICA CONTEMPORÂNEA NO PIBID

Ana Letícia Bacelar Costa
Rebeca Maria Aguiar Silva
Antônio Rocha de Macedo
João Paulo Charrone



07

INTRODUÇÃO

Ao iniciar a disciplina de História no Ensino Básico, os materiais didáticos frequentemente apresentam conceitos fundamentais, como o eurocentrismo, essencial para a formação crítica dos alunos. Esse conceito permite compreender que a História pode ter múltiplas narrativas e que a perspectiva europeia colonizadora frequentemente silenciou outras vozes. Nesse sentido, Circe Maria Fernandes Bittencourt defende que o ensino de História não deve negar a importância da Europa, mas ampliar o olhar para outras heranças históricas, especialmente as africanas e americanas, valorizando a complexidade da história da África e das populações negras na formação da sociedade brasileira¹.

A escola, portanto, tem potencial para se tornar um espaço estratégico para corrigir esses apagamentos, especialmente quando pensamos no contexto que criou a Lei nº 10.639/2003, normativa que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, valorizando a identidade e a contribuição da população negra na sociedade brasileira. Sobre a lei, Almeida e Sánchez refletem acerca de sua importância no cenário atual:

A Lei 10.639/2003 questiona o currículo oficial. É por meio dele que se escolhem as prioridades do que ensinar ou não na escola e, por isso, houve uma naturalização de seus conteúdos como uma representação da verdade. O currículo é âmbito de construção política de representações oficialmente aceitas – de mundo, de sociedade, de pessoas –, das quais se entende que todo cidadão deva apropriar-se, dada a obrigatoriedade de frequência à Educação Básica no Brasil. Assim, a Lei 10.639/03 tem o potencial de permitir aos alunos negros o reconhecimento e a valorização, subjetivos e simbólicos, de sua identidade e de sua importância na formação da sociedade brasileira².

1 BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018. p. 159.

2 ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1 (82), jan./abr., 2017, p. 57.

Além disso, pensar o ensino de História da África a partir de novas linguagens implica reconhecer que o conhecimento histórico não se constrói apenas por meio de textos escritos, mas também por imagens, sons e narrativas audiovisuais. Nesse contexto, o cinema apresenta-se como uma ferramenta pedagógica potente, capaz de romper estereótipos cristalizados sobre o continente africano e de aproximar os estudantes de realidades contemporâneas diversas, plurais e dinâmicas. Como afirma Marcos Napolitano, trabalhar com o cinema em sala de aula significa auxiliar a escola a reencontrar a cultura em suas dimensões cotidianas e artísticas, já que o cinema reúne estética, lazer, ideologia e valores sociais em uma mesma obra³. Ao mobilizar produções cinematográficas africanas ou que dialogam com perspectivas africanas, o professor amplia o repertório cultural dos alunos e possibilita a construção de narrativas que vão além da África associada exclusivamente à pobreza, à escravidão ou ao passado.

Ademais, o desconhecimento histórico, como a confusão da África como continente, e não um país, revela a necessidade de questionar o currículo eurocêntrico e de trabalhar novas perspectivas nos livros didáticos. Nesse sentido, o presente trabalho propõe utilizar o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no CETI Governador Dirceu Mendes Arcoverde como espaço de reparação desses vazios, por meio de estratégias didáticas e tecnológicas que promovam um olhar decolonial sobre a História da África, estimulando o senso crítico e o conhecimento sobre a própria história e a de seus ancestrais.

Nesse contexto, o PIBID assume papel fundamental ao aproximar a universidade da escola básica, promovendo experiências formativas que articulam teoria e prática. A atuação dos pibidianos no ensino de História permite experimentar metodologias inovadoras, como o uso do cinema em sala de aula, ao mesmo tempo que contribui para a formação inicial docente comprometida com uma educação antirracista e decolonial. Assim, ao integrar cinema, africanidades e práticas pedagógicas no âmbito do PIBID, este trabalho busca evidenciar como

3 NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003, p. 11.

a escola pode se tornar um espaço de produção de novas narrativas sobre a África contemporânea, fortalecendo o protagonismo discente e o reconhecimento da diversidade histórica e cultural africana.

METODOLOGIA

O trabalho adota uma metodologia qualitativa e participativa, analisando os resultados a partir das produções dos alunos do primeiro ano do Ensino Médio em uma experiência didática vinculada ao projeto de extensão Cinema e ensino de História: Uma construção de novas narrativas sobre a África contemporânea vinculado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, uma iniciativa do Governo Federal, gerida pela Capes. O objetivo foi estimular o protagonismo estudantil e a reflexão crítica sobre as representações da África, articulando teoria e prática por meio de filmes e da produção de fanzines, além de explorar diferentes linguagens visuais, como desenhos e colagens. A experiência didático-pedagógica é orientada pela perspectiva decolonial, permitindo que as histórias e culturas africanas e afro-brasileiras sejam abordadas a partir de múltiplas narrativas. Paim e Souza retratam a urgência com a qual isso deve ser feito, ao afirmarem que:

Dentre os sujeitos que compõe a cultura da escola, as crianças, adolescentes e jovens negros sempre tiveram suas histórias e memórias silenciadas e negadas. Durante séculos o que vigorou foi um completo apagamento das histórias e culturas africanas e afro-brasileiras no espaço escolar. Por isso hoje, se faz urgentemente necessário dialogar com essas histórias, memórias e culturas no espaço escolar e para além dos moldes eurocêntricos e monoculturais, mas sim um diálogo pautado na perspectiva intercultural e antirracista⁴.

4 PAIM, Elison Antonio; SOUZA, Juliana P. de. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnico-raciais no ensino de História. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, v. 8, n. 1, 2018, p. 107.

Assim, filmes como *O menino que descobriu o vento* (2019)⁵, *Kiriku e a feiticeira* (1998)⁶, *A mulher rei* (2022)⁷, *Pantera negra* (2018)⁸ e *Lionheart* (2018)⁹ foram utilizados não apenas como ilustração, mas como ferramentas para promover a leitura simbólica das imagens africanas, rompendo com estereótipos e valorizando a diversidade cultural do continente. Essa abordagem dialoga com Abud, que reconhece o cinema como recurso pedagógico capaz de estimular o pensamento crítico¹⁰. A autora afirma que, no que tange à atividade em questão, pode ser visto que:

Ao proceder às operações mentais necessárias para a inteligibilidade do filme, o aluno estará elaborando o seu pensamento histórico na perspectiva de construção da consciência histórica, não elaborando as técnicas e os procedimentos da profissão de historiador, mas os elementos fundamentais do modo de pensar que habita intimamente as proposições históricas, que as informa e as torna significativas, distinguindo a História das maneiras ligeiras e espontâneas de representar o passado¹¹.

O projeto ocorreu em duas etapas: na primeira, os 32 alunos foram divididos em 5 grupos, cada um recebendo um filme por sorteio, vendo-o e respondendo a um questionário sobre representações, estereótipos, elementos históricos e culturais. Essa etapa teve como objetivo orientar o olhar dos estudantes para além da narrativa superficial das obras, incentivando a análise crítica das imagens, dos personagens e dos contextos apresentados. O questionário funcionou como instrumento mediador do

5 O MENINO QUE DESCOBRIU O VENTO. Direção: Chiwetel Ejiofor. Reino Unido: Netflix, 2019. 1 filme (113 min), son., color.

6 KIRIKU E A FEITICEIRA. Direção: Michel Ocelot. França: Les Armateurs, 1998. 1 filme (74 min), son., color.

7 A MULHER REI. Direção: Gina Prince-Bythewood. Estados Unidos: TriStar Pictures, 2022. 1 filme (135 min), son., color.

8 PANTERA NEGRA. Direção: Ryan Coogler. Estados Unidos: Marvel Studios, 2018. 1 filme (134 min), son., color.

9 LIONHEART. Direção: Genevieve Nnaji. Nigéria: The Entertainment Network; Netflix, 2018. 1 filme (95 min), son., color.

10 ABUD, Kátia Maria. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, São Paulo, v. 22, n. 1, 2003, p. 183-193.

11 *Ibid.*, p. 191-192.

processo de aprendizagem, estimulando a identificação de permanências e rupturas nas representações sobre a África e seus povos, bem como a problematização de visões eurocêtricas ainda presentes no imaginário social.

Na segunda etapa, cada grupo elaborou um fanzine temático, integrando reflexões individuais e coletivas sobre o filme, e permitindo a expressão criativa e crítica dos estudantes. A escolha do fanzine como produto final justifica-se por seu caráter acessível, autoral e multimodal, possibilitando a articulação entre texto, imagem e estética visual. Por meio de desenhos, colagens, frases e símbolos, os alunos puderam ressignificar as narrativas cinematográficas, construindo leituras próprias sobre a África contemporânea e fortalecendo o protagonismo juvenil no processo educativo.

Por fim, a análise dos fanzines e das respostas aos questionários constituiu o principal corpus da pesquisa, sendo eles examinados a partir de categorias como representação, identidade, estereótipo e diversidade cultural. Essa análise qualitativa permitiu compreender como os estudantes reelaboraram seus conhecimentos prévios e passaram a construir novas percepções sobre o continente africano. Dessa forma, a metodologia adotada evidenciou o potencial do cinema aliado a práticas pedagógicas criativas no ensino de História, contribuindo para uma formação crítica, antirracista e comprometida com a valorização das africanidades no espaço escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É fato que crescemos e nos educamos em meio a uma sociedade predominantemente racista, uma forma de discriminação que está presente em diversos espaços, tais como no mercado de trabalho, no sistema Judiciário e até no ambiente escolar, de maneira que nos espaços midiáticos não seria diferente. O ponto que nos leva a refletir é como, muitas vezes,

adotamos o hábito de construir e resumir a imagem de uma determinada cultura ou lugar pelo que temos de conhecimentos adquiridos através de séries, filmes ou novelas. Não é coincidência, por exemplo, que o Brasil seja conhecido como o país do futebol e do samba, ou que Paris também seja lembrada pelo romantismo que a rodeia através dos piqueniques ao lado da Torre Eiffel e passeios às margens do Rio Sena, porque existem diversos filmes no mercado cinematográfico que reforçam esses estereótipos, e costumamos nos agarrar a eles.

Cumpra salientar que tais correlações não são coincidências, devido ao fato de nos depararmos com anos de história sendo contada através de algo ou alguém, sejam livros de romances, filmes ou figuras relevantes para a história, sem que essas narrativas sejam questionadas ou até mesmo completas. Uma referência sobre esses temas é a autora Chimamanda Ngozi Adichie, especialmente na obra intitulada *O perigo de uma história única* (2019). Nesse trabalho, ela reflete sobre as consequências que ocorrem nas formações sociais a partir do momento em que reduzimos a história de algo ou alguém a estereótipos redundantes, sem nos importarmos com a sua complexidade e as suas nuances¹². Mas, afinal, o que isso tem a ver com cinema e africanidades?

Adichie nos conta, por meio da perspectiva de uma menina negra que nasceu e cresceu na Nigéria, ter experimentado vários momentos que a levaram a refletir sobre como costumamos reduzir nosso imaginário, principalmente na infância, a partir das imagens e histórias que consumimos. Ela relata que cresceu lendo literatura britânica com personagens brancos e de uma cultura bastante diferente que a dela, e isso a levou a reproduzir histórias com personagens brancos e com hábitos britânicos. Ela não se sentia representada nem havia algum tipo de identificação própria nesses aspectos; entretanto, apesar de sua vida ser diferente das histórias que lia, foi dessa maneira que aprendeu sobre o poder de uma narrativa própria,

12 ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução: Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

mudança que veio apenas quando passou a consumir mais obras literárias de autores africanos.

Sob essa perspectiva, a proposta do projeto se relaciona com as reflexões da autora ao problematizar a persistência de narrativas únicas que, ao longo dos séculos, construíram e difundiram estereótipos sobre o continente africano, reduzindo sua diversidade histórica, cultural e social e a necessidade de desconstruí-los. Isso se torna notório quando avaliamos as considerações escritas por Adichie, que afirma que:

Depois que passei alguns anos nos Estados Unidos como africana, comecei a entender a reação da minha colega de quarto em relação a mim. Se eu não tivesse crescido na Nigéria e se tudo o que eu soubesse sobre a África viesse das imagens populares, também ia achar que se tratava de um lugar com paisagens maravilhosas, animais lindos e pessoas incompreensíveis travando guerras sem sentido, morrendo de pobreza e de aids, incapazes de falar por si mesmas e esperando para serem salvas por um estrangeiro branco e bondoso. Veria os africanos da mesma maneira como eu via a família de Fide quando era criança¹³.

