

MARGARIDA DIAS
VÍTOR COSTA
JULIANA SOUZA
(orgs.)

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

PIBID

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PIBID

*Fállana Teixeira Souza
Margarida Maria Dias de Oliveira
Vitor Hugo Rufino Santos Costa
(orgs.)*

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PIBID



Copyright © by Organizadores.

Copyright © 2025 Editora Cabana

Copyright do texto © 2025 Os autores

Todos os direitos desta edição reservados

© Direitos autorais, 2025, organizadores e autores.

O conteúdo desta obra é de exclusiva

responsabilidade dos autores.

Diagramação, projeto gráfico e capa: Eder Ferreira Monteiro

Edição e coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto

Revisão: Os autores

Imagen de capa: Eder Ferreira Monteiro.

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Sequências didáticas PIBID [recurso eletrônico]/ Organização e Apresentação de Juliana Teixeira Souza, Margarida Maria Dias de Oliveira, Vitor Hugo Rufino Santos Costa. – Ananindeua-PA: Cabana, 2025.

Autores: Margarida Maria Dias de Oliveira, Juliana Teixeira Souza, Vitor Hugo Rufino Santos Costa, Itamar Freitas de Oliveira, Maria Eduarda Ferreira Nunes, Maria Júlia Alves de Paula, Maria Rita Aparecida de Almeida Melquíades, Anderson Douglas Dias de Oliveira, Valdine Carlos de Lima, Marina Dantas Soares, Ana Cecilia Pierre dos Santos Tavares, Cristiane Letice da Silva Fonseca, Natalia Ribeiro de Oliveira, Ezequias Willian Rosendo da Silva, Acac Kauã de Oliveira, José Willian Gerônico da Silva, Lucas Felix Carvalho de Lima, Jamilson Graciano, Isabela Gonçalves, Luiz Felipe Oliveira, Lorrane Gabriele de Sena Barbosa, Silas Emanuel Domingos de Queiroz, Adalberto Bruno Freire de Castro, Iasmin Karina Oliveira Soares, Sanderson Douglas de Macedo Adelino, Cintia Cibele Coelho de Andrade, Verbena Nidiane de Moura Ribeiro, Yara Galdino Dutra, Robson William Potier.

332 p., il.; 16 X 23 cm (recurso eletrônico, PDF)

ISBN 978-65-85733-89-2

1. Programas de estágio e iniciação à docência. 2. Educação. 3. Formação de professores. I. Souza, Juliana Teixeira (Organização e Apresentação). II. Oliveira, Margarida Maria Dias de (Organização e Apresentação). III. Costa, Vitor Hugo Rufino Santos (Organização e Apresentação). IV. Título.

CDD 370.71

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. Programas de estágio e iniciação à docência



[2025]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade
Nova I)
67130-130 – Ananindeua – PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Anderson Dantas da Silva Brito (UFOB)

Dra. Adriana Angelita da Conceição (UFSC)

Dra. Ana Zavala (Facultad de la Cultura, Instituto Universitario – Centro Latinoamericano de Economía Humana. Montevideo, Uruguay)

Dra. Camila Mossi de Quadros (IFPR)

Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)

Dra Cláudia Mortari (UDESC)

Dra. Edilza Joana Oliveira Fontes (UFPA)

Dr. Francivaldo Alves Nunes (UFPA)

Dra. Juliana Teixeira Souza (UFRN)

Dra. Luciana Rossato (UDESC)

Dra. Luciana Oliveira Correia (UNEB)

Dr. Marcelo Luiz Bezerra da Silva (UEPA)

Dr. Márcio Couto Henrique (UFPA)

Dr. Sandor Fernando Bringmann (UFSC)

COMITÊ CIENTÍFICO

Dr. Adilson Junior Ishihara Brito (UFPA)

Dr. Elison Antonio Paim (UFSC)

Dr. Marcelo de Souza Magalhães (UNIRIO)

Dra. Mônica Martins Silva (UFSC)

Dr. Wilian Junior Bonete (UEMG)

Dra. Pirjo Kristiina Virtanen (University of Helsinki, Finfand)

SUMÁRIO

Apresentação.....	11
	<i>Juliana Teixeira Souza</i>
	<i>Margarida Maria Dias de Oliveira</i>
	<i>Vitor Hugo Rufino Santos Costa</i>
Ensina-se História como Ciência da História? Reflexões em torno de uma disputa, um desafio e os entraves do mundo acadêmico universitário de formação de professores de História.....	13
	<i>Itamar Freitas de Oliveira</i>
	<i>Margarida Maria Dias de Oliveira</i>
	<i>Vitor Hugo Rufino Santos Costa</i>
O Movimento Negro no âmbito educacional: o Povo Preto como sujeito histórico.....	24
	<i>Maria Eduarda Ferreira Nunes</i>
	<i>Maria Júlia Alves de Paula</i>
Comunidades Quilombolas Potiguares: sua existência e resistência.....	35
	<i>Maria Eduarda Ferreira Nunes</i>
	<i>Maria Júlia Alves de Paula</i>
A questão racial em torno da figura feminina.....	43
	<i>Maria Eduarda Ferreira Nunes</i>
	<i>Maria Júlia Alves de Paula</i>
Cidadania feminina na Grécia Antiga e paralelos com a atualidade.....	51
	<i>Maria Rita Aparecida de Almeida Melquiades</i>
	<i>Anderson Douglas Dias de Oliveira</i>
	<i>Valdine Carlos de Lima</i>

Grupos perseguidos durante a Segunda Guerra Mundial.....	60
<i>Maria Rita Aparecida de Almeida Melquiádes</i>	
<i>Anderson Douglas Dias de Oliveira</i>	
<i>Valdine Carlos de Lima</i>	
Vozes e versos: expressões da diversidade na sociedade contemporânea.....	71
<i>Maria Rita Aparecida de Almeida Melquiádes</i>	
<i>Anderson Douglas Dias de Oliveira</i>	
<i>Valdine Carlos de Lima</i>	
Produto didático: caixa do tempo.....	76
<i>Marina Dantas Soares</i>	
<i>Ana Cecilia Pierre dos Santos Tavares</i>	
<i>Cristiane Letice da Silva Fonseca</i>	
Trabalho de pesquisa em grupo sobre movimentos sociais....	87
<i>Marina Dantas Soares</i>	
<i>Ana Cecilia Pierre dos Santos Tavares</i>	
<i>Cristiane Letice da Silva Fonseca</i>	
Trabalho interdisciplinar sobre variações linguísticas.....	91
<i>Marina Dantas Soares</i>	
<i>Ana Cecilia Pierre dos Santos Tavares</i>	
<i>Cristiane Letice da Silva Fonseca</i>	
As entrelinhas da abolição da escravidão no Brasil.....	96
<i>Natalia Ribeiro De Oliveira</i>	
<i>Ezequias Willian Rosendo Da Silva</i>	
<i>Acaz Kauã De Oliveira</i>	
Sujeitos históricos e emancipação política.....	142
<i>Natalia Ribeiro De Oliveira</i>	
<i>Ezequias Willian Rosendo Da Silva</i>	
<i>Acaz Kauã De Oliveira</i>	

Consciência em cores: explorando as identidades Étnico-raciais.....	157
	<i>Natalia Ribeiro De Oliveira Ezequias Willian Rosendo Da Silva Acaz Kauã De Oliveira</i>
Renascimento(S).....	164
	<i>José Willian Gerônicio Da Silva Lucas Felix Carvalho De Lima</i>
Grandes navegações.....	173
	<i>José Willian Gerônicio Da Silva Lucas Felix Carvalho De Lima</i>
Africanos no Brasil.....	182
	<i>José Willian Gerônicio Da Silva Lucas Felix Carvalho De Lima</i>
Africanos no Brasil/ Utilização de Cordeis.....	190
	<i>Jamilson Graciano Isabela Gonçalves</i>
A presença e o impacto de monumentos dos bandeirantes como representações da identidade coletiva no Brasil.....	204
	<i>Jamilson Graciano Isabela Gonçalves</i>
Cartilha informativa sobre racismo religioso.....	219
	<i>Luiz Felipe Oliveira Lorrane Gabriele De Sena Barbosa Silas Emanuel Domingos De Queiroz</i>
Jornal de memórias da nossa escola.....	230
	<i>Luiz Felipe Oliveira Lorrane Gabriele De Sena Barbosa Silas Emanuel Domingos De Queiroz</i>

Roteiro de perguntas sobre filme Marighela.....	236
	<i>Luiz Felipe Oliveira</i>
	<i>Lorrane Gabriele De Sena Barbosa</i>
	<i>Silas Emanuel Domingos De Queiroz</i>
Cordeis da Primeira República: construindo uma análise comparativa entre narrativas históricas.....	241
	<i>Adalberto Bruno Freire De Castro</i>
	<i>Iasmin Karina Oliveira Soares</i>
	<i>Sanderson Douglas De Macedo Adelino</i>
Egito Antigo: vivendo no passado e no presente.....	250
	<i>Adalberto Bruno Freire De Castro</i>
	<i>Iasmin Karina Oliveira Soares</i>
	<i>Sanderson Douglas De Macedo Adelino</i>
A construção de linhas do tempo paralelas como meio de localização no Tempo-espacó.....	258
	<i>Adalberto Bruno Freire De Castro</i>
	<i>Iasmin Karina Oliveira Soares</i>
	<i>Sanderson Douglas De Macedo Adelino</i>
Tempos modernos: simulação do método de produção fabril na apropriação de conhecimentos históricos.....	262
	<i>Cintia Cibele Coelho De Andrade</i>
	<i>Verbena Nidiane De Moura Ribeiro</i>
	<i>Vitor Hugo Rufino Santos Costa</i>
Viagem no tempo na sala de aula: simulação de Ágora grega em turma do Ensino Básico.....	271
	<i>Cintia Cibele Coelho De Andrade</i>
	<i>Vitor Hugo Rufino Santos Costa</i>
Apropriando conceitos por meio da collage.....	275
	<i>Cintia Cibele Coelho De Andrade</i>
	<i>Vitor Hugo Rufino Santos Costa</i>

Museu Portátil da Religiosidade Afro-Brasileira: elementos para a construção de um imaginário sobre a cultura afro-brasileira e o combate ao racismo religioso.....	280
	<i>Yara Galdino Dutra</i>
Aprendendo História com Jogos Teatrais: construindo narrativas e consolidando pensamentos por meio de dinâmicas corporais.....	292
	<i>Yara Galdino Dutra</i>
	<i>Robson William Potier</i>
Entendendo a produção histórico-científica no Ensino Básico.....	299
	<i>Cintia Cibele Coelho De Andrade</i>
	<i>Robson William Potier</i>
O RPG e a criação de personagens no Ensino de História: elementos para a construção de um imaginário sobre a cultura de massa no século XX.....	304
	<i>Yara Galdino Dutra</i>
	<i>Robson William Potier</i>
Índice Remissivo.....	316
Sobre os Autores.....	323

Apresentação

*Margarida Dias
Vitor Costa
Jussiana Souza*

A publicação que agora vem à público é fruto do trabalho coletivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID-História-Natal da Universidade Federal do Rio Grande do Norte no período de 2022 a 2024.

Composto, inicialmente, por oito estudantes e um supervisor, além da coordenação de área, depois foi ampliado para vinte e quatro graduandos em História, três supervisores (professores da educação básica), além da coordenação de área (professora da graduação em História).

Mas, esse projeto, com os princípios que os fundamenta, vem sendo apresentado desde 2014 com alguns poucos momentos de quebra de continuidade. Os fundamentos deste projeto, estão baseados em um diálogo permanente com a área de pesquisa do ensino de história e parte do pressuposto que para se formar docente em história é preciso dominar as formas de produção do conhecimento histórico para nortear a interlocução necessária com os conhecimentos pedagógicos.

Por isso, os leitores encontrarão além desta apresentação, um texto que discute esse princípio e as sequências didáticas muitas delas feitas durante o projeto, elaboradas pelos estudantes e sob supervisão dos professores supervisores e da coordenação de área.

Todas elas, sem exceção, objetivam serem mediadoras de aprendizagens que possibilitem a leitura das sociedades em perspectiva temporal e, portanto, a compreensão da historicidade das formas de agir, pensar e sentir humanos e, por meio disso, a construção de conceitos importantes para o conhecimento histórico como tempo, espaço, cultura, vestígios, permanência, mudança, além de valores que estão inscritos nas legislações educacionais como o respeito a pluralidade e diversidade, convívio democrático, tolerância com a diferença, etc.

As sequências didáticas seguem um mesmo formato com os seguintes itens: Título; Autoria; Descrição da proposta; Público-alvo; Tempo estimado; Objetivos; Conteúdo; Estratégia; Divisão das Aulas; Avaliação; Anexos; Referências. Tal estrutura foi estabelecida para melhor compreensão das sequências didáticas.

Elas buscam também ser materiais complementares aos livros didáticos que circulam nas escolas brasileiras, desse modo, podem e devem ser apropriadas por quem desejar trabalhar com elas fazendo as necessárias adequações para seu público e objetivo.

Há sequências didáticas sobre movimento negro, feminismo, representação política, movimentos sociais, etc. Abarcando tempos e localidades distintas como Grécia Antiga, Brasil colonial, Brasil contemporâneo, Europa moderna. As sequências foram elaboradas com temas e trabalham com documentações variadas, principal meio de diálogo do profissional de história com as sociedades que quer conhecer como, jornais, Músicas, Notícias, Fontes Orais, Arquivos, Legislações, Ilustrações, etc.

Esperamos que elas sejam lidas, criticadas, apropriadas, usadas de formas variadas tanto nas salas de educação básica quanto na formação de professores. Para facilitar a busca efetuada pelo leitor, elaboramos, ao fim do livro, um índice que engloba Autores, Pessoas e/ou Entidades.

Agradecemos a coordenação institucional do PIBID na UFRN, Professora Dra. Marta Aparecida Garcia Gonçalves, a secretária Cinthya Muriele da Silva Nogueiro pelo apoio constante, aos supervisores Robson William Potier, Cícera Tamara Graciano Leal da Silva Fernandes, Daniel Luis Souza de Lima, aos graduandos e graduandas em História que tornaram o projeto possível, autores e autoras do material que segue e a ex-supervisora Verbena Nidiane de Moura Ribeiro que, gentilmente, se propôs a registrar conosco uma sequência exitosa que foi um marco no PIBID/História/Natal.

Boa leitura, bom trabalho!

ENSINA-SE HISTÓRIA COMO CIÊNCIA DA HISTÓRIA?

REFLEXÕES EM TORNO DE UMA DISPUTA, UM DESAFIO E OS
ENTRAVES DO MUNDO ACADÊMICO UNIVERSITÁRIO DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

*Itamar Freitas
Margarida Dias
Vitor Costa*

As sequências didáticas apresentadas neste livro seguem o princípio geral do Projeto PIBID-História-Natal-UFRN que afirma que o que fundamenta o ensino de História é o método histórico. Este é um posicionamento teórico, pedagógico e político que tem uma história na formação dos profissionais de História.

Nesta história se insere a disputa entre dois campos – a História e a Pedagogia - e também o desafio sempre reiterado e recomposto de lutar contra o estereótipo a respeito do ensino-aprendizagem de História se restringir a memorizar dados e informações sobre o passado das sociedades humanas de um ponto de vista eurocêntrico.

No parágrafo anterior está sintetizado um amplo e complexo conjunto de questões que perpassam a história da institucionalização do campo de conhecimento histórico, a formação dos profissionais, o ensino desta disciplina na educação básica, a demanda social pelo conhecimento histórico, os estereótipos sobre o significado do ensino-aprendizagem de história e as disputas por recursos financeiros, materiais e status do mundo acadêmico.

Por envolver tantas questões, não temos a pretensão de tratar sobre todas elas historicamente. Na medida do necessário para explicitar nossos posicionamentos e análises, referenciamos alguns fatos, dados ou informações, mas nosso objetivo principal com este texto é refletir por que, apesar de propagado desde a segunda metade do século XIX, é tão difícil e ainda considerado inovador (e, às vezes, inviável) iniciar cientificamente os estudantes em História?

A referência sistemática à formação dos profissionais de História tendo como metodologia principal os seminários com documentos e práticas de pesquisa é imputada como corriqueira nas universidades alemãs e copiadas pelas universidades francesas.

Contudo, a referência sobre a formação destes profissionais nestas circunstâncias não esclarece se ao atuarem como professores, os ex-estudantes se baseavam nessa estratégia de aula para organizar as suas aulas. A aula expositiva, sabemos, tem uma ampla tradição como forma de atuação dos docentes e, embora ela nunca seja utilizada como exclusividade, foi o recurso classificado como definidor do ensino tradicional, reconhecendo nesse adjetivo a ideia de que o professor sabe e transmite para o estudante escutar e memorizar.

Sem dúvida, a chamada Escola Nova, em todos os seus vieses, chamava à atenção para a aprendizagem ancorada no aprender fazendo, nas metodologias ativas, na necessidade de coerência com idade, desenvolvimento corporal e cognitivo e outros itens para o ensino-aprendizagem adequados, desde a segunda metade do século XIX.