Estamos todos sujeitos a cair nas armadilhas que uma história única pode oferecer. No entanto, enquanto educadores em formação, podemos e devemos tentar combater a insistência em retratar um povo a partir de uma única característica e oferecer atenção às novas narrativas que ainda não foram ouvidas e protagonizadas. Adichie nos mostra que a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos. Eles fazem com que uma história se torne a única história.

A partir disso, em vez de utilizarmos a literatura como a autora usou, sendo ponto de referência para a discussão, optamos pelo cinema como proposta, considerando seu forte potencial formativo no contexto escolar contemporâneo. Enquanto linguagem audiovisual amplamente presente no cotidiano dos estudantes, o cinema mostrou-se mais próximo de seu repertório cultural,

¹³ *Ibid.*, p. 9.

favorecendo identificação, engajamento e participação ativa nas discussões. A experiência em sala evidenciou que as narrativas filmicas despertaram maior interesse e envolvimento, especialmente nos momentos de debate e na elaboração dos fanzines, nos quais os alunos puderam expressar as novas percepções construídas acerca da África contemporânea.

Através de uma análise geral dos resultados do projeto, concluímos que, por mais que possa parecer repetitivo o discurso a respeito de precisarmos conversar sobre África longe das concepções colonizadoras e racistas, ainda há muito o que ser feito, ressaltando ainda mais o papel do professor enquanto um intermediário entre os alunos e essas pautas a serem debatidas.

Um ponto importante a ser destacado de antemão é que, apesar de grande parte da turma cumprir a atividade requisitada (a construção do fanzine), um dos cinco grupos não conseguiu ultrapassar a dimensão ficcional e conectar as críticas sociais do filme com a realidade, ainda que tenha apreciado bastante a história do filme sorteado, *Pantera Negra* (2018). Contudo, ao longo do desenvolvimento da atividade, nós, enquanto professoras vinculadas ao PIBID, realizamos intervenções pedagógicas e mediações orientadas, buscando ampliar as possibilidades de leitura crítica do filme. Ainda que o grupo não tenha alcançado plenamente os objetivos analíticos propostos, o processo não foi irrelevante, uma vez que permitiu o contato com novas representações, a problematização inicial de temas centrais e a ampliação do repertório cultural dos estudantes, reforçando o caráter formativo da proposta.

Dessa forma, diante da dificuldade inicial dos alunos, foi necessária uma mediação que os ajudasse a compreender a narrativa do filme, no qual foram apresentadas múltiplas camadas de análise acerca da África contemporânea e das heranças da diáspora africana. Por exemplo, a construção de Wakanda como uma nação tecnologicamente avançada, politicamente organizada e culturalmente enraizada em tradições africanas rompe de modo direto com o imaginário colonial que associa o continente ao atraso e à dependência.

Outro ponto que salientamos foi a trajetória do antagonista Erik Killmonger, que amplia a complexidade do debate proposto em sala de aula, relacionando a sua história com a diáspora negra e o racismo estrutural vivido fora de Wakanda, fundamentando sua revolta não somente aos fatores fictícios, mas também históricos, que marcaram a história do nosso mundo, criticando a violência, a exclusão e a marginalização da população negra nas sociedades ocidentais. Ao apresentar um vilão cuja motivação está vinculada às feridas do colonialismo e da escravidão, o filme possibilitou aos estudantes refletir sobre as consequências históricas da dispersão forçada dos povos africanos e sobre as tensões entre África e diáspora.

Toda a discussão foi realizada instigando o debate entre os alunos, realizando perguntas como: “Quais elementos culturais africanos conseguiram identificar no filme visto?”, “O filme conseguiu mudar sua perspectiva sobre o continente africano? Caso sim, quais aspectos mudaram?”, sempre de forma fluida, como uma conversa. Grande parte das respostas era positiva, como ocorreu com o grupo responsável por *Kiriku e a feiticeira* (1998), um desenho que permitiu compreender o valor das narrativas orais e simbologias africanas na construção das identidades culturais. Os estudantes afirmaram admirar-se com a representação de uma África mítica, rica em símbolos culturais, além da grande vegetação despojada durante toda a história, quebrando a ideia de uma África “seca” e pobre. Nesse sentido, foi impressionante a desenvoltura dos alunos e a criatividade exposta nos fanzines.

Além disso, o filme também se destaca por possibilitar uma abordagem da África a partir da valorização da tradição, da oralidade e da ancestralidade, diferentemente de narrativas que retratam o continente sob a ótica da carência ou da dependência externa. O filme constrói uma história centrada em um vilarejo africano autônomo, dotado de organização social própria, saberes comunitários e referências culturais específicas. Tal representação favoreceu o reconhecimento da África como espaço produtor de cultura, conhecimento e mitologias próprias. Assim, o filme possibilitou discutir a importância da

oralidade como forma de transmissão de conhecimento nas sociedades africanas, aspecto muitas vezes desvalorizado em currículos marcados por uma perspectiva eurocêntrica. A ambientação, as músicas, os costumes e os rituais apresentados contribuíram para ampliar o repertório cultural dos estudantes, evidenciando a diversidade estética e simbólica do continente.

Os outros grupos, com seus respectivos filmes, também seguiram bem, como em *O menino que descobriu o vento* (2019), em que surgiram reflexões sobre educação, ciência e tecnologia como formas de resistência e transformação social, revelando uma África criativa e inovadora. Diferentemente de narrativas midiáticas que enfatizam apenas a fome ou a miséria, o filme possibilitou uma abordagem mais complexa da realidade africana, evidenciando tanto os desafios estruturais quanto as estratégias locais de superação.

Em sala de aula, as discussões apontaram que os alunos passaram a perceber que problemas como crise hídrica e desigualdade social não são marcas exclusivas do continente africano, mas questões globais, contribuindo para relativizar visões estigmatizadas. Além disso, a centralidade da educação como instrumento de transformação social dialoga diretamente com a própria experiência escolar dos estudantes, favorecendo a identificação e reflexão sobre o papel do conhecimento na mudança da realidade.

Com *A mulher rei* (2022), os alunos se envolveram em discussões sobre o protagonismo e o feminismo negro, reconhecendo nas personagens femininas o papel de liderança, coragem e sabedoria presentes tanto nas histórias africanas quanto nas lutas contemporâneas das mulheres negras. A obra possibilitou abordar questões sensíveis, como o tráfico atlântico de escravizados e as tensões internas entre reinos africanos, permitindo uma discussão mais aprofundada sobre os impactos do colonialismo e as contradições históricas do período. Essa abordagem favoreceu uma compreensão menos redundante da história africana, evidenciando que o continente deve ser analisado em sua pluralidade de experiências e conflitos.

Por sua vez, *Lionheart* (2018) trouxe à tona uma visão de África urbana, moderna e empreendedora, evidenciando o dinamismo econômico e cultural do continente e rompendo com visões cristalizadas de atraso. Analisamos que os alunos foram capazes de compreender que a narrativa do filme não tinha aspectos econômicos e sociais da África como eixo principal de crítica, mas sim a Nigéria como um espaço em que aqueles personagens pudessem vivenciar seus arcos e enredos, com a sociedade patriarcal e capitalista como um pano de fundo. Assim, a obra cinematográfica favoreceu discussões sobre protagonismo feminino em contextos urbanos africanos, desigualdade de gênero no mercado de trabalho e liderança, auxiliando na construção de uma imagem da África conectada a processos econômicos contemporâneos, com desafios semelhantes aos de outras sociedades.

No que diz respeito aos fanzines, foco central do projeto, entendemos que em alguns grupos houve ausência de uma postura crítica mais consistente, apesar de todos apresentarem coerência visual e criatividade, com participação efetiva das turmas. Alguns estudantes com habilidade para o desenho aproveitaram a oportunidade para manifestar sua criatividade, o que consideramos louvável, enquanto outros preferiram realizar colagens e incluir pequenas frases escritas a lápis, tudo produzido manualmente e colado à mão. Acreditamos que alcançamos nosso objetivo com os fanzines, assim como com as apresentações, através de novas atividades com novas temáticas, enfatizando o teor crítico e de protesto da atividade.

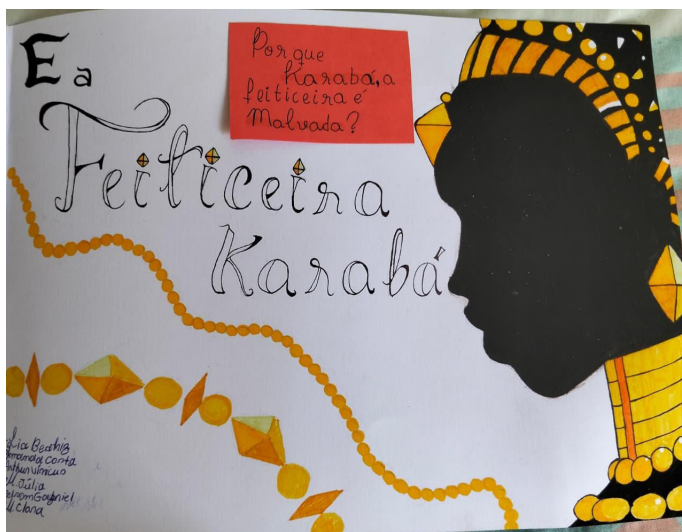
Dessa maneira, ficamos satisfeitos com a capacidade de síntese dos alunos, além da sensibilidade de desenvolver ideias e argumentos, de relatar experiências pessoais e citar outros filmes com a mesma temática, articulando as ideias centrais dos filmes com os conteúdos estudados sobre a História da África. As respostas às perguntas norteadoras também evidenciaram uma mudança significativa na percepção dos alunos, que passaram a compreender a África como um continente diverso, ativo e contemporâneo, reconhecendo a importância de valorizar suas culturas e suas vozes.

O projeto dialoga não somente com a História enquanto disciplina, mas também com a Arte e Cultura, que atuaram de forma fundamental para conectar

os alunos à temática proposta, tornando a aprendizagem mais dinâmica e significativa. Compreendemos que a experiência da elaboração dos fanzines e debates em sala de aula reforçou a ideia de que o ensino de História não deve se limitar à memorização de fatos, mas que é necessário promover a compreensão das experiências humanas, das identidades e das narrativas que moldam o presente, atendendo para toda a pluralidade que as sociedades experienciam. Assim, o cinema se mostrou um instrumento eficaz e criativo junto dos fanzines, para aproximar os estudantes dos conteúdos, despertando curiosidade, reflexão e empatia.

A seguir, imagens dos trabalhos realizados pelos alunos do primeiro ano do Ensino Médio da instituição CETI Governador Dirceu Mendes Arcoverde do ano vigente (2025):

Figura 1 – Fanzine (frente e verso) – Kiriku e A feiticeira Karabá (1998)



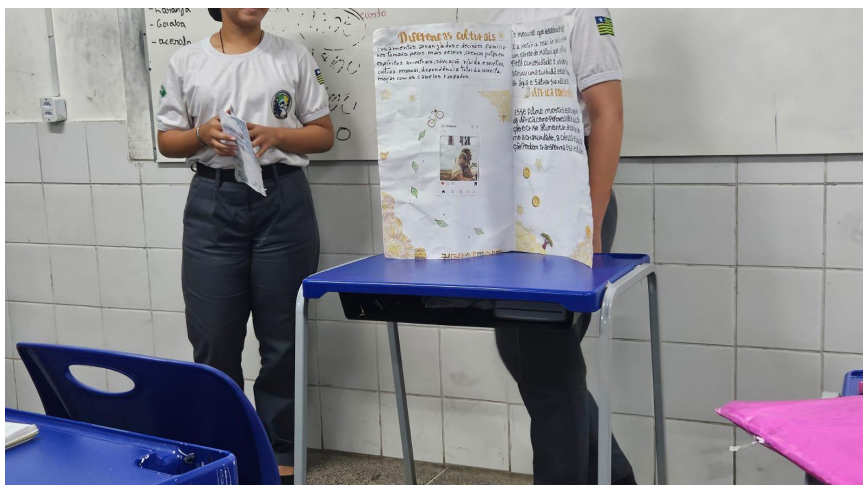
Fonte: Arquivo pessoal/PIBID/História/Capes/UFPI (2025).