No combate a concepção de que os estudantes não tinham saberes ou que estes não interessavam a escola, de que o docente é que sabe e que ele transmite, o foco foi na aula expositiva e foi muito eficiente. Mas, na prática da sala de aula sabemos que nos apropriamos de muitas referências e de diversos recursos para executar o que planejamos. Quando chegamos à etapa de avaliação – do nosso trabalho e dos estudantes – vemos como recorremos ao que elaboramos, mas também ao que detemos das nossas experiências e saberes que, em princípio, não estavam previstos.

Propositalmente colocamos referências tanto da formação de profissionais de História quanto das teorias da aprendizagem para visualizar que os fatos são concomitantes. A tradição escolar é antiga, mas a institucionalização dos profissionais é simultânea. As críticas a forma de produção do conhecimento histórico e ao ensino se faz em todas as épocas – lembremos Ibn Khaldun¹ ou Karl Marx² – e a ideia de que

¹ Ibn Khaldun (1332-1406) foi um polímata árabe, considerado precursor de áreas como a filosofia da história, a sociologia, a demografia e a economia moderna. Jurista e escritor, produziu uma vasta obra sobre a história universal sendo a mais célebre intitulada *Al-Muqaddimah* (“A introdução” ou “prolegómenos”) escrita em 1377, considerada a primeira obra a sistematizar reflexões sobre as ciências sociais.

² Karl Marx (1818-1883) foi filósofo, economista e historiador alemão. É considerado o fundador do socialismo, autor de obras como *O manifesto Comunista* (juntamente com Friedrich Engels, 1848) e *O Capital* (1867). Precursor da dialética histórica e do marxismo, analisa profundamente, de forma crítica, o capitalismo e suas contradições.

só nós, contemporâneos e no tempo presente somos os baluartes da mudança é só outra vitória do eurocentrismo e da ideia de progresso.

O princípio que é possível formar pessoas é condição eficiente para o ensino de história. Também importante, é a constatação de que as finalidades prescritas para o ensino de história, a reflexão sobre as estratégias de apresentação da matéria, as ideias que os professores conservam sobre teoria da história (e do que assim denominamos) e aprendizagem histórica medeiam a escolha do fundamento que rege nosso planejamento, se o método histórico ou as metodologias da aula.

Considerando que a docência é uma profissão regida pela interação humana (Tardif; Lessard, 2007), o ato de educar varia de escola a escola, cidade a cidade e país a país. Por isso, é fácil perceber que, nos cursos de formação de professores insitituídos em sociedades democráticas, não há como estabelecer “o método” de ensinar história. Por isso, está sempre em disputa. Mas o que isso significa para a formação de professores, para os alunos da educação básica e para a face pública do ato de ensinar e aprender história?

Como toda invenção humana, as palavras têm histórias e significados diferentes. Mesmo em uma mesma época podem diferir em uma aplicação ou em outra. Freitas(2019) já comprovou que não há um método histórico, embora, haja núcleos comuns em todos que são ensinados para a formação dos profissionais de História. Por sua vez, quando o PIBID-História-Natal afirma em seu projeto que o método histórico fundamenta o ensino de História, se refere especificamente, a um caminho de iniciação científica pautada na pergunta, problematização das fontes, recorte espaço-temporal, construção de conceitos e aprendizagem de construção de narrativas. Cada elemento desse também se adequa aos sujeitos com os quais queremos interagir, não há um significado único destituído de relação com o que se quer ensinar-aprender, mas abole a ideia de explicações sobrenaturais ou unicausal.

Aprender a pesquisar, portanto, faz parte das atividades da sala de aula, se trabalhamos com esse princípio, o exame das possibilidades fornecidas pela formação na graduação provenientes ou direcionadas a tal ou qual realidade, apresentadas como instrumentos de ensino, faz parte das escolhas do (futuro) professor que decidirá sobre as referências aplicáveis (ou não) ao cumprimento de determinada demanda social, aqui traduzida por finalidade acordada.

Estudar o tema do método dessa maneira – conjunto de estratégias de intervenção formativa nos modos de pensar, agir e sentir dos alunos – corrobora o

princípio de que o conteúdo, no caso da História, os passados das sociedades, só têm sentido se for para ensinar e aprender a ler o mundo por meio da categoria tempo, se for para entender as diversidades sociais, os processos diferenciados e como lemos essas experiências para as nossas vivências.

As narrativas sobre o passado como face exterior do trabalho do profissional de história como se fosse o objetivo último e único do ensino-aprendizagem de História leva a sua falta de significância para estudantes de tempos e lugares diferentes. Afinal, não há reclamação mais recorrente e atemporal que o factualismo³ do ensino de História.

Portanto, a questão se impõe: se a institucionalização da formação do profissional de história, os estudos das muitas variáveis que interferem no ensino-aprendizagem e suas consequências a crítica ao ensino tradicional e o julgamento do factualismo que torna sem significado como problema central do ensino-aprendizagem de História são concomitantes e com uma perspectiva temporal de mais de um século, por que esses três campos, cada um com seus estudos aprofundados e específicos, continuam sem interferir na formação dos profissionais de história nem no imaginário social sobre o que é o ensino de história e no ensino-aprendizagem na educação básica? Ou ainda: por que as demandas mínimas do historiador, contidas nos manuais de introdução à história, não se assemelham às demandas mínimas dos professores de história da escola básica, insertas em seus impressos de métodos de ensino de história?

A que(m) interessa continuar uma formação de docentes que não reconhece a necessidade de diálogo com a produção da pesquisa em ensino e em ensino de História e a que(m) serve a ideia de que ensinar é uma questão de aprender metodologias sobre como ensinar? Qual sociedade usufrui e como usufrui de um conhecimento histórico restrito a um passado eurocêntrico ou de curiosidades, de exotismo, que reforça a ideia de evolução e de progresso? A quais demandas sociais deixamos de atender quando apoiamos a ideia de que o professor da educação básica desmotivado, com baixo poder aquisitivo ou o professor universitário desconectado da sociedade, são os únicos profissionais possíveis de formação com o campo da História?

As sequências didáticas que se seguem a esse texto foram construídas por alunos do PIBID após um trabalho sistemático e contínuo para em dezoito meses de Projeto rever essas ideias, estereótipos e compreender as disputas e desafios aí presentes.

³ Também conhecida como “história factual” refere-se a uma abordagem acrítica em que estuda-se o passado apenas pelo passado, centrada na memorização de fatos, nomes e datas, sem estabelecer conexão com o presente, com as causas e consequências dos acontecimentos, com as disputas históricas envolvidas, etc.

Essa formação, muitas vezes colidindo com as referências no Curso, buscou demonstrar ser uma falsa questão o dilema entre transmitir conhecimentos históricos ou fazer com que o aluno os construa no ambiente escolar. Que não deveria ser possível formar o profissional de História – seja bacharelando ou licenciando – que não discutisse que questões, fontes, abordagens, fundamentos teóricos e metodológicos e narrativas que a escrita da história construiu e que esse entendimento baseia os posicionamentos epistemológicos que tomar-se-á. Mas complementando esse desíderio considerar o público e o objetivo da comunicação do conhecimento histórico – por meio da aula, do filme, da exposição no museu, no podcast entre outros – obriga os profissionais da história a dialogarem com outros saberes necessários que não são de menor importância.

Claro que algumas obras de didática da história para a escolarização básica espelham sua oferta de alternativas nas dominantes regras do “método crítico”. Contudo, a maioria dos autores de impressos desse gênero – por excesso de zelo com a tradição pragmático-documental, para não enfrentar polêmicas ou por desconhecimento das situações didáticas em sala de aula – prefere apresentar um coquetel de procedimentos relacionados às fontes históricas com as quais se debruça o historiador contemporâneo. Dizendo de modo menos afetuoso: os autores reproduzem princípios chave, como a crítica e a busca pelo não dito, mas sob a segura proteção das supostas inovações dos pais fundadores da revista dos Annales: o problema como ponto de partida para a pesquisa, a ampliação da ideia fonte e a abordagem interdisciplinar. Assim procedendo, pensam, erram menos. Esses fatores explicam a proliferação de publicações dedicadas às “novas linguagens” e/ou às “novas tecnologias”, a exemplo dos capítulos ou livros orgânicos e intitulados “ensinar com” programa de rádio, programa de TV, texto literário, desenho, pintura, fotografia, charge, tirinha, propaganda, cinema, arquitetura, hipertextos e jogos eletrônicos.

As “velhas linguagens”, entretanto, não desapareceram do artefato livro – impresso ou eletrônico. Provam-no capítulos reservados ao “ensinar com” acervos museais, documentação arquivística, escrita jornalística, mapas, gráficos, tabelas, plantas e filmes (Sim: cumprindo ao pé da letra os critérios de novidade e antiguidade, “cinema” é nova linguagem e “filme” é velha linguagem). Mas, aqui, é o momento de interrogá-lo: é possível excluir as linguagens dos manuais de método de ensino? Aliás, é possível ensino sem “linguagem”? Em que medida as “novas linguagens” diferem das “novas tecnologias”? Age sensatamente quem atrela, de modo

incondicional, suportes de informação a linguagens e, ainda, técnicas de leitura de fontes históricas a métodos de ensino de história? Afirmamos que o medo, o desconhecimento e a ação politicamente corretos podem explicar a proliferação do uso de “linguagens” e “tecnologias” como método de ensino. Essas mesmas condições nos permitem compreender também o surgimento de manuais especializados no ensino de determinados conceitos abstratos ou acontecimentos/processos, isto é, na compreensão de método como procedimento para transmitir ou fazer construir determinado conhecimento conceitual ou factual. Entre os primeiros, são comuns os capítulos sobre o “ensinar” identidade e memória. Os outros, mais antigos, dão feição de método ao “como ensinar” história antiga, história média, história moderna, história contemporânea ou renovam-se ao abordar a experiência indígena, de gênero, afro-brasileira e africana e os acontecimentos dolorosos.

Como desdobramento dessa observação, também concluiremos que o ensinar história cientificamente não é símile do pesquisar história cientificamente. Uma resposta possível está na admissão de que, em princípio, não há demandas mínimas para professores de história, como ocorre entre os historiadores, ou seja, os sujeitos constituídos por uma comunidade transnacional, da qual trata Rolf Torstendahl (2014) (A despeito de os historiadores também viverem, ao longo dos últimos 150 anos, às voltas com a dicotomia entre “o que” contar e “como” contar). Dizendo de outra forma, os historiadores conseguiram sair do Estado-nação mas o Estado-nação não desocupou o coração do ensino de história.

Podemos até participar de uma União Internacional dos Professores Secundaristas, mas não encontraremos um acervo de obras que partilhe um grupo mínimo de regras sobre o ensinar história no ensino secundário no Ocidente. Podemos até frequentar um Simpósio Internacional sobre o ensino de história nos anos finais da escolarização básica, mas o conhecimento, o confronto e o eventual empréstimo de determinadas regras de apresentação, mediação, produção ou usos da matéria é pontual (nacional, regional, local, tradicional, circunstancial etc.). Vejamos alguns exemplos. Na Espanha, Joaquín Pratz e Joan Santacana (2011) sugerem ensinar os modos de produção do conhecimento histórico, em lugar de apresentar verdades aos alunos. Eles indicam a símile da atividade do historiador (tal e qual aconselhava a brasileira Lydinéa Gasman, na revista Ensino Secundário, no distante ano de 1959). Por esse modelo, deve o professor fazer com que o aluno aprenda a construir conceitos, familiarizar-se com as tarefas de formular hipóteses, classificar fontes históricas,

analisar a credibilidade das fontes, dar a conhecer a ideia de causalidade e até iniciar-se na atividade de explicação histórica. A feição pedagógica dessas estratégias pode ser chamada de simulação da investigação histórica ou aprendizagem por descoberta. No fundo, ela revive a tradição dos seminários das universidades de Berlim, Jena, Heidelberg, Gottinga (entre outras), com seus respectivos mestres-historiadores, A. Kirchhoff, Lorenz, Winkelman e Weiland (Altamira, 1889). No Brasil, o “método dialético”, alinhado ao materialismo histórico do pensador social Karl Marx, é sugerido por Circe Bittencourt (2009) no “best-seller” *Ensino de História: fundamentos e métodos*. Ela defende, entre outros processos de mediação, a criação de determinada situação didática onde o confronto entre “pró e contra”, “sim e não”, “afirmação e negação” possibilitem a elaboração da crítica. Para tanto, são necessárias as etapas de observação e descrição do observado, a introdução de “obstáculos epistemológicos” que gerem questionamentos e a formulação e delimitação de um problema de estudo. Nos Estados Unidos, a aprendizagem baseada em projetos (Problem based learning - PBL) ou a construção motivada, colaborativa e interativa ganha fôlego (adquirido, inicialmente, nas duas primeiras décadas do século XX, com o filósofo John Dewey) nas palavras de Tina Razori (2009). Ela propõe conectar as ações do sujeito histórico a eventos históricos, analisar as causas e efeitos das ações do sujeito histórico e aplicar os atos do sujeito histórico na vida presente do aluno. Esses procedimentos motivam o aluno e o engajam na atividade de pesquisa.

Importa, nessa abordagem, deixá-lo livres para escolher os tópicos de investigação, os parceiros e a forma final de apresentação dos resultados. É também fundamental induzi-lo a formular suas próprias opiniões, acerca de categorias históricas, mediante procedimentos clássicos do historiador – comparar, analisar, aplicar conceitos, tomar decisões baseadas em evidências –, estimulá-lo a escolher um problema histórico – “*Quais as causas e efeitos da exploração da terra?*” – e a desenvolver projeto de pesquisa, com metas e atividades realizadas colaborativamente. No Canadá, Robert Martineau (2011) também sugere o emprego do “método de projetos” e do “método por problemas”. Ele chega a classificar “as estratégias pedagógicas destinadas à aprendizagem histórica” específicas e gerais (exposição magistral, questionamento, trabalho em grupo e discussão). As “estratégias pedagógicas específicas”, ou seja, destinadas ao ensino de história, dispostas no seu *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école – Traité de didactique*, são bem conhecidas (e, algumas delas, recusadas) pelos pesquisadores brasileiros: ensinar a memorizar os fatos históricos, a organizar

graficamente os seus conhecimentos históricos, ensinar conceitos, ensinar formas de generalização em história e, por fim, ensinar estratégias que promovam habilidades técnicas e intelectuais e atitudes e valores sociais. Na França, Sylvain Doussot (2011) – *Didactique de l'histoire: outils et pratiques de l'enquête historienne em classe* – sugere o uso de listas e quadros a serem preenchidos pelos alunos, a partir da leitura de textos de livros didáticos e de outras fontes de informação. Os quadros são instrumentos que permitem ao professor conhecer os patamares e as formas de raciocínio histórico do aluno. O discente acompanha o seu progresso em termos de interpretação e adquire um guia para a reflexão (Ele é convidado a listar as explicações possíveis para determinado acontecimento e também a informar por que essas explicações respondem à questão – explicação/justificação histórica).

Por esse método, o aluno resolve questões a partir da leitura individual de fontes e as responde em quadros simples (duas colunas, com linha de título horizontal) e cruzados (linhas de título vertical e horizontal). Em seguida, discute suas explicações em pequenos grupos. Se o grupo chega a um acordo, apresenta seu trabalho. Se há discordâncias, elas são discutidas por todos os alunos da classe. A ideia do autor é considerar a epistemologia histórica fundada na causalidade, contextualização e conceitualização e, concomitantemente, estimular o protagonismo dos alunos na construção do discurso histórico.

Agora, deixamos você, colega docente, à vontade para pensar em outros métodos globais de ensinar história. E observe que excluímos países asiáticos, africanos e outros lugares latino-americanos dos exemplos deste texto. Mesmo assim, esperamos ter estimulado a refletir sobre a possibilidade de ser uma falsa questão o dilema entre transmitir conhecimentos históricos ou fazer com que o aluno os construa no ambiente escolar. As operações envolvidas no ensinar história somente são escandidas para efeito de exposição didática na formação de professores. Pensem em nossa própria experiência: sempre estamos a comunicar algo e a auxiliar alguém a percorrer algum caminho (conhecido, planejado ou percorrido por nós). Por mais que abominamos o entendimento do aluno como tábula rasa, não há como ignorar o fato de que existem pessoas com maior capacidade de compreensão sobre a sua condição de “estar no tempo” e um maior estoque de informações acerca de determinado passado recortado e narrado pelos historiadores profissionais. Assim, sugerimos que você “ponha de molho” algumas máximas como “educação bancária”, “conscientização”, “cooptação ideológica”, “decoreba” e, por algum momento, livre-se do pudor de

que está a “deformar a opinião” dos alunos quando experimenta uma aula magistral, fornece um conjunto de referências acontecimentais/temporais/cronológicas básicas sobre determinado tema, desenvolve determinadas habilidades do/no/com o aluno e promove a interiorização de valores, aparentemente distantes do que o currículo prescrito exige em termos de conteúdos substantivos históricos. Sobre a dolorosa opção entre “método de ensino” e adoção de “novas linguagens”, estamos diante de outro falso problema. Seja como grupo de procedimentos (técnica) ou estudo sistemático dos procedimentos extraídos de uma ciência (tecnologia), seja como grupo de signos que viabilizam a comunicação/interação (linguagem) e a função psicológica superior, as expressões “linguagens” e “novas tecnologias” são funções ou atividades mediadoras. E funções ou atividades mediadoras estão presentes na educação escolar, independentemente da teoria professada sobre a aprendizagem e o ensino. Essa independência, entretanto, não vale para a escolha da natureza e dos usos dos instrumentos de leitura/interação/construção/transformação do mundo e dos seres humanos. É aquele conjunto de elementos anunciados no início deste texto – entre os quais se incluem a finalidade professada para o ensino de história (orientação da vida prática ou aquisição da consciência de direitos e deveres são possibilidades consideráveis) –, recortado por categorias como gênero, classe, religião e nação, etc., que vai determinar as estratégias de ensino. Mais uma vez, é necessário lembrar: a universidade e a escola básica não são igrejas. Portanto, não tenhamos medo de cometer heresias.