Figura 2 – Fanzine (frente e verso) – *Kiriku e A feiticeira Karabá* (1998)



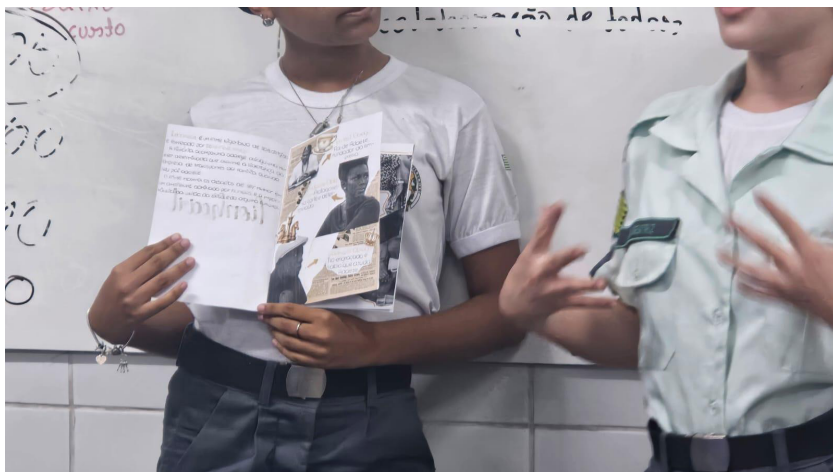
Fonte: Arquivo pessoal/PIBID/História/Capes/UFPI (2025).

Figura 3 – Apresentação do fanzine – *O Menino que Descobriu o Vento* (2019)



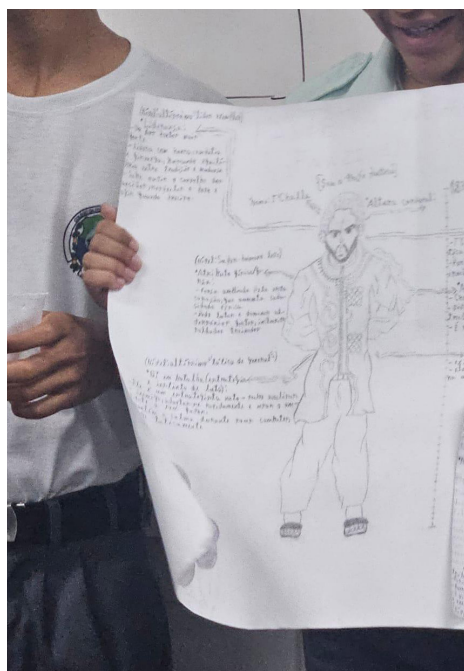
Fonte: Arquivo pessoal/PIBID/História/Capes/UFPI (2025).

Figura 4 – Apresentação do fanzine – Lionheart (2018)



Fonte: Arquivo pessoal/PIBID/História/Capes/UFPI (2025).

Figura 5 – Apresentação do fanzine – Pantera Negra (2018)



Fonte: Arquivo pessoal/PIBID/História/Capes/UFPI (2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a finalização do projeto e a coleta de bons resultados, pudemos perceber que os alunos apresentam um bom engajamento diante de uma situação que os incentive e com cujo conteúdo exista identificação. O momento com os alunos possibilitou a formação não apenas dos estudantes, mas de nós, enquanto pibidianos e educadores, haja vista que, diante dos alunos, em posição de ouvi-los e compreender o que pensam ou até o que não conhecem sobre a temática, compreendemos que estamos todos em processo de construção de conhecimento constante. Entendemos que intermediar esse momento é de suma importância para a evolução dos alunos que entram em contato diário com o programa de iniciação à docência, para que, assim, se tornem cidadãos mais sensíveis, abertos à diversidade do mundo e, sobretudo, críticos perante as narrativas que encararam durante suas trajetórias acadêmicas e pessoais, para que, sempre que possível, não caiam nos perigos de uma história única, mas plural e receptiva.

Além disso, com este projeto, confirmamos que o uso de filmes africanos e afrocentrados no ensino de História é uma ferramenta poderosa para reconstruir imaginários, estimular o pensamento crítico e promover a valorização da identidade negra e africana. Ao trabalharmos com produções que abordam temas como educação, resistência, protagonismo feminino, ancestralidade e modernidade, conseguimos ampliar o entendimento dos alunos sobre a África como sujeito histórico e cultural, e não como mero cenário da história europeia.

Assim, introduzimos com a turma novos conceitos e perspectivas que ultrapassam as barreiras de uma história colonizada que nos vem sendo contada repetidamente, como o conceito de decolonialidade, um dos pontos centrais do projeto, buscando cumprir com a obrigatoriedade estabelecida pela Lei nº 10.639/2003, posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena no currículo da Educação Básica. Tais leis nos lembram de diariamente combater o ensino tradicional colonialista, como afirmam Paim e Souza:

Isto nos leva à conclusão de que, para praticarmos a educação para as relações étnico-raciais, precisamos nos reeducar e reestruturar nossos pensamentos e nossa formação profissional, a fim de não cairmos nos equívocos e nos mesmos erros de estudar as culturas africanas e afro-brasileiras pelo viés colonial e eurocêntrico¹⁴.

Paralelo a isso, os autores confirmam que é possível desenvolver o ensino das relações étnico-raciais e da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira dentro das competências do professor, sendo na rede pública ou privada, explorando além da matriz colonial europeia. Incorporando ao seu método de ensino novas perspectivas que valorizam as histórias de povos historicamente subalternizados, afirmam a necessidade de desconstruir completamente concepções enteladas ao ensino de História que sejam entrelaçadas ao colonialismo europeu e que contribuam para o apagamento histórico e a permanência de estereótipos:

Pensar a radicalidade da colonialidade do poder, do saber, do ser é desconstruir as propostas pedagógicas eurocentradas ou pelo menos mostrar suas fragilidades para desconstruir o racismo, o preconceito e a discriminação. Advém daí a necessidade de se construir propostas e currículos nos quais essas populações sejam contempladas em suas dimensões históricas, culturais, políticas, sociais e afetivas¹⁵.

Dessa forma, concordamos com os historiadores Odair Souza e Valde-
mar Lima, quando afirmam que “lutamos para que se não acabarmos, pelo menos minimizarmos os impactos desse processo violento de opressão sobre essas pessoas, começando a estudar suas histórias e culturas nas escolas, valorizando-as, reconhecendo-as e positivando-as [...]”¹⁶.

Assim, percebemos que a linguagem cinematográfica atua como um elo entre o conhecimento escolar e o contexto sociocultural dos estudantes,

14 PAIM; SOUZA, 2018, p. 102.

15 PAIM; SOUZA, 2018, p. 102.

16 SOUZA, Odair; LIMA, Valdemar Assis. História e cultura africana na educação básica: entre dilemas e propostas de ensino. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*, v. 5, n. 10, 2021, p. 81.

tornando o aprendizado mais envolvente e reflexivo. O desenvolvimento dos fanzines e as discussões em grupo mostraram que os alunos passaram a interpretar as representações da África de forma mais crítica, plural e dinâmica, compreendendo o continente como espaço de inovação, cultura e resistência.

Portanto, concluímos que o projeto contribuiu não apenas para o ensino da História da África, mas também para a formação cidadã, o reconhecimento das heranças culturais afro-brasileiras e o combate aos preconceitos e estigmas históricos. Dessa maneira, ao unir cinema, educação e reflexão social, reafirmamos que o ensino de História pode, e deve, ser um espaço de diálogo, escuta e reconstrução de olhares sobre o mundo, formando estudantes mais conscientes, críticos e sensíveis à diversidade humana.

REFERÊNCIAS

A MULHER REI. Direção: Gina Prince-Bythewood. Estados Unidos: TriStar Pictures, 2022. 1 filme (135 min), son., color.

ABUD, Kátia Maria. A construção de uma didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. *História*, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-90742003000100008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/jMrYY4HDZR8RwmNsqrWx7hK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 21 out. 2025.

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

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. Implementação da Lei 10.639/2003: competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1 (82), jan./abr., 2017, p. 55-80.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018, p. 159.

KIRIKU E A FEITICEIRA. Direção: Michel Ocelot. França: Les Armateurs, 1998. 1 filme (74 min), son., color.

LIONHEART. Direção: Genevieve Nnaji. Nigéria: The Entertainment Network; Netflix, 2018. 1 filme (95 min), son., color.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 11.

O MENINO QUE DESCOBRIU O VENTO. Direção: Chiwetel Ejiofor. Reino Unido: Netflix, 2019. 1 filme (113 min), son., color.

PAIM, Elison Antonio; SOUZA, Juliana P. de. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnico-raciais no ensino de História. *Revista Educação, Cultura e Sociedade*, v. 8, n. 1, 2018, p. 90-112. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v20i45.4492>. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/4492>. Acesso em: 21 out. 2025.

PANTERA NEGRA. Direção: Ryan Coogler. Estados Unidos: Marvel Studios, 2018. 1 filme (134 min), son., color.

SILVA, Meryelle Macedo da; FERREIRA, Rafael da Silva; CUNHA JÚNIOR, Henrique. O estudo das africanidades como instrumento de sistematização do ensino da história e cultura africana e afrodescendente. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, 2023, p. 161-178.

SOUZA, Odair; LIMA, Valdemar Assis. História e cultura africana na educação básica: entre dilemas e propostas de ensino. *Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem*, v. 5, n. 10, 2021.

A EDUCAÇÃO ALÉM DA SALA DE AULA:

O PATRIMÔNIO E O ENSINO DE
HISTÓRIA A PARTIR DE EXPERIÊNCIA PRÁTI-
CA MUSEOLÓGICA

Caio Felipe Rodrigues Miranda
Fernanda Raylany Santos Torres
Brenda Cristyne de Oliveira Rodrigues
Joana Pessoa Filha
Cláudia Cristina da Silva Fontineles



08

INTRODUÇÃO

[...] de múltiplas maneiras o próprio espaço e a materialidade de uma cidade se convertem em narradores da sua história. Diante desta percepção da cidade como uma escrita que tem algo a dizer, surgiu concomitantemente um esforço de conservação do patrimônio arquitetônico que encontra uma de suas expressões nos tombamentos históricos. Os monumentos e as construções antigas passam a ser considerados, nestes casos, como registros da memória coletiva. Fragmentos de textos, enfim, que a comunidade ou aqueles que ela designou para representá-los não desejam ver apagados no processo de incessante reescrita do texto urbano¹.

Sob a égide dessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo apresentar o projeto que foi desenvolvido em conjunto pelo trio de pibidianos da escola CETI Professor Darcy Araujo, localizada na Avenida Nossa de Fátima, em Teresina-PI, zona leste da capital. O projeto foi intitulado de “A educação além da sala de aula: O patrimônio e o ensino de História a partir das experiências museológicas”, cujos resultados foram expostos nos Seminários Integrados da Universidade Federal do Piauí (SIUFPI) em novembro de 2025, recebendo o prêmio de 3º lugar entre as demais pesquisas apresentadas. O projeto decorreu das atividades desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, que se configura como um espaço privilegiado para a formação de professores, promovendo a imersão de licenciandos no ambiente escolar e fomentando a integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica. Encabeçando a proposta central do programa, que visa ao desenvolvimento de atividades e projetos nas escolas, os pesquisadores e formandos do curso de História da Universidade Federal do Piauí (UFPI) elaboraram o projeto ao longo do primeiro semestre de 2025 a partir

1 CATARINO, Samila Sousa. Uma história do Museu do Piauí. In: CATARINO, Samila Sousa. *Diagnóstico museológico do museu do Piauí*. Parnaíba, Universidade Federal do Piauí, 2017. p. 19.

das demandas dos estudantes do 8º ano “B” do Ensino Fundamental da escola parceira, em conjunto com a professora supervisora e o corpo de coordenação da instituição, que essencialmente colaboraram durante todo o processo.

Quando pensamos o museu como uma ferramenta auxiliar e como espaço de suscetíveis problemáticas, ele nos ajuda na construção do ensino e do aprendizado de História, deixando de ser um local engessado e passando a ser visto como lugar de conhecimento e reconhecimento². Assume, dessa forma, um caráter significativo e de conexão, adicionando camadas ao processo de ensino-aprendizagem, complementando o estudo a partir de elementos externos à sala de aula. Um amplo consenso na literatura destaca a importância dos museus como ambientes informais de aprendizagem, pois promovem a investigação, a exploração, a curiosidade científica, a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de raciocínio científico por meio de interações sociais³. É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, sendo fruto de uma intervenção pedagógica centrada na visita ao Museu do Piauí.

Dessa forma, tal análise se baseia em respeitar e utilizar os conhecimentos dos estudantes e suas capacidades críticas⁴, elaborada para responder ao duplo desafio de conectar o saber acadêmico à prática docente e, fundamentalmente, a realidade social do aluno à disciplina de História, projetando, por meio dessa experiência, um fio conector da aprendizagem como algo além da rotina da sala de aula, demonstrando o externo à escola e espaços comuns como fontes de reflexão e assimilação com o objeto de estudo. O museu enquanto patrimônio histórico torna a acessibilidade potencial a partir da identificação e do pertencimento, como apontam Verde e Martins:

2 BITTE, Regina Celi Frechiani. O museu no ensino de história. *Educação e Pesquisa (Educ. Pesqui.)*, São Paulo, v. 50, e272477, 2024.

3 DOS SANTOS REINALDO VERDE, Ana Paula; MARTINS, Elcimar Simão. Educação Histórica: o Museu e a importância da história local no ensino de História. *Revista Diálogo Educacional*, v. 21, n. 69, 2021.

4 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

[...] a relação entre educação e museu caracteriza-se, principalmente na sociedade contemporânea, como forma social que amplia as capacidades humanas para que se reconheça que nos museus os significados são produzidos pela construção de forma de poder, experiências, identidades e memórias que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural⁵.

A partir dessa concepção, o projeto avança para analisar a raiz causadora desse déficit, constatando que o ensino de História, por vezes, negligencia a dimensão local, criando barreiras que consequentemente impedem que os estudantes estabeleçam conexões entre os grandes processos históricos nacionais e a sua própria realidade, concebendo todo o processo como sendo algo distinto e, até mesmo, excludente. Assim, a presente pesquisa configura-se como uma atividade de História local, configurando o que consta nas habilidades da BNCC do Ensino Fundamental (EF08HI11 e EF08HI16) e possibilitando aos alunos uma maior proximidade com o conhecimento histórico à medida que estimula a percepção deles como sujeitos históricos. Com esse objetivo, o projeto se estruturou da sala de aula ao museu.

A pesquisa nasceu dentro de uma aula sobre o processo de Independência do Brasil, culminando na visita ao Museu do Piauí. A visita revelou um aspecto sociocultural de grande relevância que transcende os objetivos pedagógicos iniciais. Durante a atividade, constatou-se que, para a maioria dos estudantes, foi a primeira oportunidade de conhecer o Museu do Piauí ou qualquer outro espaço museológico em suas vidas. Essa observação empírica dialoga diretamente com os dados levantados pela pesquisa “Cultura nas capitais”⁶, que aponta para o índice de que apenas 18% da população local possui o hábito de frequentar museus, revelando uma profunda lacuna no acesso ao patrimônio cultural do Estado, realidade essa refletida diretamente no ambiente escolar, onde a maior parte dos estudantes

5 VERDE, MARTINS, 2021, p. 652.

6 “Cultura nas Capitais” é um estudo sobre hábitos, acesso e consumo cultural já realizado nas 27 capitais brasileiras, mapeando desigualdades e o comportamento cultural da população. Cf.: JLEIVA CULTURA & ESPORTE; DATAFOLHA. *Cultura nas Capitais*: Teresina. 2024. Disponível em: <https://share.google/fM60ekM5zeOsW3tB8>. Acesso em: 19 jun. 2026.

nunca vivenciou seu patrimônio histórico para além dos livros. Assim, o projeto atuou como um agente de inclusão cultural e integração socioespacial. Ao levar os alunos ao centro da cidade e inseri-los em um espaço de memória coletiva, a atividade rompeu barreiras simbólicas e geográficas, apresentando o museu como um lugar público que também lhes pertence.

O Museu do Piauí possui um acervo de inestimável valor histórico-cultural, mas tem a firme convicção de que este acervo perderá o sentido se ficar apenas restrito ao espaço estático de exposições permanentes, como objetos valiosos que precisam ser apenas guardados e conservados. É indispensável um estudo minucioso de cada peça visando a sua contextualização e divulgação a fim de garantir a participação de todos na defesa de sua memória [...] Converte-se, assim, a ação museológica num processo educativo comprometido com o desenvolvimento social e com a cidadania, onde cada um encontre traços da sua cultura, identificando-se como participante da história, compreendendo seu passado, analisando seu presente construindo seu futuro⁷.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é relatar e analisar a experiência pedagógica realizada com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, que consistiu em uma visita mediada ao Museu do Piauí, buscando demonstrar como as atividades de educação patrimonial podem contribuir para a aprendizagem histórica e para o fortalecimento da identidade local.

METODOLOGIA PRÁTICO-PEDAGÓGICA

A pesquisa-ação que incorpora esse projeto é caracterizada como um relato de experiência, levando em consideração as características do contexto analisado, sobretudo o impacto que o ponto referencial da escola influencia na percepção dos sujeitos que a compõem.

7 MENDES, 1992, p. 22 *apud* CATARINO, 2017, p. 22

Figura 1 – No interior do Museu do Piauí



Fonte: Acervo dos autores (2025).

O ponto principal da análise está no deslocamento, proporcionando quase uma experiência de turismo para os naturalizados e residentes da cidade, colocando-os em frente à vitrine do que constitui a própria história. A zona leste de Teresina é o recorte mais desenvolvido da cidade. Dentro desse contexto, a escola CETI Professor Darcy Araujo está situada em uma das principais avenidas, usada como um modelo piloto para destacar a estrutura e os avanços tecnológicos disponíveis na rede pública. A escola, no entanto, não é composta por alunos que residem naquela região da cidade, ou seja, enfrentam o deslocamento de outras regiões da cidade, como a zona sul e a zona norte, mas o centro, que resguarda o patrimônio histórico da cidade de Teresina, está à margem da rotina desses alunos, gerando um distanciamento com os símbolos da história que constituem a cidade. Assim, a coleta de dados foi realizada predominantemente por meio da observação participante, com registro das reações, dos questionamentos espontâneos e do nível de engajamento dos estudantes durante a visita.

A análise dos dados se pautou na triangulação entre os registros de campo e o referencial teórico. A pesquisa foi estruturada em três etapas: (1) O

planejamento da visita mediada, com seleção prévia do acervo a ser explorado em diálogo com o currículo do ano e o conteúdo desenvolvido em sala de aula, com o objetivo de contribuir para o processo de compreensão e assimilação do período histórico da Independência do Brasil, no qual a Província do Piauí desenvolverá um papel central. (2) O deslocamento e a execução da atividade de visita ao Museu do Piauí, na qual os pibidianos assumiram a posição como mediadores do conhecimento, auxiliando na assimilação entre o teórico (sala de aula) e o prático (museu). E, por fim, (3) A análise qualitativa da experiência por meio de observação participante, registrando as reações, os questionamentos e o engajamento dos estudantes.

Figura 2 – Registro de campo no Museu do Piauí



Fonte: Acervo dos autores (2025).

Essa última etapa contempla o ponto central do projeto, com o retorno dos alunos novamente à sala de aula e o exercício de compreender a experiência como parte do processo de ensino-aprendizagem. Com a visita ao museu ainda afluída, fizemos um momento de discussão acerca do que havia sido observado no museu e como aquela parte da história nacional também os abarcava, gerando, portanto, conhecimento e conexão.

DISCUSSÃO E INTEGRAÇÃO COM HABILIDADES DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

A proposta pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, vinculada ao Núcleo de História do Departamento de História da Universidade Federal do Piauí, integra as ações formativas do programa voltadas à aproximação entre universidade e educação básica, visando fortalecer a formação inicial docente por meio da articulação entre teoria pedagógica, prática escolar e investigação didática. Nesse contexto, o projeto fundamenta-se na compreensão de que o ensino de História deve ultrapassar a dimensão meramente transmissiva do conteúdo, com o objetivo de estimular os discentes a construírem seu próprio conhecimento histórico, conectando a teoria acadêmica à sua realidade social e ao exame crítico de fontes do passado.

Sob essa perspectiva, a utilização do Museu do Piauí como espaço pedagógico constituiu-se como estratégia didática voltada à mediação entre patrimônio cultural, história local e processos históricos nacionais. A atividade buscou integrar conteúdos curriculares ao contato direto com fontes materiais e narrativas museológicas, favorecendo a problematização histórica, o desenvolvimento da consciência crítica e a consolidação de uma aprendizagem histórica significativa, alinhada às diretrizes curriculares da formação docente e do ensino de História.

O diálogo do projeto estrutura-se a partir da concepção de educação como prática social crítica, na qual o estudante deixa de ocupar posição passiva e assume papel ativo na construção do conhecimento. Essa perspectiva se alinha ao pensamento pedagógico de Paulo Freire, que afirma que ensinar não consiste em transferir conhecimento pronto, mas em criar condições para sua produção

crítica pelo próprio sujeito⁸. Sob essa orientação, a visita mediada foi concebida como prática investigativa, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre conteúdos escolares e evidências materiais da história, favorecendo a leitura crítica do patrimônio e a problematização do passado. Além disso, a atividade buscou evidenciar que a História não se constitui como um conhecimento distante ou abstrato, restrito aos livros didáticos, mas se manifesta nas experiências sociais, na memória coletiva e nas trajetórias das comunidades e de seus antepassados. Nesse sentido, procurou-se demonstrar aos estudantes que a história também diz respeito à vivência de seus próprios territórios, famílias e referências culturais, aproximando o conhecimento histórico de sua realidade cotidiana.

A experiência revelou, inclusive, que muitos alunos não reconheciam o espaço visitado como museu e, em diversos casos, tratava-se da primeira oportunidade de acesso a um espaço cultural dessa natureza. Essa constatação reforça a importância de práticas que democratizam o acesso ao patrimônio e integrem os estudantes em espaços de memória. Ao promovermos essa inserção, possibilitamos que o museu seja reconhecido como um centro público de produção de saber e de fortalecimento do pertencimento social, em plena consonância com as diretrizes da BNCC. No plano dos objetivos pedagógicos, a intervenção buscou promover a aprendizagem histórica por meio da valorização da História local, da análise de fontes materiais e da compreensão da participação regional nos processos históricos brasileiros, especialmente no contexto da Independência. Essa abordagem dialoga de modo direto com a concepção de consciência histórica desenvolvida por Rüsen, segundo a qual o conhecimento histórico cumpre função orientadora. Para o autor:

[...] a consciência histórica é a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência do tempo e do mundo, de tal modo que possam orientar sua vida prática e seu agir⁹.

8 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

9 RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História: Questões & Debates*, Curitiba, v. 11, n. 21, 1989. p. 250.

Dessa forma, a atividade procurou estimular a interpretação crítica das evidências históricas, a construção de narrativas explicativas e o reconhecimento do estudante como sujeito inserido na história.

Essa fundamentação teórica dialoga com as diretrizes da BNCC, que define como finalidade do ensino de História a formação de sujeitos críticos. Tais sujeitos devem ser capazes de compreender processos históricos em múltiplas escalas — local, regional, nacional e global —, articulando passado e presente na interpretação da realidade social¹⁰. A proposta de visita mediada ao museu alinha-se aos objetivos formativos previstos para o 8º ano do Ensino Fundamental, especialmente no que se refere à valorização da história local, ao reconhecimento do estudante como sujeito histórico e ao desenvolvimento da consciência histórica.

A BNCC orienta que o ensino de História deve possibilitar ao estudante compreender os processos sociais como construções humanas situadas no tempo e no espaço, perspectiva materializada na experiência pedagógica ao inserir os alunos em um espaço institucional de memória. Tal inserção rompe com a lógica exclusivamente expositiva da sala de aula e promove uma experiência concreta de contato com o patrimônio histórico, favorecendo o exercício da curiosidade intelectual, da investigação e da análise crítica da realidade social. No campo específico da aprendizagem histórica, a BNCC enfatiza a importância da análise de fontes diversas, sejam documentos escritos, objetos, imagens ou manifestações culturais, orientação diretamente contemplada nas Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental. A visita mediada ao Museu do Piauí possibilitou o contato direto com artefatos vinculados ao contexto colonial, da Independência e do Brasil Império, permitindo aos estudantes observar, questionar e interpretar vestígios materiais do passado. Essa prática transforma o patrimônio em fonte ativa de investigação histórica, superando a limitação do ensino centrado exclusivamente no livro didático. No que se refere às orientações curriculares, a atividade dialoga de modo direto com as habilidades e a Competência Específica do currícu-

10 BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 19 jun. 2026.

lo nacional, com a EF08HI12¹¹ pela Batalha do Jenipapo, de Independência e com a EF08HI16¹² pelas revoltas provinciais e a Balaiada, previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 8º ano do Ensino Fundamental, articuladas às especificidades do território piauiense. A compreensão de que o conhecimento histórico é produzido a partir da análise crítica de fontes diversas, aspecto materializado na observação direta do acervo museológico, fundamenta-se na Competência específica nº 3 de História da BNCC. Já a habilidade EF08HI12 orienta a análise do processo de Independência do Brasil considerando conflitos, interesses e participações regionais, o que justifica perfeitamente a inserção da história local e o estudo da resistência armada no Piauí, como a Batalha do Jenipapo, por meio dos vestígios expostos. Por sua vez, a habilidade EF08HI16 enfatiza o impacto das revoltas provinciais na ordem monárquica, competência que ganha concretude na visita ao museu ao possibilitar o contato com objetos, armamentos e narrativas sobre conflitos que reverberam na região, como a Balaiada.