Também esperamos tê-los(as) convencido de que enfrentamos problemas bem mais sofisticados: conhecer os limites da transposição de métodos globais de produção do conhecimento no cotidiano das salas de aula da escolarização básica e nos cursos de formação de professores é um bom exemplo. Se nos limitarmos aos casos aqui expostos – já que as coletâneas raramente nos permitem identificar uma filiação epistemológica – não será difícil concluir que as transposições didáticas desidratam as teorias sociais e as práticas consolidadas como fundamentos da profissionalidade historiadora: na Espanha, o seminário alemão é destituído das reflexões especulativas de Ranke, sobretudo, acerca do “espírito do tempo” e da importância do Estado; a abordagem a partir de problemas, na Califórnia, não necessariamente é empregada com fins pragmáticos americanistas do início do século passado; a dialética hegeliano-marxista-brasileira é desidratada em seu componente unilateral engajado e acoplada à epistemologia de Bachelard; a disciplina formal lockeana, flagrada em Quebec, é complementada pela apreensão de categorias e procedimentos do

historicismo alemão e da sociologia positivista francesa de Simiand; e as categorias kosselleckianas de “espaço de experiência” e de “horizonte de expectativas”, na França, somente ganham sentido dentro da abordagem sócio-histórica da linguagem, ao modo de Vygotsky. É possível que você reflita, nesse momento: “Os métodos globais nunca poderiam ser aplicados ao pé da letra, em situações didáticas. Isso é bobagem! O universo de situações enfrentadas pelos professores de história no interior da escola básica é incomensurável e foge à previsão do mais arguto professor formador”. Se assim pensar, concordaremos. Contudo, é necessário passar da reflexão à tomada de posição: quais as consequências da constatação do caráter diverso das regras mínimas sobre o como ensinar na escolarização básica e sobre o como pesquisar e escrever história entre os professores dos cursos de licenciatura em história? Quantas horas do ano letivo do ensino fundamental são contabilizadas pelo professor no emprego do método crítico, seja de modo sistemático, seja de modo disperso ou combinado? Considerando, por enquanto, apenas esse quadro – contrastando práticas do professor-licenciado em história e do professor-doutor-formador da universidade – seria possível continuar falando em “professor-historiador” no dia a dia da escola básica? Ampliando ainda mais o problema: seria possível continuar falando em “historiador-professor” nos cursos de formação inicial em história na universidade

Referências:

- ALTAMIRA, Rafael. Estado actual de la enseñanza superior de la historia – Alemania. In: **La enseñanza de la historia**. 2 ed. Madrid: Victoriano Suárez, 1895. p. 22-35.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009. [Primeira edição em 2004].
- DOUSSOT, Sylvain. **Didactique de l'histoire**: outils et pratiques de l'enquête historienne em classe. Rennes: PUR, 2011.
- FREITAS, Itamar. **Discursos sobre o método nos manuais de História (1870-1930)**. 2019 200 f. Tese (Doutorado em História)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- GALGANO, Michael J.; ARNDT, Chris; HYSER, Raymond M. **Doing History**: Research and Writing in the Digital Age. Boston: Thomson, 2008.

GASMAN, Lydinéa Bessadas. **Para o Ensino da história na Escola Nova**. Escola Secundária, Rio de Janeiro, v. 8, jan./mar. 1959, p. 91-93.

LANGLOIS, Charles-Victor; SEIGNOBOS, Charles. **Introduction aux études historiques**. Paris: Hachette, 1898.

MARTINEAU, Robert. **Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école – Traité de didactique**. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2011.

PRATZ, Joaquín; SANTACANA, Joan. Enseñar a pensar historicamente: la clase como simulación de la investigación histórica. In: PRATS, Joaquín (coord.). **Didáctica de la geografía y la historia**. Barcelona: Graó, 2011. p. 67-87.

RASORI, Tina Marie. **Becoming historians**: a Project-Based Learning curriculum. Sandiego, 2009. Dissertação (Master of Arts in Teaching and Learning – Curriculum Design) – University of California.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

TORSTENDAHL, Rolf. **The rise and propagation of historical professionalism**. New York: Routledge, 2014.

O MOVIMENTO NEGRO NO ÂMBITO EDUCACIONAL: O POVO PRETO COMO SUJEITO HISTÓRICO

*Maria Eduarda Nunes
Maria Fábia Alves*

Descrição da Proposta:

Esta proposta didática inicia-se com a análise de documentos que refletem os empecilhos que a sociedade brasileira, majoritariamente preta e parda, enfrenta no ambiente educacional. A partir disso, será colocado em evidência a importância de políticas públicas para o combate ao racismo dentro das instituições de ensino com auxílio da música “Cota não é esmola”.

Público-Alvo: 9º ano do ensino fundamental ao 3º do ensino médio

Tempo-estimado: 3 aulas de 50 minutos

Objetivos:

- Compreender que as mudanças ocorridas na legislação brasileira, no que diz respeito aos povos invisibilizados, são resultados de um compilado de lutas e, exigências dos indivíduos pertencentes a estes grupos, não sendo, assim, algo vertiginoso, ou seja, que ocorre de maneira rápida e subsequente;
- Estabelecer uma percepção de rupturas e continuidades de caráter temporal, entre, especificamente, os séculos XIX, XX e XXI;

Conteúdo:

O conteúdo a ser trabalhado tem como enfoque a luta do povo preto brasileiro na conquista de direitos, principalmente o de estudar. A partir disso, será analisado em sala de aula documentos, produzidos entre os séculos XIX, XX e XXI, que refletem as lutas e conquistas da comunidade negra. Essa discussão, faz-se necessária devido à persistência do racismo na sociedade brasileira que é refletida dentro das instituições de ensino do país e que precisa ser duramente combatida.

Estratégias:

Aula 01: Análise em sala de aula dos documentos em anexo 1, 2 e 3. O intuito dessa aula é que os alunos possam refletir sobre as dificuldades de pertencimento e permanência que pessoas negras enfrentam nas instituições de ensino.

Aula 02: Análise do documento 4 e da música “Cota não é esmola”. Após isso, será realizada uma roda de conversa sobre a importância e implementação de leis afirmativas com os alunos.

Aula 03: Os alunos se dividirão em grupos para apresentar a análise feita de uma música que aborda o tema do racismo na sociedade brasileira. As músicas escolhidas por cada grupo serão reproduzidas em sala de aula para os demais colegas, e o grupo será responsável por mediar a análise da letra escolhida.

Avaliação:

A avaliação proposta para esta sequência didática é a realização da análise de música citada acima. Os alunos, divididos em grupos, devem trabalhar em conjunto suas habilidades analíticas e conseguir repassar esse conhecimento para os demais colegas que, por sua vez, precisam estar abertos a participar dos debates fomentados em torno das canções escolhidas. É importante frisar que essa atividade avaliativa pode vir a apresentar também como proposta a análise de trechos de filmes, livros, fotografias, entre outros materiais que serão escolhidos a partir do objetivo de cada professor(a).

DOCUMENTOS A SEREM ANALISADOS EM SALA DE AULA

ANEXO 1 - Coluna retirada do Jornal Cruzada Cultural, datada de Maio/Junho de 1950.

O PRETO BRASILEIRO E SUA POSIÇÃO SOCIAL

Sempre encarei a questão do preto brasileiro como consequência de desigualdade social, e não por imposição de preconceito da raça; e isso equivale a dizer que o problema existe, está de pé, bem vivo, mesmo com a liberdade que tem de infiltrar nas camadas brancas. E, se ainda se encontra na periferia da sociedade, tangendo-a, tacando-a, sem solucionar o problema, é pelo fato de não ter sido levado a sério sua situação. O problema norte-americano, não foi resolvido ainda; porém não tem faltado elemento de visão que leve a peito campanhas redentoras dessa gente inútil humana, que sente, ama, iuta, vive e sofre como outra gente qualquer. — Telegramas, comentários, notas jornalísticas provam abundantemente o fato desse problema norte-americano. Há nesse país restrições, muito precon-

ceito, tanto nos meios religiosos como nos escolares, nas praças públicas e hotéis, no centro de diversões e nos furtinques. E, por isso, o preto norte-americano reagiu, impôs-se, criou suas escolas, suas diversões; formou seus médicos, engenheiros, agricultores, artistas; elevou o nível de vida e socializou-se.

Aqui no Brasil houve uma teórica libertação dos escravos, mas na realidade, esses homens que foram o braço da lavoura tanto na cafetaria, como na algodoeira e cerealista, também os gigantes dos engenhos do norte, permanecem lançados ao leu da sorte, sem destino, sem orientação, sem amparo e sem possibilidade. No decorrer dos tempos, houve uma aparente acomodação: os pretos acalmaram-se e comecaram, por si sós, a enfrentar a vida, dura realidade. Mas, nesse meio tempo, houve aqueles que se descambaram para o derivativo do vício, do crime, da vadiagem, como demonstrava há pouco o velho "Morro da Favela", no Rio de Janeiro. E, assim, pelo fato dos desviados andarem as soltas, criou-se a proverbial concepção de que preto não é gente. Acentuou-se o preconceito e o preto, pouco a pouco, fol-se para vadiagem, não porque quisesse, mas porque as circunstâncias o obrigaram. — se tudo aconteceu, o culpado não foi o preto. A culpa cabe ao Estado que jamais se preocupou em dar-lhe oportunidade; e a falta de oportunidade não lhe permitiu a mudança de nível de vida. Desde que se abra caminho, uma rota segura, que vise sua redenção pela cultura, o preto brasileiro alterará seu modus vivendi, abandonando vícios, defeitos e desvios, buscará o reerguimento, como fizeram os da América do Norte.

Irineu Monteiro - Presidente da "Academia Paulista dos Literatos" e redator de "O Cruzeiro do Sul".

Jornal Cruzada Cultural, Maio/Junho de 1950

ANEXO 2 - Documento 3

Crianças Racistas

Maria Nascimento

Desta coluna conversarei com minhas patrícias de côr (sic). Discutiremos nossos problemas, minhas patrícias, com a simplicidade de verdadeiras irmãs e amigas que se amam. E mesmo quando o debate se tornar por ventura mais acalorado, nunca devemos perder a serenidade. Na maneira de falar e de agir revelamos condições de sérres humanos(sic) ou procedimento inconsciente de irracionais. Vamos, pois, conversar e atuar como pessoas(sic) que só não estão mais integradas neste seculo(sic) de civilização e progresso por falta de oportunidades. Oportunidades que doravante lutaremos por conseguir.

Solicito a minhas amigas que me escrevam. Sem se importarem com erros de gramática, que isto aqui não é Academia de Letras e sim uma tribuna democrática para discussão de idéias(sic) e problemas nossos.

Para início de conversa vou contar um fato bem ilustrativo da complexidade dos problemas que pesam sobre(sic) os ombros das mulheres negras e da tarefa que lhes toca como elemento de harmonização, esclarecedor das mais sutis divergências entre pretos e brancos que avolumando-se, podem se transformar em motivos de desgraça, odios(sic) e guerras.

O caso é o seguinte: possuo uma amiga de inteligência espontanea(sic) e viva, empregada domestica(sic). Tem uma filhinha que ela leva para a crèche(sic) todas as manhãs e vai buscar quando termina o trabalho, á noite. Certa vez o filho da patrôa(sic), garoto de dez anos, resolveu acompanhá-la até a crèche(sic). Quando regressaram minha amiga perguntou ao garoto: – “Então, Robertinho, gostou da casa das crianças?” Robertinho deu de ombros, fez uma cara de despreso(sic), e petulante “sinhozinho” de Copacabana, respondeu:

– Não, não gostei. Muita mistura. Crianças brancas e pretas, todas nas mesmas salas...

Agora outros pormenores: esse racista-criança é um filho de um judeu com uma baiana. Como essa existem milhares de crianças brancas, que nós, negras, devemos ensinar que a côr(sic) da pele não faz ninguém melhor nem pior, como fez essa minha amiga, já que infelizmente até algumas mestiças disfarçadas em arianas, como essa “branca da Bahia”, ou esse judeu, talvez um foragido do nazismo, não impedem os filhos de alimentar esses estupidos(sic) preconceitos.

Fonte: Quilombo: Vida, Problemas e aspiração do Negro. 9 de dezembro de 1948. Ano I, n° 1.

ANEXO 3 - Documento 2

Queremos estudar

Haroldo Costa

(Ex-vice-presidente da Ass. Metropolitana de Estudantes Secundários)

No Brasil não obstante “ausência oficial” do preconceito de côr, nós o sentimos em diversos setores. É comum, quando se diz que em determinados educandários não é permitido ao jovem de côr se matricular, surgirem os acomodados dizendo enfaticamente: “ – A questão é simplesmente econômica. Se o negro tiver dinheiro poderá estudar onde lhe aprovou”. No entanto a questão verdadeiramente não se reduz a isto. Aí está o Colégio Notre Dame de Sion, que não aceita alunas negras, mesmo que elas se sujeitem a pagar as pesadas mensalidades. No mesmo caso se encontram os colégios Andrews Benett, Santo Inácio, N. S. de Lourdes e tantos outros, para citar apenas estabelecimentos secundários. O mais estranhável é que determinados educandários dirigidos por padres católicos e freiras também se destaquem nessa frente constituída para impedir a formação intelectual da gente de côr. Amai-vos uns aos outros...

(...) Conheço o caso de um rapaz que, durante três anos consecutivos prestou exames para a Escola Militar, tendo em todos os anos passado na prova intelectual, mas no exame médico era sempre reprovado. Na última vés, o médico examinador disse-lhe confidencialmente que ele não tinha absolutamente nada, mas a côr... Mesmo assim não houve esmorecimento de sua parte e, removendo céus e terras, logrou transpor os umbrais da referida escola. Eis aí um caso entre os milhares que existem por esse Brasil afóra. Nos dias de hoje a pressão contra a educação do negro afroxou consideravelmente, mas convenhamos que ainda se acha muito longe do ideal. Quando o diretor de um estabelecimento de ensino não pôde proibir a entrada de um aluno negro no corpo discente de seu educandário, e a veia de seu preconceito entra em efervescência, ele move-lhe uma perseguição durante o decorrer do curso, promove seu alijamento psicológico, dificulta-lhe o que houver de mais banal; enfim, tudo faz crer que há uma campanha subterrânea e organizada visando anular as aspirações do negro que deseja estudar.

Por tudo isso para muitos constitui surpresa e incredulidade quando um negro diz ser universitário ou mesmo estudante secundário. Em alguns nota-se mesmo o semblante estranho como se dissesse: “- Como deixaram este passar?” De fato, quando um jovem de côr chega a uma faculdade, tem atrás de si, não raras vezes, um

amontoado de desilusões e lágrimas: mas a presistência é inerente do negro, e êle consegue vencer. É fato sabido que entre nós o ensino é quase objeto de luxo, difícil para todo o mundo, branco, preto ou seja lá de que côr. Mas, particularmente para os negros, essa dificuldades é redobrada, não só pelos preconceitos que acabamos de expor, como também pelo motivo de serem os mais necessitados entre os pobres, sendo normalmente obrigados a trabalhar desde a mais tenra idade.

(...)

Os negros que já estudam em colégios ou faculdades precisam adquirir a consciência da necessidade de um trabalho de esclarecimento do negro mais ignorante. E que lutem também pela união da gente de côr em torno das organizações que trabalham pela sua valorização social, através da educação, da cultura ou da arte. Porque somente assim não estará longe o dia em que todos os negros do Brasil sejam admirados pela sua natural lucidez e instrução adquirida, e nesse dia os nossos filhos não aprenderão como hoje em seu livro de geografia: “De todas as raças, a negra é a mais ignorante”.

Fonte: Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, 09 dez. de 1948, 8 p.

ANEXO 4 - Artigo retirado do periódico Diário de Natal publicado em Agosto/Setembro de 2006.

DN 20 VESTIBULAR NATAL, AGOSTO/SETEMBRO DE 2006

ARTIGO BRASÍLIA CARLOS FERREIRA *

Cotas : igualdade de direitos e justiça social

Asocietade brasileira está despertando para o enfrentamento das desigualdades sociais, a discussão do Projeto de Lei nº 10704 que visa ao implementação de cotas raciais na sociedade, os debates dos gestores da educação, por os colégios das universidades e movimentos sociais, irradiando-se pela sociedade. O PL reserva 50% das vagas nas universidades federais para estudantes que haviam cursado o ensino médio em escolas públicas. Dentro do percentual de 50%, terão preferência alunos que se declararem negros ou indios, em uma proporção igual à proporção de negros, pardos e negros da população brasileira. A reserva de 50% deve ser aplicada em cada curso e turno, dando preferência aos afrodescendentes e indígenas, de acordo com os dados do IBGE. O instrumento legal para definir a característica étnica é a autodeclaração presente no registro de nascimento e de mais documentos civis.

Trata-se de uma política pública de inclusão social: uma medida que visa romper séculos de exclusão de que esses grupos foram sujeitos. Cada grupo, de maneira diferente, sofreu a discriminação que em nosso país impactou a população negra na acesso à escola e no mercado de trabalho. O Dnece mostra que mesmo em localidades com grande proporção de negros, como em Salvador, os trabalhadores negros recebem em média cerca de 51% do que recebe um não-negro. É revelador o fato de que 64% dos pobres sejam negros. Eles têm menor escolaridade, salário e acesso a serviços de saúde e segurança, entre outras piores condições de moralidade. Os indicadores comprova a menoridade negra são muito inferiores aos índices relativos aos não-negros. A estes indivíduos e grupos vem sendo negado o direito a ter direitos.

O PL aponta para estratégias de democratização do ensino superior. Os estudos indicam que apenas 12% dos jovens entre 18 e 24 anos têm acesso à universidade e que, em nosso país, o ensino econômico e social passa pelo ensino superior. Tais condições desfavorecem os grupos fedidos a novas medidas emergenciais para aumentar as possibilidades de ingresso de jovens negros e indígenas. A desigualdade de acesso ao ensino superior foi forjada na perversa exclusão dos contingentes negros, indígenas e pobres. A eles foi ofertado o tortuoso caminho escolar que vai da ausência de creche à deterioração do ensino médio. O combate à sua exclusão social e econômica será feito através de políticas de inclusão, de democratização das universidades, de políticas de cotas que assegurem a acesso a todos os direitos, de forma a assegurar a esses segmentos as condições de acesso e de permanência no ensino superior.

A sociedade brasileira tem sido historicamente marcada pela exclusão social e a dominação política. A organização desigual e hierárquica das relações sociais é o terreno fértil para a produção e reprodução do autoritarismo social, em que diferenças de classe, raça e gênero determinam a hierarquia social. A luta contra o racismo e o preconceito de percepção de classe e a passagem da luta contra o racismo para a luta pela igualdade social. O racismo é o racismo e a desigualdade racial são fatores da degradação moral e espiritual de uma sociedade.

A luta contra o racismo é diferente da luta pela promoção da igualdade racial. A primeira é uma luta de resistência, a segunda oferece a oportunidade da sociedade brasileira reparar injustiças, rever prejuízos, e reparar os sentimentos de justiça e de democracia. É nessa perspectiva que se deve pensar a implementação das cotas.

Contra o Bemquerido Santos, temos direito a reivindicar a igualdade sempre que a diferença nos inferioriza e temos direito de reivindicar a diferença sempre que a igualdade nos descharacteriza. Esta formulação decorre do fato de que igualdade não é o contrário de diferença. Igualdade é o contrário de desigualdade.

A democracia é sempre passível de renovação. Articular igualdade e diferença é um dos objetivos do mundo contemporâneo. Na luta por uma democracia que possa garantir uma democracia sem igualdade social e como garantir em igualdade sem a ascenção das diferenças? É nesse contexto que se colocam as críticas às políticas de ação afirmativa que é difícil fazer os grupos socialmente menos privilegiados compreenderem que a cidadania deve ser construída a partir do reconhecimento das diferenças, aceitando que os aparentes privilégios sejam destinados aos que foram excluídos.

As cotas entram na agenda do debate político, evidenciando as concepções vigentes na sociedade brasileira sobre o direito à educação e a função do ensino superior. Deve ser oportuno tanto pelo que expressa, quanto pelo que silencia, ambas reveladoras dos valores compartilhados pela sociedade. Embora a reserva de vagas para estudantes negros e pardos ainda não seja consenso, a comunidade universitária em todo o país, vem debatendo diversas formas de promover a igualdade. A proposta "Não desvirando a cor preta em branco o processo de implementação das cotas para estudantes negros na Universidade de Brasília", mostrou que professores e alunos estavam mais sensíveis à causa, desde que os debates possibilitaram a explicação dos diversos argumentos. As cotas são hoje a principal bandeira de luta dos movimentos negros. Tema de intensa discussão nacional nos últimos meses, as cotas raciais são fundamentais para alterar a pirâmide econômica e social brasileira. Sem elas, não haverá possibilidade de levar o tempo para alterar a perversa curva de participação no sistema público de educação superior e na sociedade brasileira, como a igualdade de oportunidades e direitos.

O combate às desigualdades decorrentes do preconceito terá um impacto importante sobre o próprio preconceito. A discussão que se espalha por todo o país já é um bom inicio: independentemente dos resultados imediatos que se possam ter, é fundamental que se mantenha a caminhada para o reconhecimento de sua própria fisionomia. Ensa como o leis pela igualdade social a partir da percepção da urgência em se combater as formas de desigualdade para que tenhamos enfim um país democrático, justo e plural que se envidage de sua miscigenação, trate cada homem e cada mulher da mesma maneira e não lhes interdite o acesso a qualquer forma de realização individual e coletiva.

O debate sobre cotas invoca a sociedade a pensar em que modelo de país ela quer investir. Se a educação é o ponto nevrálgico da nação - o que se deduz das falas de políticos, gestores públicos, professores, pais e alunos - é preciso que o caminho da mudança seja buscado socialmente. Trata-se de abandonar o cômodo espaço da igualdade formal, caro ao campo liberal e construir a igualdade de social de forma concreta, pensada pela experiência de todos os cidadãos, que é a única forma de garantir a igualdade de oportunidades em nossa sociedade: um mundo sem cotas, com o fim das discriminações.

Nossa expectativa é de que a implantação do Fundeb, associada à expansão das vagas nas universidades públicas através de 10 novas instituições de ensino superior e à política de cotas para estudantes negros e indígenas da universidade, com a previsão e expressão de renascer o debate. Por seu lado, a Universidade gehari estabelece de uma entidade verdadeiramente republicana, onde nun espaço público e plural proluzem conhecimentos e cruzam-se saberes e experiências, num clima de diálogo e de respeito às diferenças. E se de pensar na rejeição contida numa avaliação enfatizando os efeitos da diversidade social e cultural no espaço universitário, apontando a fertilidade das trocas, a multiplicidade de pontos de vista e seus efeitos positivos não apenas no ambiente escolar, mas na própria sociedade.

* Brasília Carlos Ferreira é Professora do Depto. de Ciências Sociais da UFRN.



Obs: A lei de cotas (L12711) foi sancionada no dia 29 de Agosto de 2012, 6 anos depois da publicação do periódico anexado acima.

ANEXO 5 - Música “Cota não é esmola.”

Bia Ferreira - Cota Não é Esmola | Sofar Curitiba

Letra:

Existe muita coisa que não te disseram
na escola

Cota não é esmola

Experimenta nascer preto na favela pra
você ver

O que rola com preto e pobre não apa-
rece na TV

Opressão, humilhação, preconceito
A gente sabe como termina, quando co-
meça desse jeito
Desde pequena fazendo o corre pra aju-
dar os pais
Cuida de criança, limpa casa, outras
coisas mais

Deu meio dia, toma banho vai pra esco-
la a pé
Não tem dinheiro pro busão
Sua mãe usou mais cedo pra correr
comprar o pão
E já que ta cansada, quer carona no
busão

Mas como é preta e pobre, o motorista
grita, não!

E essa é só a primeira porta que se fe-
cha

Não tem busão, já tá cansada, mas se
apressa

Chega na escola outro portão se fecha

Você demorou, não vai entrar na aula
de história

Espera, senta aí, já, já dá 1 hora
Espera mais um pouco e entra na se-
gunda aula
E vê se não atrasa de novo, a diretora
fala

Chega na sala, agora o sono vai batendo
E ela não vai dormir, devagarinho vai
aprendendo que
Se a passagem é 3,80 e você tem 3 na
mão
Ela interrompe a professora e diz, então
não vai ter pão

E os amigos que riem dela todo dia
Riem mais e a humilham mais, o que
você faria?

Ela cansou da humilhação e não quer
mais escola
E no natal ela chorou, porque não ga-
nhou uma bola

O tempo foi passando e ela foi crescen-
do

Agora la na rua ela é a preta do sovaco
fedorento

Que alisa o cabelo pra se sentir aceita
Mas não adianta nada, todo mundo a
rejeita

Agora ela cresceu, quer muito estudar
Termina a escola, a apostila, ainda tem
vestibular

E a boca seca, seca, nem um cuspe

Vai pagar a faculdade, porque preto e
pobre não vai pra USP

Foi o que disse a professora que ensina-
va lá na escola
Que todos são iguais e que cota é es-
mola
Cansada de esmolas e sem o dim da
faculdade
Ela ainda acorda cedo e limpa três apê
no centro da cidade
Experimenta nascer preto, pobre na co-
munidade
Cê vai ver como são diferentes as oportu-
nidades

E nem venha me dizer que isso é viti-
mismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir
o seu racismo

E nem venha me dizer que isso é viti-
mi...
Que isso é vitimi... Que isso é vitimismo

E nem venha me dizer que isso é viti-
mismo
Não bote a culpa em mim pra encobrir
o seu racismo
E nem venha me dizer que isso é viti-
mi...
Que isso é vitimi... Que isso é vitimismo

São nações escravizadas
São culturas assassinadas
É a voz que ecoa no tambor, oh, oh, oh
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar, yeah!
E aprender a respeitar

Porque o povo preto veio para revolu-
cionar, ey

Não deixe calar a nossa voz não, oh
Não deixe calar a nossa voz não, oh
Não deixe calar a nossa voz não, não
Revolução
Não deixe calar a nossa voz, não
Não deixe calar a nossa voz, não
Re-vo-lu-ção

Nascem milhares dos nossos cada vez
que um nosso cai
Nascem milhares dos nossos cada vez
que um nosso cai, ei
Nascem milhares dos nossos cada vez
que um nosso cai
Nascem milhares dos nossos cada vez
que um nosso cai

E é peito aberto, espadachim do gueto,
nigga samurai
É peito aberto, espadachim do gueto,
nigga
É peito aberto, espadachim do gueto,
nigga
É peito aberto, espadachim do gueto,
nigga
É peito aberto, espadachim do gueto,
nigga samurai

É peito aberto, espadachim do gueto,
nigga
Aberto, espadachim
É peito aberto, espadachim do gueto,
nigga
É peito aberto, espadachim do gueto,
nigga samurai

Vamo pro canto onde o relógio para
No silêncio o coração dispara
Vamos reinar igual Zumbi, Dandara
Odara, Odara

Vamo pro canto onde o relógio para
No silêncio o coração dispara
Odara, Odara, ei

Experimenta nascer preto e pobre na
comunidade
Cê vai ver como são diferentes as oportu-
nidades
E nem venha me dizer que isso é viti-
mismo
Não bota a culpa em mim pra encobrir
o seu ra-cis-mo
Existe muita coisa que não te disseram
na escola

Mais eu vou te contar agora

Eu disse, cota não é esmola
Cota não é esmola
Eu disse, cota não é esmola
Cota não é esmola
Cota não é esmola
Cota não é esmola

São nações escravizadas
E culturas assassinadas
A voz que ecoa do tambor
Chega junto, venha cá
Você também pode lutar
E aprender a respeitar
Porque o povo preto veio re-vo-lu-cio-
-nar

Compositora: Bia Ferreira

ANEXO 6 - Ficha de Avaliação

Escola: _____

Data: ___/___/___

Aluno(a): _____

Série/Turma: _____

Item	Critério	Pontuação Prevista	Pontuação Dada	Avaliação
Análise e debate sobre os documentos (individual)	Participação ativa dos alunos no debate e análise dos documentos escolhidos em sala de aula.			<input type="checkbox"/> Participou do debate de forma ativa. <input type="checkbox"/> Expressou suas opiniões acerca do tema. <input type="checkbox"/> Contribuiu com o aprofundamento da temática ao trazer experiências de vida. <input type="checkbox"/> Dialogou bem com os colegas e professor.
Apresentação da música escolhida (grupo)	Desenvoltura dos alunos ao apresentar a análise da música escolhida em sala de aula.			<input type="checkbox"/> Selecionou uma música dentro da proposta. <input type="checkbox"/> Participou e contribuiu com todo o grupo durante a apresentação e análise da fonte escolhida. <input type="checkbox"/> Fez levantamentos pertinentes sobre a letra exposta. <input type="checkbox"/> Realizou uma boa exposição em sala de aula, respondendo dúvidas e ouvindo as colocações dos demais colegas. <input type="checkbox"/> Entregou um trabalho bem organizado.

COMUNIDADES QUILOMBOLAS POTIGUARES:

SUA EXISTÊNCIA E RESISTÊNCIA

Maria Eduarda Nunes

Maria Fátima Alves

Descrição da Proposta:

Esta proposta didática se inicia com uma pesquisa realizada pelos alunos em sala de aula sobre a sociedade colonial brasileira também que os elementos desta que permaneceram na atual configuração cívil-social. Primeiramente, com um enfoque em todo o todo o território brasileiro e, posteriormente, a atividade adquirirá uma visão particular da região associada ao Estado do Rio Grande do Norte (RN). Esta pesquisa, outrossim, estará delimitada nos aspectos organizacionais, políticos e culturais das comunidades quilombolas em ambos recortes temporais. Dando enfoque, assim, na grande parcela da população escravizada e suas formas de resistência. Após os dados levantados serem expostos os estudantes deverão, então, realizar a confecção de um mapa informativo que carecerá de ser exposto para toda escola.

Público-Alvo: Ensino Fundamental II.

Tempo-estimado: 3 aulas de 50 minutos = 2 horas e 30 minutos.

Objetivos:

- Reconhecer a existência das comunidades quilombolas e a exclusão desta da sociedade;
 - Assimilar o caráter político das comunidades quilombolas na configuração atual da sociedade civil;
- Compreender as especificidades da Região do Rio Grande do Norte, bem como, especificar as formas de resistência associada aos povos escravizados durante o período colonial;
- Aprender a localizar espaço temporalmente os sujeitos estudados a partir da construção do espaço de maneira visual;

Conteúdo:

A proposta da sequência é a construção do conteúdo a respeito das comunidades quilombolas, principalmente no que condiz com o recorte geográfico do Estado do Rio Grande do Norte. Com ênfase, ademais, na autonomia do discente na constituição desse conhecimento a partir das pesquisas direcionadas durante esta sequência didática. Um dos principais pontos que detém realce é o sentido de permanência da comunidade quilombola, bem como, as diferenças entre elas no que concerne à temporalidade. Em outros termos, os elementos que entram em desacordo na comparação entre estas comunidades na atual configuração da sociedade civil e durante o Brasil colonial, período histórico em que a sequência objetiva trabalhar. O conteúdo substantivo, mais especificamente, seria a escravidão no decorrer do colonialismo no território que na atualidade é designado de República Federativa do Brasil. O uso do mapa, outrossim, permite a visualização do espaço, este atrelado intrinsecamente às mudanças históricas, apesar do proposto está situado no presente.

Estratégias:

- **Aula 01:** Pesquisa no livro didático sobre o contexto escravista no Brasil Oitocentista.
- Pesquisa direcionada como atividade domiciliar a respeito das Comunidades Quilombolas - Forma de Resistência.

Obs: no anexo 1 consta recomendações de sites de pesquisa, livros e revistas.

Aspectos direcionadores da pesquisa:

1. Comunidades Quilombolas do Rio Grande do Norte (RN) no período colonial.
2. Características Culturais, Sociais e Política de cada comunidade citada.

- **Aula 02:** Apresentação da pesquisa realizada em casa.
- **Aula 03:** Construção de um mapa sobre as comunidades quilombolas atuais do Rio Grande do Norte (RN) pelos alunos com auxílio do docente. Após a construção o mapa deve ser exibido para o público da comunidade escolar.

Descrição do Mapa: Envelope de Saiba Mais, Envelope sobre as especificidades de cada comunidade quilombola, **legenda no próprio mapa e placas de informação básica sobre o conteúdo tratado - adicionados a ideia original.**

MAPA DAS COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO RIO GRANDE DO NORTE (RN) NO TEMPO PRESENTE.

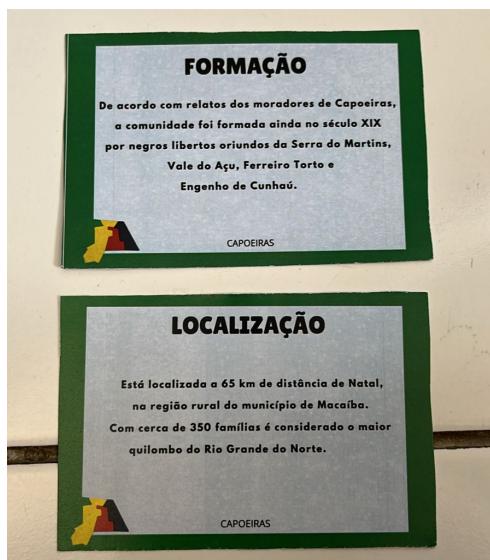


ENVELOPE VERMELHO



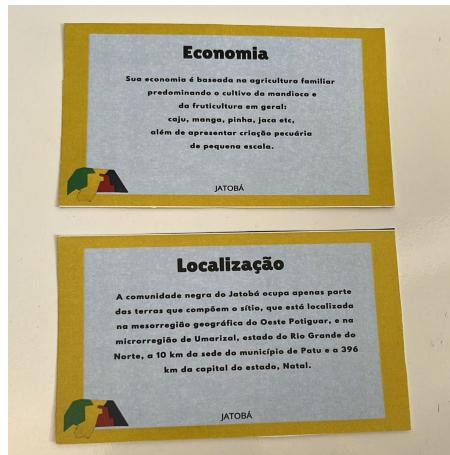
Cards do Envelope Vermelho, neles constam informações sobre outras comunidades quilombolas do Rio Grande do Norte (RN).