Dessa forma, a experiência pedagógica evidencia a articulação entre educação patrimonial, investigação histórica e formação do pensamento crítico, em consonância com as diretrizes da BNCC. Adicionalmente, a BNCC enfatiza a importância de trabalhar a dimensão regional como estratégia para superar narrativas históricas centralizadas nos grandes polos políticos e econômicos do país, a tradicional “História dos vencedores”. Essa diretriz ganha materialidade e obrigatoriedade legal por meio do Currículo de Referência do Estado do Piauí, documento que regionaliza a base nacional ao prescrever o estudo da história local como parte indissociável da formação dos estudantes piauienses. Ao abordar a participação da Província do Piauí na consolidação da Independência, especialmente a partir das referências à Batalha do Jenipapo, a atividade contribuiu para que os estudantes reconhecessem a inserção de sua própria região

11 Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.

12 Identificar o impacto da Revolução Pernambucana de 1817 e das revoltas provinciais no processo de contestação da ordem monárquica no Brasil. Objeto de Conhecimento associado: O Período Regencial e as contestações ao poder central.

nos processos históricos nacionais, fortalecendo o sentimento de pertencimento social e a construção da identidade histórica local.

Outro aspecto fundamental previsto nas diretrizes curriculares refere-se à valorização do patrimônio cultural como dimensão constitutiva da cidadania e da formação histórica dos estudantes. Ao proporcionar a muitos alunos sua primeira experiência em um espaço museológico, a intervenção pedagógica concretizou uma orientação curricular fundamental. A educação patrimonial é um instrumento de alfabetização cultural que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido¹³.

A inserção no ambiente museológico proporcionou o contato direto com objetos históricos, narrativas expositivas e marcos da memória coletiva. Essa vivência expandiu o repertório cultural dos alunos, permitindo uma compreensão mais concreta das dinâmicas históricas que estruturam a sociedade piauiense. Nesse sentido, a vivência museológica contribuiu para fortalecer o reconhecimento do patrimônio como bem público e como elemento integrante da identidade social, estimulando a percepção de que os bens culturais não pertencem apenas às instituições, ou a classes sociais restritas, mas à coletividade. Além disso, a experiência favoreceu o desenvolvimento de uma relação mais concreta entre conhecimento histórico e participação cidadã, ao reafirmar o direito de acesso aos espaços culturais como parte essencial da formação integral dos sujeitos. Tal perspectiva dialoga com as orientações educacionais contemporâneas que defendem a democratização do acesso à cultura, o reconhecimento da diversidade histórica e a formação de estudantes capazes de compreender o patrimônio como dimensão viva da sociedade.

13 SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; OLIVEIRA, Paula Marcele Ferreira. O ensino de história regional e local na educação básica: propostas de problematização da história oficial de Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 21, n. 1, 2022, p. 209-229.

Dessa forma, observa-se que a experiência pedagógica desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no Núcleo de História do Departamento de História da Universidade Federal do Piauí, não apenas se alinha às orientações da Base Nacional Comum Curricular, mas materializa seus princípios de modo efetivo no cotidiano escolar. A articulação entre teoria pedagógica, prática investigativa, história local e processos históricos nacionais, mediada pela experiência educativa no Museu do Piauí, evidencia que o cumprimento das diretrizes curriculares ganha maior profundidade quando associado a metodologias ativas, experiências concretas de aprendizagem e práticas educativas voltadas à formação crítica dos estudantes.

A intervenção demonstrou que a aprendizagem histórica se torna mais significativa quando os estudantes são inseridos em situações reais de contato com o patrimônio cultural, possibilitando a interpretação de fontes materiais, o reconhecimento da historicidade de seus próprios territórios e a compreensão de que a História não constitui um conhecimento distante, mas uma dimensão presente nas trajetórias sociais, nas memórias coletivas e nos espaços culturais acessíveis à comunidade. Nesse sentido, o projeto não apenas atendeu aos objetivos formativos previstos para o ensino de História, mas também contribuiu para a democratização do acesso aos bens culturais, para o fortalecimento do sentimento de pertencimento histórico e para a consolidação de práticas pedagógicas coerentes com as competências investigativas, críticas e cidadãs estabelecidas pela BNCC.

DA EDUCAÇÃO COMO MEIO DE INTEGRAÇÃO SÓCIO-CULTURAL

Na esteira dos resultados alcançados ao fim do projeto, a experiência pedagógica desenvolvida no Museu do Piauí revelou-se como um potente instrumento de democratização cultural e integração cidadã, indo além, em larga medida, dos objetivos didáticos inicialmente pensados. No decorrer do projeto, a observação e a análise dos alunos permitiram constatar que, para a esmagadora

dora maioria dos estudantes do 8º ano “B”, aquela experiência representava a primeira oportunidade de ingressar em um espaço museológico, patrimônio da sociedade. Esse cenário é preocupante, visto que o museu se constitui como uma instituição importante, que preserva elementos históricos essenciais para a compreensão da sociedade e ratifica os dados da pesquisa “Cultura nas Capitais”, que indica que, em média, apenas 18% da população teresinense possui o hábito de frequentar museus, revelando uma profunda lacuna no acesso ao patrimônio.

Nesse contexto, o projeto educacional atuou como um agente fundamental de inclusão cultural e integração socioespacial, como expõe Bitte:

Se, antes, o ato de olhar o objeto, seja no museu, na sala de aula ou na vida cotidiana, era um ato contemplativo ou dentro de uma suposta neutralidade, propusemos, a partir de nossa prática educativa, uma leitura interpretativa, criativa, sensível, com a ampliação do sentido, em um processo de construção que não se restrinja somente a perguntas e respostas¹⁴.

Ao deslocarmos os alunos de sua rotina tradicional no interior da instituição escolar para o centro da capital, entendemos que a intervenção rompe com barreiras sociais, apresentando o museu como um lugar público que diz respeito à formação cultural, social e histórica do meio em que vivem. Essa apropriação é essencial para que o ensino deixe de ser um local engessado e passe a ser visto como momento dinâmico de interação com a sociedade.

A análise baseou-se em utilizar os conhecimentos dos estudantes e suas capacidades críticas. Para fundamentar essa prática, recorreu-se à perspectiva de Freire, buscando alinhar elementos que conectam a realidade social do aluno à disciplina de História. Há, atualmente, um amplo campo de pesquisa que destaca a importância dos museus como ambientes informais de aprendizagem, pois promovem a investigação, a exploração, a curiosidade científica, a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades de raciocínio científico por meio de interações sociais e:

14 BITTE, 2024, p. 14.

Além disso, entendemos que os museus são mágicos, eles mexem com o nosso imaginário, a memória e a fantasia. São lugares prazerosos, de apreciação, de encontro, que contribuem para pensarmos a história. [...] Os guias ou até mesmo o professor devem encontrar os melhores meios de mediar a exposição, facilitando a compreensão das informações contribuindo para que os alunos construam suas próprias significações, reflexões e conclusões¹⁵.

Dessa forma, a visita permitiu que a conexão entre a história local e a nacional se tornasse uma percepção concreta. O contato direto com o acervo transformou conceitos abstratos em realidade, gerando engajamento superior às aulas tradicionais. Ao analisarem artefatos da Batalha do Jenipapo, os alunos compreenderam a participação do Piauí na Independência do Brasil, superando uma visão fragmentada do passado. Essa vivência estimula a percepção do aluno como sujeito da história.

A atuação do PIBID demonstrou ser uma ferramenta de alta eficácia para a execução das diretrizes da BNCC, especificamente a habilidade EF03HI06. A visita garantiu que os objetivos da BNCC fossem atingidos em sua totalidade, ao retirar o estudo do campo abstrato e inseri-lo na vivência concreta. Mais do que ilustrar o conteúdo, a imersão no espaço permitiu aos alunos desenvolver a atitude historiadora preconizada pela Base, engajando-os em processos reais de identificação, comparação e análise. Dessa forma, os debates curriculares sobre a noção do lugar em que vivem e o uso dos espaços públicos deixaram de ser contemplativos e estáticos, transformando informações que seriam inertes em ferramentas de compreensão e orientação prática para a vida cotidiana dos estudantes.

A experiência pedagógica no Museu do Piauí validou a efetividade do uso de espaços não formais como cenários fundamentais para um ensino de História envolvente e significativo. A pesquisa demonstrou que, ao retirar o conteúdo do isolamento das salas de aula, rompem-se as barreiras que segregam o conhecimento da vivência popular. Mais do que uma atividade extracurricular, a intervenção

15 BITTE, 2024, p. 11.

revelou o papel social indispensável de programas como o PIBID na construção de uma educação pública mais equânime.

Ao proporcionar aos estudantes o primeiro contato com um museu, o projeto atuou como um vetor de democratização do acesso ao patrimônio e de combate à exclusão cultural. O museu deixou de ser um local de “objetos mortos” para se tornar um espaço de memória coletiva.

Paralelamente, o impacto na formação dos licenciandos da UFPI é profundo. A imersão na prática docente permitiu compreender a necessidade de adaptar o saber acadêmico à realidade do discente. Essa articulação entre universidade e escola qualifica a formação de professores e garante que as diretrizes da BNCC sejam cumpridas em sua plenitude. Conclui-se que educar para o patrimônio é um ato de inclusão, capaz de fortalecer a cidadania e a identidade local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se, portanto, que a experiência pedagógica no Museu do Piauí validou a eficácia de se utilizar espaços não formais como ambientes pedagógicos para um ensino de História mais envolvente e significativo, rompendo com a visão contemplativa, distante e imutável do passado. Mais do que isso, a intervenção demonstrou o papel social indispensável de programas como o PIBID. Ao proporcionar aos alunos do 8º ano “B” sua primeira visita a um museu, o projeto transcendeu seus objetivos disciplinares, atuando como um meio de democratização do acesso ao patrimônio e de combate a um quadro de exclusão cultural. Dessa forma, a atividade permitiu que os estudantes se apropriassem do espaço, enxergando a si mesmos como sujeitos históricos e desenvolvendo o sentido de pertencimento e identidade.

Fica evidente, assim, que a parceria entre universidade e escola é um caminho poderoso não apenas para qualificar a formação inicial e a capacidade de mediação dos professores, mas também para promover inclusão, cidadania e para que as diretrizes da BNCC sejam cumpridas em sua plenitude. Ao reti-

rar o ensino do campo abstrato, a intervenção estimulou os alunos a adotarem uma atitude historiadora, convertendo a curiosidade e a investigação do acervo museal na formação de uma consciência histórica viva, capaz de orientá-los em suas práticas cotidianas e sociais.

REFERÊNCIAS

BITTE, Regina Celi Frechiani. O museu no ensino de história. *Educação e Pesquisa (Educ. Pesqui.)*, São Paulo, v. 50, e272477, 2024.

BITTENCOURT, Circe. Identidade nacional e ensino de história do Brasil. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 185-204.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 24 fev. 2026.

CATARINO, Samila Sousa. Uma história do Museu do Piauí. In: CATARINO, Samila Sousa. *Diagnóstico museológico do museu do Piauí*. Parnaíba: Universidade Federal do Piauí, 2017. p. 17-41.

DOS SANTOS REINALDO VERDE, Ana Paula; MARTINS, Elcimar Simão. Educação Histórica: o Museu e a importância da história local no ensino de História. *Revista Diálogo Educacional*, v. 21, n. 69, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

JLEIVA CULTURA & ESPORTE; DATAFOLHA. *Cultura nas Capitais*. 2024.

SCHMIDT, M. A. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta. CAINELLI, M.; SCHMIDT, M. A. (org.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 21-51.

SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes da; OLIVEIRA, Paula Marcelle Ferreira. O ensino de história regional e local na educação básica: propostas de problematização da história oficial de Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 209-229, 2022.

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *História: Questões & Debates*, Curitiba, v. 11, n. 21, 1989, p. 248-272.

RÜSEN, Jörn. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a História na era da “nova intransparência”. *História: Questões & Debates*, Curitiba, v. 10, n. 18-19, jan./dez. 1989, p. 303-328.