ENVELOPE VERDE



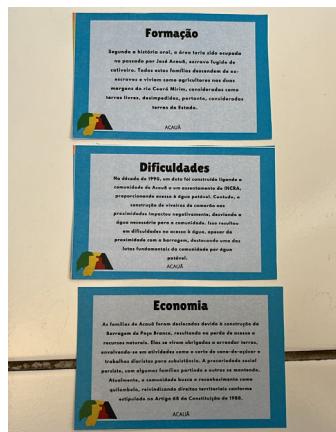
Cards do Envelope Verde do qual constam informações acerca da comunidade quilombola Capoeiras, localizada no estado do Rio Grande do Norte (RN).

ENVELOPE AMARELO



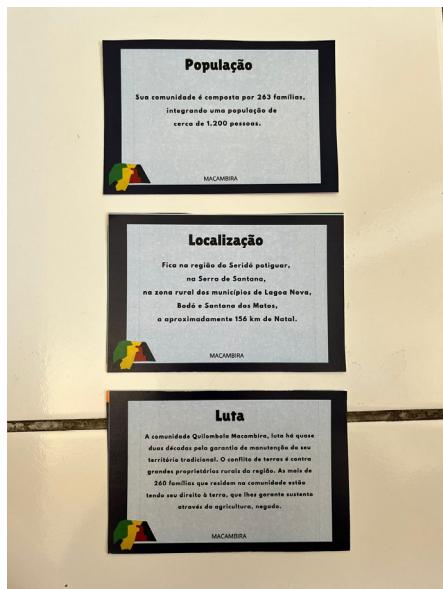
Cards do Envelope Amarelo do qual constam informações acerca da comunidade quilombola Jatobá, localizada no estado do Rio Grande do Norte (RN).

ENVELOPE AZUL CLARO



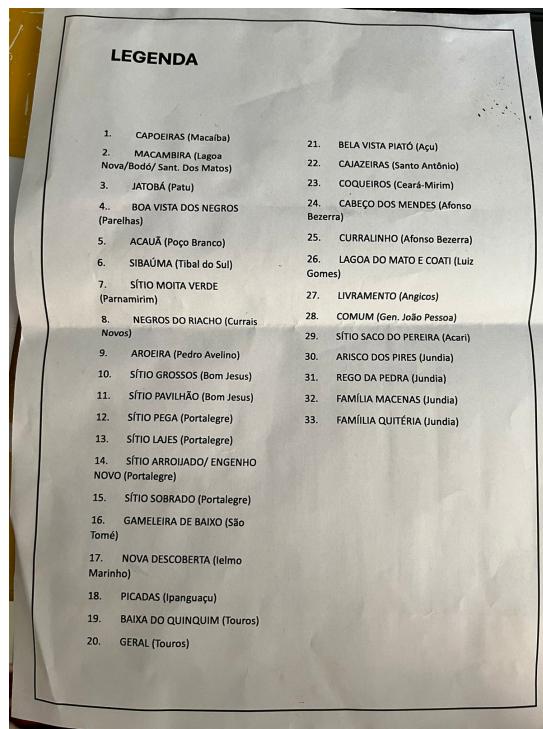
Card do Envelope Azul Claro do qual constam informações acerca da comunidade quilombola Acauã, localizada no estado do Rio Grande do Norte (RN).

ENVELOPE AZUL ESCURO



Cards do Envelope Azul Escuro do qual constam informações acerca da comunidade quilombola Macambira, localizada no estado do Rio Grande do Norte (RN).

LEGENDA



Legenda informando a respeito da numeração do Mapa das comunidades quilombolas no Rio Grande do Norte no contexto atual.

Avaliação:

A avaliação desta sequência didática corresponderá à execução das atividades propostas. Dessa maneira, será avaliado a pesquisa escrita, do qual corresponde o ponto de partida da sequência, seguido pela apresentação da mesma. Finalizando, assim, com a participação na produção do mapa.

ANEXO 1 - Recomendações de meios de pesquisa

SITES	01. História do mundo 02. História Do Brasil.Net 03. A economia dos quilombos : Revista Pesquisa Fapesp 04. Brasil Escola
LIVROS	01. Quilombo Sibaúma: a tradição do coco de Zumbê e os herdeiros de Zumbi, Autores: Melo, Isaac Samir Cortez de Ferreira, Flávio Rodrigo Freire. (Site para realizar o Download: https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2328)
REVISTAS	01. Dossiê Perspectivas sobre o desenvolvimento: Territórios e identidades insurgentes no universo latino-americano (n. 5/2017) (Site para realizar o Download: https://periodicos.ufpb.br/index.php/altera/issue/view/2114)

ANEXO 2 - FICHA DE AVALIAÇÃO

Escola: _____

Data: ___/___/___

Aluno(a): _____

Série/Turma: _____

Item	Critério	Pontuação Prevista	Pontuação Dada	Avaliação
Participação	A participação ativa em todas as etapas da sequência didática.			<p>Aspecto 01 (<input type="checkbox"/>) A participação da pesquisa realizada em sala. (<input type="checkbox"/>) A participação parcial da pesquisa realizada em sala. (<input type="checkbox"/>) Não fez a pesquisa realizada em sala.</p> <p>Aspecto 02 (<input type="checkbox"/>) A participação na produção do mapa a respeito das comunidades quilombolas do Rio Grande do Norte (RN). (<input type="checkbox"/>) A participação parcial na produção do mapa a respeito das comunidades quilombolas do Rio Grande do Norte (RN). (<input type="checkbox"/>) Não participou da produção do mapa a respeito das comunidades quilombolas do Rio Grande do Norte (RN).</p>

Apresenta- ção	Apresentação, com tempo de fala, da pesquisa em sala.			Aspecto 01 <input type="checkbox"/> Abordagem Completa da pesquisa apresentada verbalmente. <input type="checkbox"/> A abordagem parcial da pesquisa apresentada verbalmente. <input type="checkbox"/> Não abordou a pesquisa que deveria ser apresentada Verbalmente.
Profundida- de da Pes- quisa	O discorrimento dos aspectos delimitados em torno do conteúdo proposto.			Aspecto 01 <input type="checkbox"/> Abordou completamente as dimensões políticas, sociais e culturais das comunidades quilombolas do Rio Grande do Norte (RN). <input type="checkbox"/> Abordou parcialmente as dimensões políticas, sociais e culturais das comunidades quilombolas do Rio Grande do Norte (RN). <input type="checkbox"/> Não abordou as dimensões políticas, sociais e culturais das comunidades quilombolas do Rio Grande do Norte (RN).
Uso adequa- do da língua portuguesa	O uso da língua portuguesa de forma que seja compreensível o que está sendo dito ou escrito.			Aspecto 01 <input type="checkbox"/> O uso completamente compreensível da língua portuguesa tanto na pesquisa escrita realizada em sala quanto da apresentação da pesquisa realizada em ambiente domiciliar. <input type="checkbox"/> O uso parcialmente compreensível da língua portuguesa tanto na pesquisa escrita realizada em sala quanto da apresentação da pesquisa realizada em ambiente domiciliar. <input type="checkbox"/> Não houve o uso compreensível da língua portuguesa tanto na pesquisa escrita realizada em sala quanto da apresentação da pesquisa realizada em ambiente domiciliar.

A QUESTÃO RACIAL EM TORNO DA FIGURA FEMININA

Maria Eduarda Nunes

Maria Fábia Alves

Descrição da Proposta:

O auge da sequência é a produção dos manifestos pelos alunos com o intuito que eles compreendam que diferentes tipos de opressão operam de encontro às classes sociais. Entretanto, esta sequência didática se inicia com uma exposição dialogada acerca do discurso proclamado por Sojourner Truth no *Women's Rights Convention* em Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851. Após a discussão sobre o texto e a identidade da mulher negra no Século XIX, será proposto então, em sala de aula a confecção de manifestos que serão analisados em conjunto com os alunos. Com isso, a última atividade proposta é a organização de uma roda de conversa sobre as conquistas e dificuldades que as mulheres negras encontraram, e ainda encontram, em nossa sociedade. Isto tendo o propósito de fomentar nos discentes a ideia de permanência bem como a visualização deles mesmos como sujeitos históricos, associando, assim, às suas subjetividades ao conteúdo.

Público-Alvo: 2º Ano do Ensino Médio

Tempo-estimado: O tempo mínimo determinado é cinco aulas de 50 minutos, aproximadamente 4 horas e dez minutos.

Objetivos:

- Compreender os preconceitos intrínsecos à sociedade usando como base fontes acerca da sociedade estadunidense e como eles se comportam quando são expressados por diferentes sujeitos;
- Tratar sobre a universalidade da mulher;
- Aprender a perceber as diferenças e similaridades entre diferentes sujeitos, bem como são expressados na dinâmica da sociedade;
- Fomentar discussões acerca da divisão étnica relacionada ao gênero feminino, colocando em ênfase o movimento sufragista;

- Perceber as especificidades do Movimento Sufragista Negro Feminino;
- Constatar aspectos de permanência e ruptura entre o passado trabalhado e o presente vivido;

Conteúdo:

O conteúdo trabalhado consiste no Sufrágio Feminino, sendo o final do Século XIX e o início do Século XX o recorte temático correspondente. Além disso, a sequência didática propõe enfatizar a formação da identidade feminina em seus construtos sócio-históricos, bem como, a característica política da mulher. No movimento feminista sufragista branco do Século XX, era demandado a inserção da mulher no mercado formal de trabalho, em adição, as decisões políticas, como expresso pelo sufrágio (voto). Com exceção do voto, os requisitos deste grupo não se assemelhavam aos do Movimento Sufragista Negro Feminino.

Estratégias:

- **Aula 01:** Debate a respeito da identidade da mulher negra no Século XIX, tendo como base o discurso proclamado por Sojourner Truth no *Women's Rights Convention* em Akron, Ohio, Estados Unidos, em 1851 [Anexo 1].
- **Aula 02:** Uma aula que objetiva apenas a orientação a respeito da produção textual a ser trabalhada, com o objetivo de sanar as dúvidas dos alunos a respeito dela. Ademais, por conta da natureza interdisciplinar da atividade há a perspectiva de ser trabalhada juntamente com o docente de Língua Portuguesa da Instituição. Outra possibilidade é requisitar a este docente que trate deste conteúdo, a produção do manifesto, em seu tempo de aula.
- **Aula 03:** A produção de um manifesto: a produção deve ocorrer em sala com o auxílio do professor.

Observação: esta etapa por ser muito extensa pode ser que precise ser trabalhada em mais de uma aula até a sua finalização. Mas isto fica ao critério do professor. Entretanto, o ideal seria que os docentes realizassem os manifestos completos em sala, porém se o problema for o tempo há a possibilidade que eles iniciem em sala e terminem em suas residências.

- a. A turma será dividida em dois grupos, para ambos será designada a produção de um manifesto. Entretanto, um dos grupos representaria um movimento feminista sufragista composto por mulheres brancas, e o outro por mulheres pretas.

- **Aula 04:** Após a produção dos manifestos, o professor deverá analisá-los em conjunto, com a turma com ênfase nos requisitos de cada um, *o que é pedido e criticado nos manifestos produzidos pelos discentes?* Isto deve ocorrer com base no conteúdo estudado, porém é importante que se leve em consideração o contexto de vida dos alunos, também que os seus conhecimentos prévios.
- **Aula 05:** Uma roda de conversa das diferenças presentes entre os grupos políticos que estão associados a respeito das conquistas das mulheres que foram percebidas durante o decorrer da sequência. Isto com o intuito dos discentes se reconhecerem como sujeitos que utilizam-se destas conquistas, e se este reconhecimento for inconcebível problematizar o porquê. Ademais, estabelecer uma conexão com o presente, *quais conquistas foram mantidas no decorrer do tempo?*

Avaliação:

O processo avaliativo inclui, em sua maioria, a participação dos alunos nas atividades propostas no decorrer da sequência. A produção do manifesto, sendo a maior parte desta, deve possuir uma grande parcela da nota associada à unidade de intervenção pedagógica. Além disso, não menos importante, deve ser avaliado a contribuição dos alunos no debate que inicia a sequência, bem como, a roda de conversa que a finaliza.

ANEXO 1 - *E não sou eu uma mulher?, discurso da Sojourner Truth.*

Muito bem crianças, onde há muita algazarra alguma coisa está fora da ordem. Eu acho que com essa mistura de negros (negroes) do Sul e mulheres do Norte, todo mundo falando sobre direitos, o home em branco vai entrar na linha rapidinho.

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoite também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher?

Daí eles falam dessa coisa na cabeça; como eles chamam isso... [alguém da audiência sussurra, “intelecto”). É isso querido. O que é que isso tem a ver com os direitos das mulheres e dos negros? Se o meu copo não tem mais que um quarto, e o seu está cheio, porque você me impediria de completar a minha medida?

Daí aquele homenzinho de preto ali disse que a mulher não pode ter os mesmos direitos que o homem porque Cristo não era mulher! De onde o seu Cristo veio? De onde o seu Cristo veio? De Deus e de uma mulher! O homem não teve nada a ver com isso.

Se a primeira mulher que Deus fez foi forte o bastante para virar o mundo de cabeça para baixo por sua própria conta, todas estas mulheres juntas aqui devem ser capazes de conserta-lo, colocando-o do jeito certo novamente. E agora que elas estão exigindo fazer isso, é melhor que os homens as deixem fazer o que elas querem.

Agradecida a vocês por me escutarem, e agora a velha Sojourner não tem mais nada a dizer.

Link do discurso: <https://www.geledes.org.br/e-nao-sou-uma-mulher-sojourner-truth/>

ANEXO 2 - Orientações em escrito a respeito da produção do manifesto

Características Gerais do Tipo Textual - Manifesto.	<ul style="list-style-type: none">● Predominante Argumentativo;● Pode deter uma perspectiva social, política, cultural e religiosa;● Objetivo do manifesto: persuadir o leitor a adotar uma postura - em sua maioria, política;● Possui valor documental;
--	--

ANEXO 3 - FICHA DE AVALIAÇÃO

Escola: _____

Data: ___/___/___

Aluno(a): _____

Série/Turma: _____

Item	Critério	Pontuação Prevista	Pontuação Dada	Avaliação
Participação no Debate	A participação ávida no debate.			<p>Aspecto 01 () Dialogou completamente com o docente. () Dialogou de forma parcial com o docente. () Não dialogou com o docente.</p> <p>Aspecto 02 () A interpretação compartilhada completa do texto debatido. () A interpretação compartilhada parcial do texto debatido. () Não compartilhou a sua interpretação do texto debatido.</p> <p>Aspecto 03 () O compartilhamento completo de perspectivas ou vivências individuais. () Compartilhou parcialmente as perspectivas ou vivências individuais. () Não compartilhou as perspectivas ou vivências individuais.</p>

A participação na Roda de Conversa	A participação ativa na roda de conversa.			Aspecto 01 <input type="checkbox"/> Dialogou completamente com o docente. <input type="checkbox"/> Dialogou de forma parcial com o docente. <input type="checkbox"/> Não dialogou com o docente. Aspecto 02 <input type="checkbox"/> Interagiu de forma completa com os outros alunos. <input type="checkbox"/> Interagiu de forma parcial com os outros alunos. <input type="checkbox"/> Não interagiu com os outros alunos. Aspecto 03 <input type="checkbox"/> O resgate completo do que foi aprendido ao longo da sequência. <input type="checkbox"/> O resgate parcial do que foi aprendido ao longo da sequência. <input type="checkbox"/> Não resgatou o que foi aprendido ao longo da sequência. Aspecto 04 <input type="checkbox"/> O compartilhamento completo de perspectivas ou de vivências individuais. <input type="checkbox"/> Compartilhou parcialmente as perspectivas ou de vivências individuais. <input type="checkbox"/> Não compartilhou as perspectivas ou de vivências individuais. Aspecto 05 <input type="checkbox"/> A correlação completa entre o passado coletivo e o presente individual. <input type="checkbox"/> A correlação parcial entre o passado coletivo e o presente individual. <input type="checkbox"/> Não houve correlação entre o passado coletivo e o presente individual.
---	---	--	--	--

O uso adequado língua portuguesa	O uso da norma culta da língua portuguesa na produção do manifesto.			Aspecto 01 () O uso completo da língua portuguesa de acordo com o objetivo da produção textual. () O uso parcial da língua portuguesa de acordo com o objetivo da produção textual. () Não utilizou a língua portuguesa de acordo com o objetivo da produção textual. Aspecto 02 () A produção de um manifesto com uma linguagem completamente coerente. () A produção de um manifesto com uma linguagem parcialmente coerente. () A produção de um manifesto com a ausência de uma linguagem coerente. Aspecto 03 () O uso completo de uma linguagem simples. () O uso parcial de uma linguagem simples. () Não utilizou de uma linguagem simples.
---	---	--	--	--

A compreensão do conteúdo estudado	A compreensão das características imbuídas nos grupos políticos trabalhados.			Aspecto 01 <input type="checkbox"/> O entendimento completo dos principais aspectos que definem estes grupos. <input type="checkbox"/> O entendimento parcial dos principais aspectos que definem estes grupos. <input type="checkbox"/> Não entendeu os principais aspectos que definem estes grupos. Aspecto 02 <input type="checkbox"/> A coerência completa das defesas do grupo trabalhado bem como a justificação destas. <input type="checkbox"/> A coerência parcial das defesas do grupo trabalhado bem como a justificação destas. <input type="checkbox"/> Não houve coerência das defesas do grupo trabalhado bem como a justificação destas. Aspecto 03 <input type="checkbox"/> A compreensão completa do contexto histórico, social e político que estes grupos estavam no recorte temporal predisposto. <input type="checkbox"/> A compreensão parcial do contexto histórico, social e político que estes grupos estavam no recorte temporal predisposto. <input type="checkbox"/> Não houve a compreensão do contexto histórico, social e político que estes grupos estavam no recorte temporal predisposto.
---	--	--	--	---

CIDADANIA FEMININA NA GRÉCIA ANTIGA E PARALELOS COM A ATUALIDADE

*Maria Rita Aparecida de Almeida Melquiades
Anderson Douglas Dias de Oliveira
Valdine Carlos*

Descrição da proposta:

A presente proposta de sequência didática aborda a participação das mulheres na esfera da cidadania na Grécia Antiga, estabelecendo um paralelo com as atuais lutas e conquistas femininas. O objetivo é incentivar uma análise crítica por parte dos alunos, problematizando visões hegemônicas sobre aspectos históricos. A metodologia deve partir do estudo de fontes imagéticas e textuais, além da criação de um jogo sobre características de um cidadão ateniense, aula externa à sala de aula simulando uma ágora grega e discussões sobre a participação das mulheres atualmente. Espera-se que os resultados sejam satisfatórios e as etapas estimulem a criticidade dos alunos sobre questões históricas e do cotidiano. O docente que decidir aplicar este plano didático estará livre para adaptar as ideias de acordo com a realidade da sua escola, comunidade escolar e estudantes.

Público-alvo: a atividade pode ser desenvolvida para o 6º ano do ensino fundamental e adaptada para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Tempo estimado: 5 h/a.

Objetivos:

- Compreender o conceito de cidadania, percebendo as diferenças no exercício de direitos por homens e mulheres dentro das sociedades;

- Desmistificar a visão de que na antiguidade as mulheres não tinham participação na vida pública, identificando formas de resistência e ocupação de espaços;
- Estimular uma leitura crítica do passado, distanciando os alunos de um viés tradicional da historiografia que restringe as mulheres ao espaço privado;
- Desenvolver a capacidade dos alunos de compreender e analisar fontes históricas de diferentes épocas e formatos, traçando paralelos entre a luta das mulheres por direitos em diferentes sociedades e momentos históricos;

Conteúdos:

A sequência didática em questão pode ser utilizada para trabalhar os conteúdos de Grécia Antiga, as noções de cidadania e as formas de organização social e política em diferentes épocas.

Estratégias:

1. Primeiro momento: deve-se realizar uma atividade no qual a turma se divida em grupos de cinco pessoas para responder perguntas com textos e imagens referentes à participação das mulheres na sociedade grega antiga (Anexo 1). A ideia central é que os alunos possam problematizar como se dava a atuação feminina naquele período, que na visão hegemônica era reduzida ao ambiente doméstico. No entanto, as imagens e textos contidos na atividade analisada trazem um outro tipo de olhar acerca da participação das mulheres gregas, que trabalhavam e obtinham papéis de destaque, o que não é mostrado com ênfase na historiografia tradicional.

2. Segundo momento: deve ser elaborado um jogo, intitulado de “Jogo do Cidadão” (Anexo 2), no qual o objetivo é que os alunos percebam quais eram as características de um cidadão ateniense, a fim de notar as exclusões existentes na chamada democracia grega, sobretudo o impedimento das mulheres em participar da tomada de decisões. O jogo consiste em seis fichas com características gerais de personagens fictícios, no qual apenas uma delas cumpre todos os requisitos. Essas fichas devem ser distribuídas entre todos os alunos da turma, porém, de maneira proposital, apenas uma minoria de

estudantes deve receber a ficha de um cidadão ateniense. Os vencedores irão simular uma assembleia grega e tomar decisões em nome da turma, ou seja, eles irão notar a exclusão da tomada de decisões.

3. Terceiro momento: realizar uma aula expositiva e dialogada sobre a participação política das mulheres gregas, mostrando exemplos de destaque das mulheres na época, a fim de evidenciar um lado pouco mostrado quando se estuda Grécia Antiga. Em seguida, se possível na escola a ser aplicada, os alunos podem ser levados para um local externo à sala de aula, a fim de simular uma assembléia em ágora grega, no qual os alunos vencedores do jogo, aqueles que receberam personagens homens, ou seja, os “cidadãos gregos”, decidirão sobre questões da sua realidade. O objetivo é que os alunos notem a exclusão das mulheres e outros grupos na tomada de decisão, assim, para elucidar, pode ser realizada uma simulação em que os estudantes vencedores do jogo decidam sobre questões pertinentes à realidade da comunidade escolar, como a construção de um espaço que a escola não possua, ou a realização de uma aula de campo. A ideia é que a turma se envolva sobre a decisão de determinada pauta, mas que poucos alunos, os cidadãos, possam de fato decidir.

4. Quarto momento: aula sobre a participação feminina na atualidade, e como a luta por igualdade de gênero foi construída ao longo do tempo, no qual as mulheres buscaram superar as exclusões. O objetivo é fazer um paralelo entre as exclusões de gênero de diferentes épocas históricas.

Avaliação:

A avaliação será feita de forma contínua, através de discussões e debates em sala de aula. O professor poderá observar a participação dos estudantes na resolução das atividades de interpretação e análise de fontes, assim como a interação dos alunos durante as aulas, através de perguntas e comentários acerca do assunto estudado. Os critérios da avaliação podem ser utilizados de acordo com a ficha avaliativa proposta (Anexo 3).

REFERÊNCIAS:

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

JUCHEM, Henry; PEREIRA, Nilton Mullet. Sobre o uso de jogos no ensino de história. Revista Brasileira de Educação Básica, v. 3, n. 7, p. 1-10, 2018.

MOERBECK, Guilherme; DOS SANTOS, Juliana Magalhães. Ao menos aqui, as mulheres têm voz? Temas sensíveis, percursos temáticos e a História da Grécia Antiga para o Ensino Fundamental. Revista História Hoje, v. 12, n. 24, 202

RODRIGUES, Sávio M. Grécia Antiga e Usos do Passado? sobre a arquitetura antiga e o tempo presente. Anais do XIV Encontro de História da ANPUH/MS-” História: o que é, quanto vale, para que serve, p. 1-10, 2018.

ANEXO 1

Documento 1



Detalhe de vaso grego da segunda metade do século V a.C.

Documento 2



Mulher fiando e trabalhando a lã. Vasos áticos, século V a.C

Documento 3

As mulheres gregas abastadas viviam separadas dos homens em cômodos diferentes reservados a elas dentro da casa, chamados de gineceus, onde ficavam confinadas a maior parte do tempo (FUNARI, 2004, p. 43)

(...) Pele clara demonstrava a beleza, significando que a mulher não era obrigada a se expor ao sol para o trabalho e ficava reclusa no gineceu (...) (FUNARI, 2004, p. 54)

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma**. 3. Ed., São Paulo: Contexto, 2004.

1 - Após observar os 3 primeiros documentos responda:

A) O que cada uma delas representa?

B) Como as mulheres são representadas nos documentos? Eles discordam entre si ou concordam? Explique.

Documento 4



Vendedora oferecendo sua mercadoria no mercado, 480 a.C

Documento 5

(...) O rei espartano, entretanto, não estava interessado e mandou Aristágoras embora. Mas este insistiu e, mais uma vez, procurou o rei, agora com a intenção de suborná-lo. A jovem Gorgo estava presente na sala com o pai quando Aristágoras chegou e, vendo a menina pediu ao rei que a mandasse sair para conversarem em particular. Cleomenes recusou e lhe disse para falar livremente na frente dela. Aristágoras, então, ofereceu um suborno substancial ao rei que recusou, então ele dobrou a oferta até que Gorgo disse: “Pai, seu visitante vai lhe corromper se você não se levantar e sair” (Heródoto 5, 51). Cleomenes seguiu seu conselho e deixou Aristágoras sozinho na sala.

Helena P. Schrader comenta a respeito,

“Em nenhuma outra cidade grega, a não ser Esparta, uma mulher de qualquer idade poderia estar presente, muito menos ser ouvida e atendida, em uma reunião entre chefes de estado. O conselho de Gorgo foi ainda mais

notável porque era bom. (...) Algumas pessoas diziam que era mais fácil enganar trinta mil homens atenienses do que uma garota espartana.”

<https://ensinarhistoria.com.br/mulheres-ao-longo-da-historia-4-grecia-antiga/> - Blog: Ensinar História - Joelza Ester Domingues

Documento 6

Testemunho de Agariste no julgamento de Alcibiades pela profanação dos Mistérios Agariste (3)

(século V a.E.C.) testemunha Grego: Atenas

Agariste testemunhou contra o brilhante, dissoluto e popular general Alcibiades em seu célebre julgamento em Atenas (415 a.E.C). Ela era membro da família aristocrática Alcmaeonidae e esposa de Alcmaeonides, um importante ateniense.

Agariste testemunhou Alcibiades e seus amigos embriagados encenando um insulto dos sagrados ritos eleusinos para as deusas Deméter e Coré. O episódio aconteceu à noite na casa de Charmides, um amigo de Alcibiades. É possível, e até provável, que Agariste estivesse visitando parentes quando o evento aconteceu

Poucos registros existentes guardam o testemunho de mulheres na corte na Atenas do século V, e também não existem muitos registros de mulheres bem-nascidas circulando pela cidade após o anoitecer.

Lightman, Marjorie; Lightman, Benjamin (2008). **A to Z of ancient Greek and Roman women.** Nova Iorque: Facts On File. ISBN 9780816067107. Trecho traduzido por Sara Félix.

2- Após observar os documentos 4, 5 e 6 responda:

A) O que cada um dos documentos trata?

B) Como as mulheres são representadas nos documentos? Eles discordam entre si ou concordam? Explique.

C) Agora observando todos os documentos a visão sobre as mulheres apresentadas nos documentos 1, 2 e 3 difere dos documentos 4, 5 e 6? Explique.

ANEXO 2

<p>CIDADÃO OU NÃO?</p>  <p>_____ NOME</p> <p>LIVRE (X) ESCRAVO () SEXO: MASCULINO IDADE: 33 ANOS ORIGEM: ATENAS ORIGEM DOS PAIS: ATENAS OCUPAÇÃO: FILÓSOFO CUMPRE OBRIGAÇÕES MILITARES? (X) SIM () NÃO</p>	<p>CIDADÃO OU NÃO?</p>  <p>_____ NOME</p> <p>LIVRE () ESCRAVO (X) SEXO: MASCULINO IDADE: 19 ANOS ORIGEM: MESOPOTAMIA ORIGEM DOS PAIS: MESOPOTAMIA OCUPAÇÃO: AGRICULTOR CUMPRE OBRIGAÇÕES MILITARES? () SIM (X) NÃO</p>	<p>CIDADÃO OU NÃO?</p>  <p>_____ NOME</p> <p>LIVRE (X) ESCRAVO () SEXO: MASCULINO IDADE: 15 ANOS ORIGEM: TEBAS ORIGEM DOS PAIS: TEBAS OCUPAÇÃO: GUERREIRO CUMPRE AS OBRIGAÇÕES MILITARES? (X) SIM () NÃO</p>
<p>CIDADÃO OU NÃO?</p>  <p>_____ NOME</p> <p>LIVRE (X) ESCRAVO () SEXO: FEMININO IDADE: 15 ANOS ORIGEM: ATENAS ORIGEM DOS PAIS: CRETA OCUPAÇÃO: MÃE E ESPOSA CUMPRE AS OBRIGAÇÕES MILITARES? () SIM (X) NÃO</p>	<p>CIDADÃO OU NÃO?</p>  <p>_____ NOME</p> <p>LIVRE (X) ESCRAVO () SEXO: FEMININO IDADE: 19 ANOS ORIGEM: ATENAS ORIGEM DOS PAIS: ATENAS OCUPAÇÃO: SACERDOTISA CUMPRE OBRIGAÇÕES MILITARES? () SIM (X) NÃO</p>	<p>CIDADÃO OU NÃO?</p>  <p>_____ NOME</p> <p>LIVRE () ESCRAVO (X) SEXO: FEMININO IDADE: 13 ANOS ORIGEM: MELOS ORIGEM DOS PAIS: MELOS OCUPAÇÃO: ARTESÃ CUMPRE AS OBRIGAÇÕES MILITARES? () SIM (X) NÃO</p>

ANEXO 3

Ficha de avaliação das atividades

ITEM	CRITÉRIOS:	AVALIAÇÃO
Participação nas aulas	Discussões em sala de aula	Participou das discussões tirando dúvidas ou opinando : (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Parcialmente (<input type="checkbox"/>) Não Prestou atenção nas explicações do conteúdo: (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Parcialmente (<input type="checkbox"/>) Não Participação e interação durante o jogo do cidadão (<input type="checkbox"/>)
Análise das fontes históricas	Coerência nas análises	Analisa as fontes escritas de maneira pertinente: (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Parcialmente (<input type="checkbox"/>) Não Analisa as fontes imagéticas com coerência: (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Parcialmente (<input type="checkbox"/>) Não
Entrega da atividade	Cumprimento do prazo	Entregou no prazo estipulado: (<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Parcialmente (<input type="checkbox"/>) Não

GRUPOS PERSEGUIDOS DURANTE A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL

*Maria Rita Aparecida de Almeida Melquiasdes
Anderson Douglas Dias de Oliveira
Valéline Carlos*

Descrição da proposta:

Sequência didática sobre o conteúdo da Segunda Guerra Mundial, na disciplina de História, que trabalha a questão da perseguição aos grupos pelos regimes totalitários, sobretudo o nazismo, durante o conflito. O objetivo é promover a reflexão crítica dos alunos por meio do contato com fontes históricas que permitem a problematização dos discursos de ódio e da maneira brutal que alguns grupos eram perseguidos por outros. Além disso, a avaliação permite que o discente tenha protagonismo no processo da criação de um produto que aborda sobre a perseguição às minorias durante a Segunda Grande Guerra.

Público-alvo: a atividade pode ser adaptada para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Tempo estimado: 3 h/a.

Objetivos:

- Problematizar discursos de ódio e preconceitos contra minorias;
- Discutir sobre conflitos entre nações e inimigos externos;
- Debater sobre as causas e consequências da Segunda Guerra Mundial;

Conteúdo:

A sequência didática pode ser desenvolvida para o conteúdo da Segunda Guerra Mundial, Regimes Totalitários e Nazifascismo.

Estratégias:

A sequência didática conduzida deve ser composta por três aulas com o intuito de abordar aspectos do contexto inicial, desenvolvimento e consequências da Segunda Guerra Mundial, bem como investigar as perseguições aos grupos sociais durante o conflito e suas implicações.

Na primeira aula, será realizada uma exposição dialogada sobre o panorama inicial da Segunda Guerra Mundial, seus desdobramentos ao longo do conflito e as consequências finais e pós-guerra. Este momento proporcionará aos alunos uma compreensão ampla do contexto histórico.

Posteriormente, os estudantes serão divididos em quatro equipes, cada uma dedicada a pesquisar sobre um grupo social perseguido durante a Segunda Guerra Mundial: homossexuais, judeus, pessoas com deficiência e negros. Cada grupo será designado a utilizar uma fonte histórica específica: imagens, depoimentos, jornais ou matérias, e audiovisuais, respectivamente. O objetivo é explorar as diferentes perspectivas e nuances das perseguições sofridas por esses grupos por meio de múltiplas fontes. Os estudantes devem apresentar seus temas de maneira criativa, podendo elaborar vídeos, podcasts, jornais, músicas, quadrinhos, etc.

Na segunda aula, as equipes receberão instruções de como conduzir as pesquisas e também sobre a produção dos trabalhos. Será um momento de troca de ideias e planejamento das apresentações.

Por fim, na terceira aula, cada equipe apresentará seu trabalho de forma criativa, utilizando a estratégia de sua escolha, com recursos como vídeos, podcasts, jornais, quadrinhos, etc. Após as apresentações, será promovida uma discussão geral sobre as perseguições nazistas, as implicações dessas perseguições e as problematizações decorrentes das pesquisas realizadas pelos alunos. Essa reflexão coletiva permitirá uma compreensão mais abrangente das problemáticas do período e sua relevância histórica e social.

Avaliação:

Os alunos, em equipes de trabalho, devem apresentar as produções com cada fonte histórica sobre cada uma das temáticas. Os produtos ficam a critério dos alunos, podendo ser a elaboração de jornal, quadrinhos, revista, música, podcast, etc. Será cobrado os seguintes critérios: Criatividade, pertinência, originalidade e uso correto das fontes.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DISEI, 2013.