VERDE, Ana Paula dos Santos Reinaldo; MARTINS, Elcimar Simão. Educação histórica: o museu e a importância da história local no ensino de História. *Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 21, n. 69, abr. 2021, p. 650-669. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2021000200650&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 fev. 2026.

JOGOS DIGITAIS E ENSINO DE HISTÓRIA NO CICLO BÁSICO:

REVISÃO SISTEMÁTICA (2011 - 2025)

Michelle Viana Costa
Wemerson Silva dos Santos
Antônio Rocha de Macedo
Pâmela Torres Michelette

09

Abstract geometric shapes in the bottom right corner, including a dark gray triangle, a white triangle, and a gray triangle, all pointing towards the bottom right.

INTRODUÇÃO

O campo de estudos que articula jogos digitais e ensino de História tem experimentado crescimento significativo nas últimas décadas no Brasil, constituindo-se como espaço interdisciplinar de investigação que mobiliza historiadores, educadores, comunicadores e designers. Esta revisão sistemática examina a produção acadêmica nacional sobre a temática, compreendendo que os jogos eletrônicos, enquanto artefatos culturais contemporâneos, configuram novas formas de representação e apropriação do passado, demandando reflexão teórica e metodológica por parte dos historiadores.

A pertinência desta investigação justifica-se pela crescente presença dos jogos digitais na cultura juvenil e pela necessidade de compreender suas potencialidades e seus limites no contexto educacional brasileiro. Conforme assinala um dos estudos analisados, “os jogos digitais configuram-se em artefatos culturais contemporâneos, baseados em tecnologias da microinformática” (Arruda, 2009 *apud* Bianchessi, Mendes, 2019, p. 148), sendo imperativo que a pesquisa histórica e educacional se debruce sobre suas especificidades.

O objetivo central deste trabalho consiste em mapear e analisar criticamente as principais contribuições da produção acadêmica brasileira sobre jogos digitais e ensino de História, identificando fundamentos teóricos, modalidades de abordagem, experiências práticas e desafios persistentes. Para tanto, foram examinados artigos científicos, dissertações e teses publicados entre 2011 e 2025, priorizando aqueles que apresentaram reflexões pertinentes acerca da temática.

A metodologia adotada segue os princípios da revisão sistemática da literatura, com levantamento realizado em bases de dados acadêmicas e repositórios institucionais, utilizando descritores como “jogos digitais”, “ensino de História”, “videogames” e “history games”. Foram selecionados para análise aprofundada os trabalhos que oferecem contribuições originais ao campo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: JOGOS DIGITAIS COMO ARTEFATOS CULTURAIS E FONTES HISTÓRICAS

A legitimação dos jogos digitais como objetos de estudo histórico insere-se em um movimento mais amplo de alargamento das fontes históricas, processo que remonta à renovação historiográfica do século XX. Como observa um dos pesquisadores examinados, “assim como outras fontes históricas no passado, há um processo a ser percorrido até que se estabeleça a crença e o consenso entre os historiadores profissionais” (Carvalho, 2024, p. 236), evidenciando que a resistência inicial a novas fontes constitui fenômeno recorrente na trajetória da disciplina.

Os jogos eletrônicos compartilham, nesse sentido, trajetória similar à de outras linguagens que hoje são plenamente aceitas como fontes legítimas. Conforme argumenta autor fundamental para este campo, “jornais e revistas são fontes que envelheceram bem às controvérsias em relação ao seu uso pelos historiadores” (Carvalho, 2024, p. 239), indicando que o tempo e a produção acadêmica qualificada tendem a consolidar a aceitação de novos documentos.

A especificidade dos jogos digitais como fontes históricas reside em sua natureza de interação e de simulação, que os distingue de outras modalidades documentais. “Videogames e jogos eletrônicos requerem, assim como outras modalidades de fontes históricas, um cuidado específico ao considerar a sua estrutura interna e sua interação com os espaços públicos e privados” (Carvalho, 2024, p. 239), demandando dos historiadores a elaboração de metodologias adequadas às suas particularidades.

A produção acadêmica brasileira tem desenvolvido categorias conceituais específicas para abordar os jogos digitais que se relacionam com o passado histórico. O termo “history games” emerge como designação para “jogos digitais históricos, isto é, jogos que adotam em seu enredo acontecimentos e

fatos históricos” (Neves, 2011, p. 15), permitindo distingui-los de outras modalidades lúdicas.

A distinção entre jogos com finalidade pedagógica explícita (*serious games*) e aqueles voltados prioritariamente ao entretenimento (*non-serious*) revela-se operacionalmente útil, embora não absoluta. “O fato de não serem pensados para a educação formal não impede que seus jogadores aprendam saberes históricos ali existentes, por meio de uma aprendizagem indireta, colateral, paralela ao ato de jogar” (Neves, 2011, p. 72), indicando que o potencial educativo transcende a intencionalidade dos desenvolvedores.

O conceito de “obras fronteiriças” emerge como categoria analítica fecunda para compreender os jogos digitais históricos. Tais obras “se distanciam do contexto da pura ficção por apresentarem, em sua constituição (personagens, cenários, narrativas, etc.), ‘convenções discursivas da História’” (Telles; Alves, 2015b, p. 122), situando-se na intersecção entre o discurso historiográfico e a criação ficcional.

A natureza virtual dos jogos digitais constitui elemento central para a compreensão de seu potencial histórico-pedagógico. Diferentemente de outras mídias que operam predominantemente pela representação, os games “possibilitam ao jogador assumir o centro das decisões de um ambiente intencionalmente projetado com elementos históricos cuja finalidade é recriar e fazer alusão a um contexto histórico” (Neves, 2011, p. 70), promovendo experiências imersivas singulares.

A articulação entre narrativa e jogabilidade nos *history games* configura modos específicos de apreensão do passado. Conforme analisa um dos estudos, “os jogos de computador possibilitaram a construção de narrativas multiformes, ou seja, uma mesma história com múltiplas versões, de modo que o jogador é convidado a participar como um interator da narrativa” (Rocha, 2025, p. 34), estabelecendo uma relação diferenciada com o conhecimento histórico.

Essa especificidade demanda dos historiadores abordagens metodológicas próprias, que considerem o caráter procedimental dos jogos. “Em vez de tratar os novos fenômenos com cuidado, e como objetos de estudo para o qual ainda não existe nenhuma metodologia, eles são analisados à toa, com ferramentas que parecem já estar à mão” (Aarseth, 2003 *apud* Neves, 2011, p. 23-24), alertando para os riscos de importação acrítica de modelos analíticos de outras mídias.

METODOLOGIAS DE ANÁLISE E APLICAÇÃO DOS JOGOS DIGITAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

A produção acadêmica examinada apresenta diferentes propostas metodológicas para a avaliação de jogos digitais com potencial educativo. Em diálogo com modelos internacionais, pesquisadores brasileiros têm desenvolvido critérios específicos que consideram tanto aspectos técnicos quanto pedagógicos. “Avaliando a situação para além dos resultados em testes internacionais, nossas próprias avaliações não trazem resultados mais animadores” (Rosa, 2020, p. 43), reconhecendo as especificidades da realidade educacional brasileira.

A avaliação da aprendizagem mediada por jogos digitais requer a consideração de múltiplas dimensões. “O primeiro grande aprendizado significativo dessa pesquisa pode ser visto ao avaliar as reações dos alunos às aplicações” (Rosa, 2020, p. 131), evidenciando que o engajamento e a motivação constituem indicadores importantes, embora não suficientes, do processo educativo.

Os modelos avaliativos propostos articulam diferentes níveis de análise, desde a reação dos estudantes até a efetiva aprendizagem de conceitos históricos. “A ideia de reação prevê avaliar como os participantes da intervenção se sentiram em relação a ela [...] Já a aprendizagem avalia o aumento da sabedoria sobre o conteúdo ensinado” (Rosa, 2020, p. 75), demonstrando a complexidade envolvida na mensuração dos resultados educacionais.

A classificação dos jogos digitais históricos em categorias operacionais revela-se fundamental para orientar sua utilização pedagógica. Uma distinção central estabelecida na literatura é entre “jogos de performance, onde o jogador controla um indivíduo imerso em um ambiente histórico; e jogos de gerenciamento, onde o jogador controla a construção e administração de cidades e estados históricos” (Bello; Vasconcelos, 2024, p. 205), cada qual com potencialidades educativas específicas.

Os jogos de performance, como as séries *Assassin's Creed* e *Call of Duty*, caracterizam-se por oferecer experiências imersivas de ambientação histórica. “Sua especificidade é a imersão do jogador em um ambiente em que ele controla um ou mais avatares individualizados, com distinções estéticas e personalidades que os diferenciam” (Bello; Vasconcelos, 2024, p. 214), possibilitando o desenvolvimento de uma espécie de empatia histórica.

Já os jogos de gerenciamento, como as franquias *Civilization* e *Age of Empires*, operam em escala macro-histórica, abordando processos de longa duração. “Estes jogos estão preocupados com a simulação de grandes coletivos, com a estrutura social funcionante e o desenvolvimento histórico em curso” (Bello; Vasconcelos, 2024, p. 218), favorecendo a compreensão de dinâmicas econômicas, políticas e sociais complexas.

A produção acadêmica é unânime em afirmar a centralidade da mediação docente para o aproveitamento pedagógico dos jogos digitais. Conforme sintetiza um dos trabalhos, “cabe ao professor de História investigá-los com o objetivo de determinar quais as ideias históricas que transmitem, quais as características do passado que reconstroem” (Telles; Alves, 2015b, p. 125), assumindo papel ativo na problematização das representações veiculadas.

A mediação qualificada permite superar as limitações inerentes aos jogos comerciais, transformando imprecisões em oportunidades de reflexão crítica. “As imprecisões pontuadas por eles[...] foram sendo mediadas e corrigidas a partir de intervenções, nas quais pude explicar o caráter religioso católico

da conquista espanhola” (Rosa, 2020, p. 96), demonstrando que o erro pode se tornar ponto de partida para aprofundamento conceitual.

O planejamento pedagógico que antecede a utilização dos jogos revela-se igualmente crucial para o êxito da experiência. “Os cinco passos propostos por Jeremiah McCall facilitaram muito a organização e aplicação das práticas, porém, a realidade brasileira pede um passo anterior: Verificar quais as preparações necessárias à estrutura da escola” (Rosa, 2020, p. 134), evidenciando a necessidade de adaptação contextualizada das metodologias internacionais.

Verificou-se que a experiência com o jogo *Dois de Julho: Tower Defense* proporcionou aos alunos não apenas o contato com fatos históricos, mas também o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Durante a oficina, “os adolescentes trocavam experiências entre si de táticas e auxiliavam uns aos outros com dicas e macetes aprendidos no jogo, fato que revela o estímulo à aprendizagem comportamental e procedimental” (Miguel; Marinho, 2018, p. 7).

A imersão proporcionada pelos jogos digitais mostrou-se um diferencial significativo para a aprendizagem histórica, uma vez que “o recurso ainda auxilia o professor no processo de abordagem de assuntos que estão distantes da realidade do aluno, uma vez que permite ao mesmo uma experiência de imersão em espaços e tempos históricos distintos” (Miguel; Marinho, 2018, p. 2). Essa característica foi fundamental para que os alunos pudessem compreender aspectos do processo de independência da Bahia.

Os resultados obtidos por Miguel e Marinho revelaram que o jogo potencializou a aprendizagem de informações desconhecidas sobre o processo histórico abordado. As informações da pesquisa “revelaram que o game, potencializou a aprendizagem de informações desconhecidas sobre o processo de independência da Bahia, agindo satisfatoriamente no processo de construção de conhecimentos” (Miguel; Marinho, 2018, p. 1).

A pesquisa evidenciou também o desenvolvimento da consciência histórica nos participantes, que passaram a correlacionar o conteúdo do jogo com

questões contemporâneas. Conforme Rüsen, citado pelos autores, a consciência histórica “tem como função nos ajudar a compreender a realidade passada para compreender a realidade presente” (Rüsen *apud* Miguel; Marinho, 2018, p. 8-9).

Os participantes demonstraram, em suas respostas, aspectos ligados à empatia histórica, definida por Ashby e Lee como “um empreendimento, onde alunos mostram a capacidade de reconstruir os objectivos, os sentimentos, os valores e crenças dos outros, aceitando que eles podem ser diferentes dos seus” (Ashby; Lee *apud* Miguel; Marinho, 2018, p. 9).