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

RICCI, Cláudia Sapag. Pesquisa como ensino: Textos de apoio, Propostas de Trabalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Daniel Neves. Segunda Guerra Mundial. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/segunda-guerra-mundial.htm>. Acesso em: 29. nov. 2023.

ANEXO 1

Grupo: Pessoas com deficiência.

Fontes: Notícias em Sites ou Jornais. Documento 1:

“A exclusão social de pessoas com deficiências é tão antiga quanto a nossa socialização. Renegadas e escondidas, elas se depararam com a segregação e a desinformação – fatores que fomentam o preconceito. Entretanto, temos visto avanços em vários campos. “Lembrar tal episódio de nossa História nos ajuda a compreender como o direito à inclusão está ligado aos direitos humanos de forma intrínseca”, afirma Carlos Reiss, coordenador-geral do espaço.”

REDAÇÃO PLURAL.JOR.BR (Curitiba). **A perseguição a pessoas com deficiências durante o Holocausto.** 2020.

1 - Por que as mortes e perseguição sofridas pelas pessoas com deficiência foram esquecidas pela história e pouco faladas até na própria época?

2 - Através do link, observamos uma exposição no Museu do Holocausto em Curitiba que aborda a perseguição e o extermínio de pessoas com deficiência. Qual é a relevância desta exposição?

Documento 2:



Castelo Hartheim, um centro de extermínio por eutanásia. United States Holocaust Memorial Museum. Courtesy of Andras Tsagatakis. Copyright of US Holocaust Memorial Museum.

Castelo Hartheim, um centro de extermínio por eutanásia onde pessoas com deficiências físicas ou mentais eram mortas asfixiadas por gás ou com injeção letal. Hartheim, Áustria, data incerta

Documento 3:



Foto de Anna Lehnkering, aos 24 anos. Ela sonhava em ser enfermeira, mas sua vida foi interrompida pelo nazismo. Imagem disponível em: BBC Brasil

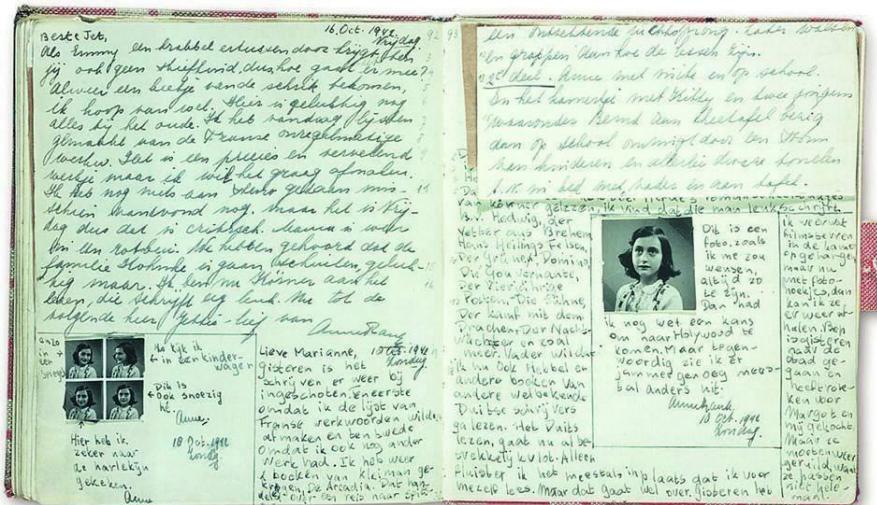
A morte de Anna Lehnkering, aos 24 anos, em 1940, não teve muito destaque, nem mesmo décadas depois.

Apesar de o certificado de óbito registrar que ela teria sido vítima de peritonite, um tipo de inflamação no peritônio, Anna - que sonhava em ser enfermeira - morreu intoxicada com gás.

Ela foi uma das milhares de pessoas mortas pelos nazistas durante o projeto “Aktion T4”, que tinha como alvo doentes e pessoas com deficiências físicas e mentais - considerados como indignos pelos nazis

BBC NEWS (Brasil). Pessoas com deficiências físicas e mentais: as vítimas ‘esquecidas’ do nazismo. 2017.

Grupo: Judeus



Fontes: Depoimentos

Original do diário, escrito por Anne Frank em seu esconderijo em Amsterdã. Há pelo menos mais três versões da obra. Fonte: Gazeta do Povo.

“Deixe-me ser eu mesma e então estarei satisfeita” escreveu Anne Frank em seu diário em 11 de abril de 1944. Naquela época, ela já estava vivendo escondida em Amsterdã há quase dois anos. A Segunda Guerra Mundial estava no auge e a Alemanha já ocupava a Holanda desde maio de 1940. A fim de escapar da perseguição dos nazistas, Anne, sua irmã e seus pais passaram a se esconder no Anexo Secreto, como chamaram uma parte vazia do prédio em que ficava a empresa de seu pai.

No Anexo Secreto, Anne sonhava em se tornar escritora e jornalista após a guerra. Ela sempre pensava sobre a guerra e o mundo ao seu redor. Em 15 de julho de 1944, Anne escreveu em seu diário: “Numa época assim fica tudo difícil: ideais, sonhos e esperanças crescem em nós, e depois são esmagados pela dura realidade.”

Para os nazistas, Anne Frank era apenas uma judia. Eles usaram suas leis raciais para identificar os judeus e, a partir daí, lhe negarem o direito de viver. O antisemitismo dos nazistas resultou no Holocausto, que foi o assassinato de seis milhões de judeus-homens, mulheres e crianças. Anne

Frank era uma delas. A primeira parte desta exposição está centrada em sua vida. O nosso tempo é outro. As diferenças entre aquela época e agora são enormes, mas a discriminação e a exclusão não acabaram com a Segunda Guerra Mundial.

Casa Anne Frank, 2015. Disponível em: <<https://www.annefrank.org/en/>>. Acesso em 11. mar. 2024.

1 - **Qual a importância dos registros, relatos e depoimentos deixados pelas vítimas do nazismo? Quais as principais questões enfrentadas por essas pessoas?**

2- **Quais pontos dos relatos de Anne Frank chamaram mais atenção? Por que?**

Grupo: Homossexuais Fontes: Imagens

Documento 1



Homens gays presos em campos de concentração durante o Holocausto. Disponível em: <<https://queer.ig.com.br/2022-02-12/holocausto-partido-nazista-perseguicao-lgbt.html>>. Acesso em 11. mar. 2024.

Documento 2



Prisioneiros vestindo triângulos rosa em seus uniformes marcham vigiados por guardas nazistas no campo de concentração de Sachsenhausen, na Alemanha, em 19 de dezembro de 1938. Imagem: Holocaust Learning

Documento 3:

Os prisioneiros, marcados com um triangulo rosa para simbolizar sua homossexualidade, eram tratados de forma extremamente cruel nos campos de concentração. De acordo com muitos relatos de sobreviventes, os homossexuais estavam dentre os grupos mais abusados nos campos.

United States Holocaust Memorial Museum. “**Homens Gays sob o Regime Nazista**” Holocaust Encyclopedia. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/gay-men-under-the-nazi-regime>. Acesso em: 25 fev. 2024.

Documento 4:

Um caminho disponível para a sobrevivência de alguns homossexuais foi a castração, que alguns oficiais da justiça criminal defendiam como uma maneira de “curar” o desvio sexual. Réus homossexuais em processos criminais ou em campos de concentração podiam concordar com a castração em troca de penas reduzidas. Posteriormente, os juízes e oficiais das SS nos campos passaram a poder decretar a castração sem o consentimento do prisioneiro homossexual.

United States Holocaust Memorial Museum. “**Homens Gays sob o Regime Nazista**” Holocaust Encyclopedia. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/pt-br/article/gay-men-under-the-nazi-regime>. Acesso em: 25 fev. 2024.

1 - Faça um resumo em tópicos listando os principais pontos encontrados nas fontes

Grupo: Negros

Fontes: Produção audiovisual

Sinopse do filme:

A partir da descoberta de tijolos marcados com suásticas nazistas em uma fazenda no interior de São Paulo, o filme acompanha a investigação do historiador Sidney Aguilar e a descoberta de um fato assustador: durante os anos 1930, 50 meninos negros e mulatos foram levados de um orfanato no Rio de Janeiro para a fazenda onde os tijolos foram encontrados.

Filme disponível em:



2 - De que maneira as teorias de “superioridade racial” e “supremacia branca” impulsionadas pelo nazismo deixaram marcas na sociedade brasileira?

Material complementar:



ANEXO 2

ITEM	CRITÉRIOS:	AVALIAÇÃO
Participação nas aulas	Discussões em sala de aula	Participou ativamente das discussões em sala? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não Prestou atenção nas orientações? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não Tirou dúvidas sobre o conteúdo? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Coerência na análise das fontes	Qualidade da análise das fontes	O grupo analisou e interpretou corretamente as fontes? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
Uso das fontes	A utilização das fontes nos trabalhos pelas equipes	O grupo fez uso do tipo de fonte sugerida? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não O grupo trouxe fontes além das sugeridas pelo professor? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não

Produção dos trabalhos	Coerência nos trabalhos produzidos	<p>O grupo fez uso efetivo das fontes na produção do material?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Parcialmente (<input type="checkbox"/>) Não</p> <p>O grupo apresentou uma análise dos elementos pertinentes ao seu tema?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Parcialmente (<input type="checkbox"/>) Não</p>
Apresentação	Qualidade, pertinência e coerência da apresentação	<p>O grupo apresentou clareza na exposição dos conteúdos?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Parcialmente (<input type="checkbox"/>) Não</p> <p>As fontes foram bem utilizadas nos produtos finais?</p> <p>(<input type="checkbox"/>) Sim (<input type="checkbox"/>) Parcialmente (<input type="checkbox"/>) Não</p>

VOZES E VERSOS:

EXPRESSÕES DA DIVERSIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

*Maria Rita Aparecida de Almeida Melquiasdes
Anderson Douglas Dias de Oliveira
Valéline Carlos*

Descrição da proposta:

A sequência didática tem como objetivo abordar as pluralidades e diversidades identitárias na atualidade, promovendo a consciência social e crítica dos estudantes. Tais temáticas serão contempladas partindo das discussões sobre o slam, vertente do rap que dá voz aos grupos menos favorecidos da sociedade. Além disso, os alunos devem produzir suas próprias poesias, abordando as temáticas estudadas.

Público-alvo: a atividade pode ser adaptada para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Tempo estimado: 4 h/a

Objetivos:

- Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência;
- Exercitar a argumentação e escrita através da produção de Slams;
- Construir a capacidade crítica e questionadora dos estudantes acerca das questões sociais, como desigualdade e gênero;

Conteúdos:

Pluralidade e diversidade identitária, diversidades culturais, étnicas, raciais e de gênero.

Estratégias:

Primeiro momento: Serão apresentados vídeos sobre o slam, para que seja realizada uma discussão a respeito da forma em que esta vertente do rap influencia a empatia histórica sobre grupos marginalizados na sociedade. O Slam trata-se de uma rima falada sem instrumentos, realizada em praças e ruas, o que fomenta a apropriação dos espaços públicos urbanos por parte da população. Esse gênero de rima provoca reflexões sobre questões de ordem social, preconceitos e formas de desigualdade. Na aula, serão utilizados conceitos como marcadores sociais da diferença e interseccionalidade. Foi elaborado um material com sugestões de vídeos a serem aplicados nesta primeira etapa.

Segundo momento: Aula dialogada sobre marcadores sociais da diferença, interseccionalidade e aspectos referentes à pluralidade étnica, desigualdade social e questões de gênero.

Terceiro momento: Aula de acompanhamento e orientação da produção dos slams por parte dos alunos, que irão utilizar o momento da aula para escrever suas rimas e tirar dúvidas que possam surgir.

Último momento: Apresentação final das rimas produzidas pelos alunos, que irão ler seus slams para a turma. Além disso, as poesias dos alunos podem ser expostas na sala de aula ou em murais da escola.

Avaliação:

Os estudantes deverão produzir slams que serão apresentados para a turma (esse momento pode ser realizado em ambiente externo à sala de aula, a depender da estrutura da escola, para trabalhar a questão da apropriação do espaço). As rimas deverão abordar temáticas vistas em sala de aula, sobre pluralidade étnica, questões sociais e de gênero. Os discentes poderão escolher uma temática que chame sua atenção e escrever a rima sobre ela, sempre em um viés crítico. Serão avaliados os seguintes critérios: Originalidade, criatividade e ênfase crítica.

REFERÊNCIAS:

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DISEI, 2013.

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

CARTA CAPITAL. Slam resistência: Revolução através da poesia. YouTube, 11. mar. 2016. Disponível em: <https://youtu.be/L4UqTST3Uqk?si=ycJvf2kpsjWwzIEi>. Acesso em 25. fev. 2024.

LUZ, Igor. O que é slam? Poesia, educação e protesto. Profs Educação, 2019. Disponível em:<https://profseducacao.com.br/artigos/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/>. Acesso em 26. nov. 2023.

“Slam” é voz de identidade e resistência dos poetas contemporâneos. Jornal da USP, 23.nov. de 2017. Disponível em:<https://jornal.usp.br/ciencias/ciencias-humanas/slam-e-voz-de-identidade-e-resistencia-dos-poetas-contemporaneos/>. Acesso em: 26. nov. de 2023.

ANEXO I

ITEM	CRITÉRIOS:	AVALIAÇÃO
Participação nas aulas	Discussões em sala de aula	Participou ativamente das discussões em sala: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não Prestou atenção nas orientações: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
Produção de Slam	Produção das rimas do Slam	Produziu o Slam conforme orientação: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não Participou da aula de orientação mostrando o slam ao docente: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não Seguiu a estrutura de rima do Slam: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não
Apresentação do material final	Apresentar o Slam individualmente para a turma	Apresentou a produção final para a turma: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não Assistiu as demais apresentações: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcialmente <input type="checkbox"/> Não

ANEXO II

Sugestões de materiais no YouTube

Slam das minas
(Canal GICA TV)

Disponível em:



Matéria da TV Brasil sobre o slam

(Canal TV Brasil)

Disponível em:



Professora explicando o que é o Slam
(Canal Professora tá na hora do lanche?)

Disponível em:



**Slam Resistência: Revolução através da poesia
(Canal Carta Capital)**

Disponível em:



**Rima da poeta Mel Duarte
(Canal Manos e Minas)**

Disponível em:



PRODUTO DIDÁTICO:

CAIXA DO TEMPO

Marina Dantas Soares

Ana Cecília Pierre dos Santos Tavares

Cristiane Lefice da Silva Fonseca

Descrição da proposta

A proposta didática tem por objetivo trabalhar a questão do etnocentrismo por meio da discussão das diversas formas de contagem, representação e noções de tempo nas diversas sociedades ao redor do globo. Desse modo, por meio do conceito fundamental da História, o tempo, o objetivo desta sequência didática é trazer a reflexão de como ele se modifica em cada uma das sociedades, tanto espacialmente quanto temporalmente. Para isso, propõe-se a elaboração de uma “Caixa do Tempo” que conterá textos, verbais e não verbais, com elementos e narrativas temporais de diferentes culturas, tais como: calendário chinês, elementos da cultura hindu, narrativas indígenas, entre outros textos ou objetos que podem ser selecionados e adaptados pelo professor.

Nesse sentido, ao passo que os elementos forem sendo retirados da caixa pelos discentes, o professor(a) deve iniciar a discussão sobre as diversas representações de contagem do tempo. Assim, utilizando os elementos presentes na caixa, como os calendários, os textos que apresentam diferentes narrativas de origem do mundo e modelos de linhas do tempo distintas. O objetivo é explorar os estranhamentos e curiosidades que podem surgir nos alunos, ao terem um primeiro contato com essas narrativas. Contudo, tais sentimentos instigados induzirão a discussão que deve ser pautada por meio da noção de que existem diferenças, evidenciando a não existência de uma cultura superior ou inferior a outra, visando portanto a quebra de uma expectativa etnocêntrica e trazendo a percepção de diversidade cultural na noção do que é tempo.

Público-alvo: A atividade foi pensada para o 1º ano do ensino médio, mas pode ser adaptada para turmas de ensino fundamental II e EJA.

Tempo estimado: 2h/a.

Objetivos:

- Trabalhar os questionamentos “O que é tempo?” não em uma visão homogeneizada em uma cultura, mas sim em um “O que é tempo para esta sociedade?”;
- Compreender as diferentes concepções de tempo existentes;
- Entender a diversidade cultural a partir do conceito de tempo;

Conteúdo

A sequência apresentada fundamenta-se no trabalho com o conteúdo de etnocentrismo. Este, deverá ser iniciado pelo professor em uma aula anterior à aplicação do material e debate proposto para a discussão acerca do conceito de tempo que aqui se propõe. Assim, sugere-se que o docente aborde na aula prévia o conceito de etnocentrismo bem como suas expressões na sociedade (através do racismo, intolerância religiosa, xenofobia). E que, a partir disso, destaque o etnocentrismo na relação com o conceito fundamental da História: o tempo. Assim, a proposta visa a trabalhar o conceito de tempo no conteúdo do etnocentrismo, de modo a evidenciar as diferentes concepções de leitura e registro do tempo por diversas culturas.