A análise do jogo *Dois de Julho: Tower Defense* permitiu identificar elementos que contribuem para a construção do conhecimento histórico, como a representação de personagens marginalizados pela história oficial. Os autores destacam que “figuras como Maria Quiteria e Maria Felipa, que transcendiram a ideia do sexo frágil, construído e reproduzido pelo modelo patriarcal e pelo machismo, liderando homens e mulheres nas batalhas” (Miguel; Marinho, 2018, p. 5).

A pesquisa de Miguel e Marinho também revelou o entusiasmo dos alunos diante de metodologias inovadoras, expresso em frases como: “Se isso fosse prova eu tirava 10 todo dia” e “Poxa, bem que a escola podia botar uns jogos, pra gente jogar” (Miguel; Marinho, 2018, p. 8). Essas manifestações apontam para a necessidade de incorporação dessas tecnologias no ambiente escolar.

A partir da perspectiva da História Pública, o trabalho de Manoel Jr. e Machado Jr. problematiza a relação entre historiadores e seus públicos, destacando que “um dos desafios da História Pública é, precisamente, a difusão do conhecimento histórico para múltiplas audiências” (Telles *apud* Manoel Jr.; Machado Jr., 2022, p. 2).

Os autores questionam o distanciamento da produção acadêmica do público não especializado, observando que “a maior parte dos trabalhos acadêmicos, muitas vezes escritos em linguagem dificilmente acessível aos leigos,

jaziam nas bibliotecas das universidades, revelados somente aos olhos dos iniciados” (Fonseca *apud* Manoel Jr.; Machado Jr., 2022, p. 4).

Essa realidade contrasta com a crescente demanda popular pelo passado, que “vem sendo suprida por profissionais não treinados na academia” (Malerba *apud* Manoel Jr., Machado Jr., 2022, p. 5). Os videogames emergem nesse contexto como importantes veículos de difusão histórica, “repercutindo no alcance e nas recepções de narrativas históricas por um público considerado leigo” (Manoel Jr.; Machado Jr., 2022, p. 2).

Os jogos digitais baseados em eventos históricos, denominados “history games”, são compreendidos como “simulacros de representações históricas inseridos na produção de mercadorias culturais da Indústria Cultural” (Monteiro; Bezerra *apud* Manoel Jr., Machado Jr., 2022, p. 10). Essa característica não diminui seu valor como fonte para a pesquisa histórica.

A metodologia para a análise de jogos proposta por Aarseth, adaptada por Carvalho, apresenta-se como um caminho promissor para os historiadores. O autor sugere três dimensões de análise: “jogabilidade (os jogadores, ações, estratégias e motivos); estrutura do game (regras do jogo, incluindo as regras de simulação); mundo do game (conteúdo ficcional, topologia, nível do design e texturas)” (Carvalho *apud* Manoel Jr., Machado Jr., 2022, p. 13).

Essa abordagem metodológica permite aos historiadores “verificar costumes que estão” presentes na sociedade e como são representados nos jogos (Manoel Jr., Machado Jr., 2022, p. 13). A análise deve considerar tanto o conteúdo do jogo quanto sua recepção pelo público.

A questão da recepção, frequentemente levantada em pesquisas sobre jogos, demanda atenção especial dos historiadores. Manoel Jr. e Machado Jr. observam que “os historiadores ainda falham em avaliar a recepção das narrativas pelos seus públicos” (Manoel Jr.; Machado Jr., 2022, p. 18).

Para superar essa lacuna, os autores sugerem a combinação de diferentes fontes de informação, incluindo “conhecimento prévio do gênero; conhecimento prévio do sistema de jogo; relatório de outros jogadores; críticas;

truques e dicas; discussões; observação de outros jogadores; entrevista de jogadores” (Aarseth *apud* Manoel Jr.; Machado Jr., 2022, p. 18).

A observação direta de outros jogadores é particularmente valiosa, pois “a maioria dos aspectos do jogo é não verbal, a observação direta de estilos e técnicas de jogadores é preciosa, especialmente se já conhecemos o jogo com algum grau de intimidade” (Aarseth *apud* Manoel Jr.; Machado Jr., 2022, p. 18).

Os games também se revelam como espaços de memória coletiva, onde investigador precisa olhar com interesse para o papel do grupo dos trabalhadores que atuam na produção de videogames, uma vez que esses passaram a desempenhar, ao lado de jornalistas e literatos, o importante papel de agentes de memória (Telles *apud* Manoel Jr.; Machado Jr., 2022, p. 19).

A interface entre História Pública e jogos digitais abre novas possibilidades para a pesquisa histórica, especialmente considerando que “as novas gerações têm com elas uma familiaridade desconcertante, sobretudo a internet e as modalidades de recursos ou ferramentas que ela permite acessar” (Fonseca *apud* Manoel Jr., Machado Jr., 2022, p. 8).

O caráter interativo dos games diferencia-os de outras mídias, pois “o caráter interativo dos games é o que difere da narrativa clássica da linguagem cinematográfica” (Carvalho *apud* Manoel Jr., Machado Jr., 2022, p. 12). Essa interatividade permite ao jogador explorar cenários e interagir com representações de objetos históricos.

A experiência de jogar possibilita ao indivíduo uma “intensificação sensorial de determinadas vivências, tal qual em um ‘livro imaginado [...] e nesse caso, o leitor está dentro da imaginação, com o pleno desenvolvimento de sua individualidade” (Monteiro; Bezerra *apud* Manoel Jr.; Machado Jr., 2022, p. 12). Essa imersão no ambiente histórico representado transforma o jogador em coautor da narrativa, uma vez que “são as ações do usuário dentro no jogo que resultarão na escrita de uma narrativa” (Ferreira *apud* Manoel Jr.; Machado Jr., 2022, p. 12).

A individualidade da experiência de cada jogador deve ser considerada na análise, pois “pensar o jogo enquanto fenômeno significa entender que não se trata do jogo como ele é, mas de como ele se apresenta a um dado jogador em função das escolhas operadas por este” (Telles *apud* Manoel Jr.; Machado Jr., 2022, p. 17).

Os estudos analisados demonstram que os jogos digitais podem atuar como “um elemento capaz de possibilitar conexões reais com o saber, quando estes apresentam informações ao jogador que, ao sistematizá-las e somá-las a outros conhecimentos, constrói novos conhecimentos” (Miguel; Marinho, 2018, p. 9-10).

Para que essa potencialidade se concretize, é fundamental para o professor estabelecer objetivos claros e “se cercar de critérios pedagógicos, para alcançar melhores resultados. É necessário ainda, que o professor se polície para que não transforme a experiência em algo chato e sem graça” (Miguel; Marinho, 2018, p. 10).

Os resultados da revisão indicam que a utilização de jogos digitais no ensino de História favorece o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise histórica dos alunos. Essa abordagem permite aos estudantes “discutir criticamente posições e versões daquela história, de forma que possibilite ao aluno o desenvolvimento da crítica histórica” (Miguel; Marinho, 2018, p. 3).

A pesquisa de Miguel e Marinho também evidenciou a importância de dar visibilidade a personagens históricos marginalizados, como escravizados e indígenas, que no jogo “tiveram visibilidade e reconhecimento” (Miguel; Marinho, 2018, p. 5). Essa representação contribui para a construção de identidades positivas. Os autores ressaltam que o reconhecimento desses sujeitos históricos “é de suma importância a retratação e exaltação do papel destas pessoas pois, além de garantir o direito à memória, uma vez que os reconhecemos, os mesmos podem se tornar referências positivas para crianças e adolescentes” (Miguel; Marinho, 2018, p. 5-6).

A ambientação histórica do jogo, com seus elementos arquitetônicos e paisagísticos, também contribui para a imersão e compreensão do período representado. Os cenários retratam “moradias, representadas através dos populares sobrados coloniais, e os prédios religiosos como igrejas e os conventos, com suas numerosas galerias e pavimentos” (Miguel; Marinho, 2018, p. 6).

O guia do jogo, com informações textuais sobre personagens e eventos, mostra-se como um recurso para “instigar a imaginação histórica da criança. Do ponto de vista da história estas informações mostradas ao jogador poderão se transformar em conhecimentos” (Miguel; Marinho, 2018, p. 6). A análise comparativa dos questionários aplicados antes e depois da oficina revelou “uma apropriação de informações proveniente do game, sendo percebido também melhor clareza de ideias no segundo questionário em relação ao primeiro” (Miguel; Marinho, 2018, p. 8).

A pesquisa de Manoel Jr. e Machado Jr. também aborda a necessidade de “desenvolver os recursos e estratégias narrativas que nos permitam compartilhar a experiência do investigador com o jogo e com os acontecimentos que tiveram lugar nele” (Telles *apud* Manoel Jr.; Machado Jr., 2022, p. 18). Os autores alertam para a importância de manter o prazer do jogo intacto durante a análise acadêmica, questionando: “Onde está o respeito pelo jogo? E, mais importante ainda, como é que se mantém o prazer do jogo intacto?” (Telles *apud* Manoel Jr.; Machado Jr., 2022, p. 17).

EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS E RESULTADOS DE PESQUISA

As pesquisas examinadas apresentam ricos estudos de caso envolvendo diferentes gêneros de jogos comerciais. A experiência com *Age of Empires II* demonstrou potencialidades significativas para o trabalho com temas como a conquista da América. “Os resultados da aplicação foram bastante positivos, e embora houvesse alguns aspectos negativos, nenhum

deles resultou em uma piora nos níveis de aprendizagem de conceitos históricos dos alunos” (Rosa, 2020, p. 131), confirmando a viabilidade da abordagem.

O jogo *This War of Mine*, por sua abordagem inovadora sobre os conflitos bélicos a partir da perspectiva civil, possibilitou discussões profundas sobre direitos humanos e ética. “Os questionamentos morais, já parte da jogabilidade original do título, eram transportados para o debate entre os participantes da dinâmica, e se tornavam material para as discussões” (Rosa, 2020, p. 111), revelando o potencial dos jogos para desenvolver reflexões complexas.

A análise da franquia *Call of Duty* evidenciou as marcas ideológicas presentes nas representações históricas dos jogos comerciais. “Sendo assim, sua narrativa ficcional histórica caminha no sentido de contribuir na apropriação política estadunidense em torno dos acontecimentos de 06 de junho de 1944 durante a Segunda Guerra Mundial” (Rocha, 2025, p. 96), apontando a necessidade de leitura crítica dessas produções.

A produção acadêmica brasileira não se limitou à análise de jogos comerciais, tendo desenvolvido experiências significativas de criação de jogos educacionais. O jogo tríade: *Liberdade, Igualdade e Fraternidade* constitui exemplo paradigmático desse esforço¹. Desenvolvido no contexto de pesquisas acadêmicas relacionadas ao ensino de História, o jogo tinha como principal objetivo abordar a Revolução Francesa de forma interativa, aproximando os estudantes de conceitos como cidadania, igualdade política e transformações sociais do final do século XVIII. A experiência colocava o jogador em contato com cenários inspirados na França revolucionária, estimulando a tomada de decisões e a resolução de desafios relacionados ao contexto histórico representado. “Em suma, os sentidos construídos pelos participantes apontam, que o Tríade possui algumas ‘falhas’ em sua estrutura, as quais, de certa forma, interferem diretamente na interação do joga-

¹ Jogo educacional analisado por Neves (2011), desenvolvido em contexto acadêmico voltado ao ensino da Revolução Francesa, articulando História, educação e tecnologias digitais.

dor” (Neves, 2011, p. 152), fornecendo subsídios valiosos para o aprimoramento de futuras produções.

O processo de desenvolvimento e validação da tríade revelou aspectos fundamentais sobre a recepção de jogos educacionais por diferentes públicos “Os participantes, em sua maioria, emitiram mais sentidos sobre as características internas (jogabilidade, gameplay, enredo etc.) do jogo tríade do que seu potencial pedagógico” (Neves, 2011, p. 8), indicando que a ludicidade constitui dimensão inseparável da experiência educativa.

Outras experiências brasileiras, como *Búzios: Ecos da Liberdade e Cabanagem*², ampliaram o repertório de temas históricos abordados pelos jogos educacionais nacionais. Esses projetos buscaram valorizar processos históricos brasileiros frequentemente pouco explorados nos games comerciais internacionais, abordando revoltas populares, movimentos sociais e sujeitos historicamente marginalizados. O jogo *Búzios: Ecos da Liberdade*, por exemplo, inspira-se na Revolta dos Búzios, movimento ocorrido na Bahia no final do século XVIII e marcado pela participação de negros, escravizados, artesãos e camadas populares na luta contra as desigualdades coloniais. Já *Cabanagem* aborda a revolta popular ocorrida na província do Grão-Pará durante o período regencial, enfatizando conflitos sociais, disputas políticas e formas de resistência popular na Amazônia oitocentista.

Esses jogos foram desenvolvidos em contextos acadêmicos e educacionais específicos, frequentemente associados a projetos universitários voltados à produção de recursos didáticos digitais. Além do interesse em promover a aprendizagem histórica, tais iniciativas buscavam democratizar o acesso a narrativas históricas brasileiras pouco presentes na indústria internacional de jogos. Em muitos casos, os jogos foram disponibilizados gratuitamente para computadores ou navegado-

2 Jogo inspirado na Revolta dos Búzios, movimento ocorrido na Bahia, no final do século XVIII. O projeto tem enfoque na valorização de sujeitos históricos marginalizados, como negros e camadas populares.

res digitais, estratégia que visava ampliar seu alcance em escolas públicas e reduzir barreiras econômicas de acesso³.

Apesar dos resultados positivos obtidos nas experiências analisadas, a produção acadêmica é enfática ao apontar os desafios estruturais que limitam a disseminação dessas práticas no sistema educacional brasileiro. “Os índices descrevem um cenário geral bastante preocupante, no qual os alunos não ficam na escola, e os que ficam têm dificuldades no aprendizado” (Rosa, 2020, p. 44), contextualizando as dificuldades enfrentadas pelos educadores.

A precariedade da infraestrutura tecnológica nas escolas públicas constitui obstáculo significativo. “Montar um laboratório com um número aceitável para sessões de jogos, para um número entre 20 e 30 alunos, é um investimento que nem todas as escolas, muitas vezes sem estrutura básica, como saneamento, podem realizar” (Rosa, 2020, p. 62), evidenciando as desigualdades que marcam a educação nacional.

A formação docente emerge como outro desafio central para a incorporação qualificada dos jogos digitais ao ensino de História. “Sem possuir dados sobre qual é o percentual de gamers entre os professores é difícil fazer afirmações categóricas, mas a notória resistência ao uso de tecnologia por parte dos docentes pode dar uma pista sobre as dificuldades” (Rosa, 2020, p. 133), apontando a necessidade de investimentos na formação continuada.

DISCUSSÃO: ENTRE POTENCIALIDADES E LIMITES

A produção acadêmica examinada converge na identificação de contribuições específicas dos jogos digitais para o desenvolvimento do pensamento histórico. Uma das potencialidades mais significativas reside na capacidade

3 Jogo educacional baseado na Revolta da Cabanagem, ocorrida no Grão-Pará durante o período regencial brasileiro, abordando conflitos sociais e resistência popular na Amazônia oitocentista.

de promover o raciocínio contrafactual, permitindo aos estudantes explorar alternativas históricas. “O contrafactual também é parte do desenvolvimento dos jogos históricos” (Carvalho, 2024, p. 255), constituindo exercício valioso para compreender a contingência dos processos históricos.

A imersão proporcionada pelos jogos de performance favorece o desenvolvimento da empatia histórica, compreendida como a capacidade de se colocar no lugar de sujeitos de outras épocas. “Os jogos de computador com simulações do passado constroem significados a partir de uma gama de símbolos, que são estruturados a partir de um conjunto de referencialidades” (Rocha, 2025, p. 54), possibilitando aproximações afetivas com o passado.

Os jogos de gerenciamento, por sua vez, contribuem para a compreensão de processos históricos de longa duração e de sistemas complexos. “A simulação histórica muito bem interligada à jogabilidade, um ritmo mais lento do que os outros RTS do mercado à época, e a boa qualidade do game em geral foram responsáveis por torná-lo um sucesso de vendas” (Rosa, 2020, p. 83), demonstrando que a complexidade pode ser aliada ao entretenimento.

As pesquisas também identificam limitações significativas que devem ser consideradas na utilização pedagógica dos jogos digitais. Uma preocupação recorrente refere-se às visões de história veiculadas pelos jogos comerciais, frequentemente marcadas por perspectivas eurocêntricas e teleológicas, além da existência de “uma problemática concepção linear de desenvolvimento, além de um arraigado etnocentrismo ou eurocentrismo” (Telles; Alves, 2015a, p. 177), alertando para a necessidade de problematização dessas representações.

A simplificação dos processos históricos constitui outra limitação frequente nos jogos digitais. “O jogo desconsidera o papel das epidemias nos processos históricos e, o mais grave, simplifica os conflitos bélicos sob

a rubrica da ‘guerra total’” (Telles; Alves, 2015a, p. 177), indicando que certas complexidades são sacrificadas em nome da jogabilidade.

A dimensão temporal da experiência com jogos também impõe limites à sua utilização em contextos escolares. “O tempo de preparação para as práticas também se mostrou como um empecilho para a adoção cotidiana de práticas envolvendo os *history games*” (Rosa, 2020, p. 133), evidenciando a contradição entre o tempo necessário para experiências significativas e as restrições curriculares.

A produção acadêmica examinada aponta caminhos promissores para investigações futuras no campo. A expansão dos estudos sobre jogos brasileiros e latino-americanos emerge como frente necessária para contrabalançar a hegemonia das produções estrangeiras. “Novos esforços metodológicos estão surgindo com a expansão do campo de pesquisa. A descentralização dos estudos de jogos eletrônicos da América e da Europa permite regionalizar as maneiras de conceber as fontes” (Carvalho, 2024, p. 17), abrindo espaço para perspectivas pós-coloniais.

A articulação entre jogos digitais e ensino de história nos anos iniciais da escolarização constitui outra lacuna a ser preenchida. “É importante[...] que o professor também planeje o tamanho dos grupos, como citado no quarto passo. Dependendo do jogo, ou da tarefa pensada para o jogo, o tamanho dos grupos deve variar para uma maior eficiência na aprendizagem” (Rosa, 2020, p. 67), indicando a necessidade de metodologias adequadas a diferentes faixas etárias.

Os estudos de recepção, que investigam como diferentes públicos se apropriam das representações históricas veiculadas pelos jogos, configuram campo fértil para investigações futuras. “A pergunta que me leva a pesquisar como outros professores têm utilizado os jogos escolhidos em seus processos de ensino-aprendizagem não faz sentido para [jogos como] ARIDA” (Rosa, 2020, p. 122), apontando para questionamentos a serem respondidos por novas pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão sistemática permitiu mapear as principais contribuições da produção acadêmica brasileira sobre jogos digitais e ensino de História, evidenciando a consolidação de um campo de estudos com fundamentação teórica robusta e experiências práticas significativas. As pesquisas analisadas demonstram que os jogos eletrônicos constituem artefatos culturais complexos que, quando devidamente mediados, oferecem potencialidades singulares para o desenvolvimento do pensamento histórico crítico.

A trajetória de legitimação dos jogos como fontes históricas e ferramentas pedagógicas apresenta paralelos com o percurso de outras linguagens hoje plenamente aceitas pela comunidade historiográfica. Segundo Carvalho, com referência ao seu artigo, “A confecção deste texto foi pensada como um convite para encorajar os historiadores que têm dúvidas em utilizar jogos eletrônicos e videogames como fontes históricas a explorar um novo desafio teórico-metodológico” (Carvalho, 2024, p. 256), reafirmando o caráter propositivo das investigações na área.

As diferentes modalidades de jogos históricos identificadas — jogos de performance e jogos de gerenciamento — apresentam potencialidades educativas específicas, demandando do educador a capacidade de selecionar e problematizar as representações veiculadas. “Os jogos para o ensino de História buscam integrar o conteúdo da disciplina e as habilidades do conhecimento do(a) aluno(a). Eles agem no processo cognitivo e utilizam o pensamento, a ação, a interação com os(as) colegas” (Silva, 2024, p. 247), evidenciando a multidimensionalidade da experiência educativa.

Os desafios estruturais para implementação dessas práticas no sistema educacional brasileiro — precariedade de infraestrutura, formação docente insuficiente, rigidez curricular — não devem, contudo, paralisar as iniciativas de inovação pedagógica. “A composição de coletâneas, sessões temáticas em eventos da área, intervenções em cursos de graduação e orientações podem estimular o de-

envolvimento de trabalhos” (Carvalho, 2024, p. 254), apontando caminhos para o fortalecimento do campo.

As experiências analisadas demonstram que, mesmo em contextos adversos, é possível realizar intervenções significativas, desde que pautadas por planejamento cuidadoso e mediação qualificada. “Pensar no uso do jogo como um puro reprodutor de uma determinada narrativa é desvincular o objeto das principais vantagens levantadas em relação ao seu uso em sala de aula” (Rosa, 2020, p. 130), reafirmando a necessidade de abordagens críticas e criativas.

Por fim, esta revisão evidencia que os jogos digitais não devem ser compreendidos como panaceia para os problemas do ensino de História, tampouco como ameaça à cultura letrada tradicional. Constituem, antes, linguagens contemporâneas que, integradas a propostas pedagógicas consistentes, podem contribuir para formar sujeitos historicamente situados, capazes de compreender de maneira crítica as representações do passado que circulam na sociedade. “Os jogos para o ensino de História buscam integrar o conteúdo da disciplina e as habilidades do conhecimento do(a) aluno(a)” (Silva, 2024, p. 247), longe de constituírem oposição, podem articular-se produtivamente na construção de conhecimentos históricos significativos.

REFERÊNCIAS

BELLO, Robson Scarassati; VASCONCELOS, José Antonio. Videogames e ensino de História: distintas modalidades de jogar, ensinar e aprender sobre o passado. *CONEHD – Convergências: estudos em Humanidades Digitais*, Goiânia, v. 1, n. 5, 2024, p. 205-227.

BIANCHESSI, Cleber; MENDES, Ademir Aparecido Pinhelli. Ensino de história por meio de jogos digitais: relato de aprendizagem significativa com games. *Revista Tempos Espaços Educ*, São Cristóvão, v. 12, n. 29, 2019, p. 145-160.

CARVALHO, Leonardo Dallacqua de. Videogames e jogos eletrônicos no horizonte do historiador. *Antíteses*, Londrina, v. 17, n. 34, 2024, p. 234-263.

MANOEL JR., Marcos Antonio; MACHADO JR., Cláudio de Sá. História Pública e “Games Studies”: enfoques conceituais e metodológicos, e contribuições para a pesquisa histórica. *Revista Vernáculo*, Curitiba, n. 50, 2022, p. 48-69.

MIGUEL, Antonieta; MARINHO, Carlos Roberto Moreira de Souza. *Jogos digitais no ensino de história: o caso Dois de Julho: Tower Defense*. In: Seminário Internacional de Educação, Tecnologia e Sociedade: Metodologias Ativas, 23. Ed, 2018.

NEVES, Isa Beatriz da Cruz. *Jogos digitais e potencialidades para o ensino de História: um estudo de caso sobre o history game Tríade – Liberdade, Igualdade e Fraternidade*. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2011.

RAMOS, Anderson da Silva. *Jogos eletrônicos e ensino de história: uma relação possível?* In: 33º SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Belo Horizonte: ANPUH, 2025.

ROCHA, Eliando Salvador da. *Jogos digitais e ensino de história: simulações videolúdicas como campo de possibilidades pedagógicas*. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2025.

ROSA, João Victor. *Videogames e ensino de história: aspectos práticos no uso didático*. 2020. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2020.

SILVA, Andréa Maria da. A utilização de jogos no ensino de história: uma didática possível. *Inter-Ação*, Goiânia, v. 49, n. 1, 2024, p. 246-260.

TELLES, Helyom Viana; ALVES, Lynn. *Ensino de História e videogame: problematizando a avaliação de jogos baseados em representações do passado*. In: Seminário Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação, 2015a.

TELLES, Helyom Viana; ALVES, Lynn. Ficção e narrativa: o lugar dos videogames no ensino de História. **Teccogs: Revista Digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 11, 2015b, p. 115-130.



A presente coletânea reúne nove capítulos dedicados à formação de professores e ao Ensino de História, tendo como eixo articulador experiências desenvolvidas em escolas públicas piauienses no âmbito da formação inicial docente. A obra aborda temas como identidade profissional, educação crítica, História Antiga, literatura, música, cinema, patrimônio cultural e jogos digitais, evidenciando a diversidade de linguagens e metodologias que vêm renovando as práticas de ensino da disciplina. Ao articular pesquisa acadêmica, intervenção pedagógica e reflexão sobre a escola pública, os textos demonstram que a formação docente se fortalece na aproximação entre universidade e educação básica. Mais do que registrar experiências, o livro oferece contribuições para os debates contemporâneos sobre educação histórica, consciência crítica, democracia e valorização do patrimônio cultural, constituindo-se como referência para pesquisadores, licenciandos e professores interessados na inovação pedagógica e na qualificação do Ensino de História.