Desse modo, pauta-se uma discussão sobre o conceito de tempo, tendo em vista a pluralidade de significados e representações deste para as diversas sociedades espalhadas em diferentes espaços-tempos. Sendo assim, as aulas da sequência abordam tal diversidade de leitura do tempo, tendo em vista romper com a noção etnocêntrica da contagem de tempo cristão, predominante em nossa sociedade, refletindo a existência de outras noções temporais, todas com as suas características específicas e peculiaridades e que nem nenhuma se constitui como superior à outra.

Estratégia:

1. Para a realização da atividade será preciso uma caixa e a representação das fontes selecionadas pelo professor(sejam estas imagens, textos impressos e/ou objetos).O docente pode optar pela utilização de fontes aqui sugeridas ou buscar por outras.

2. No primeiro momento da sequência didática o docente irá realizar uma discussão com os alunos sobre o conceito de etnocentrismo e suas ramificações. O professor deverá trabalhar com conceitos componentes da temática central, como o de “intolerância”, “racismo”, “xenofobia”, e os alunos deverão buscar por esses conceitos no dicionário ou na internet. Após a pesquisa feita em sala de aula, o professor deve iniciar uma discussão sobre esses termos e sua relação com etnocentrismo, incentivando os discentes a compartilharem o que compreenderam dos significados retirados do dicionário, relacionando com suas vivências.

Essa aula deve ter duração de 50 minutos.

3. Em seguida, o(a) professor(a) deverá questionar os alunos: “O que é tempo” e “O que é tempo para esta sociedade?”. Assim, as respostas dos alunos serão colocadas no quadro em forma de *Toró de Ideias*. Nesse sentido, o professor conduzirá os alunos em uma discussão de maneira que permita eles se questionarem acerca da pluralidade existente e do porquê da hegemonia do discurso eurocêntrico na forma de organização do tempo.

4. Em um terceiro momento os alunos serão apresentados a uma caixa escrita “Caixa do tempo”. Nela irá conter diferentes contagens de tempo e narrativas. Pode-se explorar a utilização de narrativas distintas sobre a gênese do mundo, sobre “eventos históricos”, a exemplo da origem do mundo para os gregos com o Chronos, os Incas com Viracocha e a cosmogonia para outros grupos de nativos no Brasil. Quanto aos elementos relacionados aos diferentes modelos de contagem de tempo, sugere-se a utilização de elementos como o calendário chinês, cristão, judaico, muçulmano, hindu, solares e lunares.

5. Com esses elementos os alunos, um por um, deverão retirá-los da caixa e tentar entender do que se trata o documento que eles têm em mão (se é um calendário, uma linha do tempo, uma narrativa sobre determinado evento, etc.). Além disso, deverão informar para a sala de qual civilização ou grupo etnico pensam que a informação pertence.

6. Por fim, à medida que os alunos retiram os textos ou imagens da caixa e as apresentam para a sala, o(a) professor(a) deverá discutir sobre como o etnocentrismo afeta a percepção de tempo da História, centralizando em apenas uma forma de percepção temporal. No final da aula um novo *Toró de Ideias* será feito, agora com os conhecimentos adquiridos pelos alunos após a discussão e uma comparação entre ambos mapas mentais deve ser feita entre os estudantes.

Avaliação:

Sugere-se que o(a) professor(a) realize a avaliação de forma contínua a partir da participação e questionamentos dos discentes durante a aula, como também através da realização de um “*Toró de Ideias*” após o final da sequência didática, baseando-se nos critérios estabelecidos na ficha em anexo.

FICHA AVALIATIVA

Ruim/Mediano/Bom/Ótimo/Excelente

HABILIDADES	DESEMPENHO
O aluno contribuiu para a formação do <i>Toró de Ideias</i>	<input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Mediano <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Excelente
O aluno conseguiu entender o conceito de etnocentrismo	<input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Mediano <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Excelente
O aluno conseguiu entender o que é racismo	<input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Mediano <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Excelente
O aluno conseguiu entender o que é intolerância	<input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Mediano <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Excelente
O aluno conseguiu entender o que é xenofobia	<input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Mediano <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Excelente
O aluno contribuiu com informações sobre os calendários e narrativas cosmogônicas	<input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Mediano <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Excelente
O aluno conseguiu compreender a pluralidade da organização do tempo	<input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Mediano <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Excelente
O discente foi capaz de pensar criticamente acerca da relação entre etnocentrismo e noção de tempo na História	<input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Mediano <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Excelente
O aluno contribuiu para a formação do segundo <i>Toró de Ideias</i>	<input type="checkbox"/> Ruim <input type="checkbox"/> Mediano <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Excelente

Anexos - Sugestões de materiais a serem explorados na caixa:

ANEXO 1 - Calendário asteca



Fonte: Regalos de História. Disponível em: https://regalosdehistoria.com/calendario-azteca/#google_vignette. Acesso em: 08 mar. 2024.

Informações complementares para auxílio do professor:

- É formado por dois sistemas de contagem do tempo independentes. Ou seja, ele consistia em um ciclo de 365 dias chamado xiuhpōhualli (contagem de anos) e um ciclo ritual de 260 dias chamado tōnalpōhualli (contagem de dias).
- O objeto representado na imagem não era utilizado exclusivamente para medir o tempo. Era também um altar de sacrifícios humanos dedicados ao Deus do Sol (Tonatiuh), representado no centro da figura.
- Xiuhpohualli era um calendário com fins agrícolas. Este contava com 365 dias, sendo distribuído em 18 meses de 20 dias, totalizando 360 dias. Os outros 5 dias eram utilizados para jejuns, pois eram considerados dias maus.
- Já o tonalpohualli registra um período sagrado de 260 dias.

ANEXO 2 - Calendário egípcio

Fonte: Representação do calendário egípcio. Imagem representativa retirada da internet.



Fonte: Descobrir egipto Viagens. Disponível em: <https://www.descobrire-egipto.com/calendario-egipcio-antigo/>. Acesso em: 08 mar. 2024.

Informações complementares para auxílio do professor:

- O calendário egípcio é solar e divide o ano em 12 meses. Assim, os egípcios, ao observar o ano solar, elaboraram um sistema de contagem de tempo que divida o ano em meses, dias e horas.

ANEXO 3 - Calendário chinês



Fonte: Escola Educação. Disponível em: <https://escolaeducacao.com.br/calendario-chines/>. Acesso em: 09 mar. 2024.

Informações complementares para auxílio do professor:

- O calendário chinês é lunissolar, pois combina os ciclos lunares com os solares. O calendário é dividido em 12 ciclos, ocorrendo 1 ciclo por ano, sendo representados por animais. Na cultura chinesa acredita-se que o animal do ano que você nascer irá determinar a sua personalidade.

ANEXO 4 - Calendário Hindu



Fonte: Wikipedia. Disponível em: https://it.wikipedia.org/wiki/Calendario_induista. Acesso em: 09 mar. 2024.

Informações complementares para auxílio do professor:

- Ao longo do tempo o calendário Hindu foi se modificando e dependendo da região ele pode ter pequenas alterações, entretanto, em todos o ano é dividido de acordo com as estações, as quais são: primavera, verão, monções, outono, prevernal e inverno. Além disso, ele é dividido em 12 meses, contendo cada mês em torno de 30 dias, variando de acordo com as fases lunares.

ANEXO 5 - Calendário Gregoriano



Fonte: Calendar Brasil. Disponível em: <https://www.calendarr.com/brasil/calendario-gregoriano/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

ANEXO 6 - A cosmogonia grega

“Naquela época tão longínqua, vivia (desde sempre!) um deus que se chamava Caos. Esse deus vivia só, isolado, sem que nada existisse à sua volta. Não havia, então, sol, luz, terra ou céu! Não havia nada além de uma densa escuridão e de um imenso vazio sem começo nem fim.

Dessa maneira passaram-se incontáveis séculos, até que, certo dia, o deus Caos se cansou de viver solitário; ocorreu-lhe, então, a idéia da criação do mundo.

O começo veio com o nascimento da deusa Gaia, a Terra. Era uma deusa lindíssima, cheia de força e vida, que cresceu e se alargou, envolvendo imensas extensões e tornando-se a base do mundo.

Em seguida, Caos gerou o terrível Tártaro, a negra Noite e, logo depois, o belo e luminoso Dia.

(...)

Depois do Caos, chegou vez da deusa Gaia, a Terra, auxiliar a criação do mundo. Querendo começar com algo bem bonito, gerou Ágape, a Ternura, a deusa que trouxe ao mundo a beleza da vida. Em seguida gerou o imenso Céu azul, as Montanhas e o Mar, todos estes poderosíssimos deuses, sendo o grande Urano, o Céu, o mais forte entre eles.

(...)

Urano se casou com a deusa Gaia e com ela gerou muitos deuses.”

Fonte: FILOSOFIA PARA TODOS, **A Origem do Universo – Mitologia Grega.** Disponível em: <https://fabomesquita.wordpress.com/2010/08/31/a-origem-do-universo-mitologia-grega/>. Acesso em: 11 mar. 2024.

ANEXO 7 - A Cosmogonia Inca

Só existia escuridão e desordem cósmica numa vastidão vazia e disforme antes que Viracocha ordenasse tudo e realizasse um magnífico trabalho divino e criativo.

(...)

Sua primeira ação foi iluminar o mundo, criando a luz e encerrando o domínio da escuridão profunda. Para isso, ele colocou o Sol no céu e além dele as demais estrelas, atribuindo movimento astral e o ciclo do dia e noite. Depois que a escuridão completa foi extinta, a imensidão foi preenchida pelas diferentes formas de relevo, banhadas pelos mares, rios e lagos, sobretudo o Titicaca.

(...)

A divindade assumiu a condição de mestre, instruindo a respeito de como desenvolver a agricultura, a tecelagem, a construção, e atividades que pudessem fazer sua criação prosperar. Ale viajou por onde existiam pessoas para levar o conhecimento, fundando cidades, estabelecendo leis e orientando sobre a fé, integrando os povos andinos como um deus entre os homens.

Fonte: Filho, Paulo Alexandre. **Viracocha, o deus criador e mestre dos incas.** Disponível em: <https://historiablog.org/2024/03/07/viracocha-o-deus-criador-e-mestre-dos-incas/>. Acesso em: 11 mar. 2024

ANEXO 8 - A Cosmogonia dos Tupi- Guarani

“Com a ajuda da deusa da Lua Jaci, Tupã desceu à Terra num lugar descrito como um monte na região do Areguá, no Paraguai, e, deste local, criou tudo sobre a face da Terra, incluindo o oceano, florestas e animais. Também as estrelas foram colocadas no céu nesse momento. Tupã, então, criou a humanidade em uma cerimônia elaborada, formando estátuas de argila do homem e da mulher com uma mistura de vários elementos da natureza. Depois de soprar vida nas formas humanas, deixou-os com os espíritos do bem e do mal e partiu”.

Fonte: WIKIPEDIA, 2024. Mitologia Guarani. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mitologia_guarani#:~:text=Cosmogonia%3A%20mito%20da%20cria%cc%83o,-A%20figura%20prim%C3%A1ria&text=Com%20a%20ajuda%20da%20deusa,o%20oceano%2C%20florestas%20e%20animais. Acesso em: 11 mar. 2024.

REFERÊNCIAS:

SILVA, Adriano da. **Tempo e temporalidade nos ensino e na aprendizagem da História: Um desafio a enfrentar.** 2016. Tese de mestrado (Mestrado em História) - UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

TRABALHO DE PESQUISA EM GRUPO SOBRE MOVIMENTOS SOCIAIS

Marina Dantas Soares

Ana Cecília Pierre dos Santos Tavares

Cristiane Lefice da Silva Fonseca

Descrição da proposta:

A proposta didática consiste em um trabalho de pesquisa e produção com a temática de movimentos sociais. Esta, é composta pela sequência de aulas do conteúdo de Revolução Francesa, em que foi dado destaque ao movimento igualitário “Conspiração dos Iguais” e conceito de Etnocentrismo. A partir destes, foi discutido sobre os tipos de preconceitos e a importância das lutas sociais na sociedade, motivando, assim, a escolha da temática do trabalho final sobre os movimentos sociais. A importância desta atividade advém da necessidade de estimular o entendimento dos discentes como sujeitos históricos. Destacando-se a sua potencialidade de ação na sociedade e a importância dos movimentos sociais para a construção de uma sociedade mais igualitária, justa, e sem preconceitos. Sendo assim, a temática proposta pretende evidenciar a relevância dos movimentos sociais, relacionando-a diretamente com a realidade dos alunos, visto que estes poderiam escolher um âmbito específico de movimento social de seu maior interesse e, a partir disso, desenvolver a pesquisa e o produto final.

Público-alvo: Turmas do 1º ano do ensino médio.

Tempo: 2h/a.

Conteúdo:

A proposta didática deve ser trabalhada através dos conteúdos de Revolução Francesa e do conceito de Etnocentrismo. Na temática sobre Revolução Francesa sugere-se discutir o contexto do ocorrido, assim como a sua influência global, dando o enfoque a importância dos movimentos sociais para a sociedade francesa na época, especialmente a Conspiração dos Iguais, um movimento que lutava por uma igualdade mais radical na França. Quanto ao Etnocentrismo, além de apresentar o conceito aos discentes, sugere-se mostrar imagens para instigar discussões sobre as diferenças culturais existentes na sociedade.

Após trabalhar os dois conteúdos, deve-se relacionar as temáticas trabalhadas por meio da proposta de uma atividade de pesquisa com a temática de movimentos sociais. Nesse sentido, pretende-se que os discentes consigam relacionar os aprendizados da Revolução Francesa como um movimento, que apesar de burguês, modificou a França e o mundo do século XVIII, e como o impacto dos movimentos sociais atuantes na sociedade atual contribuem na luta contra as expressões do etnocentrismo (racismo, intolerância religiosa, xenofobia, entre outros).

Objetivos:

- Compreender a importância dos movimentos sociais;
- Entender as mudanças que os movimentos sociais proporcionaram para a sociedade atual;
- Trabalhar o conceito de etnocentrismo e seus reflexos na população brasileira atual;
- Estimular nos discentes a noção de sujeitos históricos, de modo que estes passem a se enxergar como tais;

Estratégias:

1. A sequência didática será realizada após aulas sobre Revolução Francesa e Etnocentrismo. É necessário que os alunos tenham uma base de conhecimento para entenderem as lutas de diversos movimentos sociais.

2. Após discussão sobre os conteúdos o(a) professor(a) dividirá a turma em grupos de até seis alunos. Com os grupos formados, será entregue a

cada um tabela (Anexo 1), que ajudará os alunos na escolha e apresentação do trabalho.

3. Cada grupo deve escolher um movimento social, como o movimento negro, feminista, LGBTQIAP+, bairros e favelas, estudantil, etc. Dessa forma, ao justificarem a escolha do movimento, deve-se iniciar o processo de pesquisa, o qual deve ser registrado na tabela previamente entregue. Os alunos poderão também discorrer sobre uma personalidade do movimento social escolhido e como eles têm contato com esse movimento em seus cotidianos.

4. Em seguida, os grupos devem produzir um material para que seja apresentado à turma, por exemplo: lambe-lambe, cartazes, desenhos, música, poema, *collage*, fotografias, tirinha e etc.

5. Por fim, seguindo a tabela, embasando-se nos resultados de suas pesquisas, os alunos deverão apresentar os seus produtos finais.

Avaliação:

Sugere-se que o professor(a) realize a avaliação de forma contínua através da tabela avaliativa (Anexo 2), analisando as informações que os discentes colocaram no trabalho, o modo em que o foi construído, a apresentação do produto final e a participação durante a apresentação dos colegas.

ANEXO 1 - TABELA ELABORADA PARA O TRABALHO:

Tema escolhido (Mov. negro; Mov. feminista; Mov. LGBTQIA +; Mov. dos sem terra; Mov. ambientalista; Mov. bairros e favelas; Mov.Indígena;Mov. estudantil; Mov. sindical;)	
Justificativa da escolha (Na sua opinião, qual a importância geral/social de escolher falar deste tema?)	
Justificativa pessoal da escolha do tema	
Escolheu trabalhar com uma personalidade? Qual? Por quê?	

Você tem contato com este movimento no seu cotidiano?	
Que formato de material pretende construir? (lambes, cartazes, desenhos, música, poema, <i>collage</i> , fotografias, tirinha etc)	
Compartilhe aqui os principais pontos de aprendizado de sua pesquisa	
Fontes da pesquisa (sites, livros e etc)	

ANEXO 2 - SUGESTÃO DE TABELA PARA A AVALIAÇÃO:

Avaliação da pesquisa (fontes utilizadas, justificativa, reflexão sobre a temática)	
Avaliação do produto (se o material refletiu os aprendizados adquiridos com a pesquisa e a reflexão)	
Avaliação da participação durante as demais apresentações	
Avaliação da apresentação (desenvolvimento do grupo durante a exposição)	

TRABALHO INTERDISCIPLINAR SOBRE VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS

Cristiane Letice da Silva Fonseca

Marina Dantas Soares

Ana Cecília Pierre dos Santos Tavares

Descrição da proposta:

A proposta didática tem por objetivo discutir acerca das variações linguísticas as quais compõem as diversas regiões do Brasil. Desse modo, A proposta aqui descrita tem como premissa o trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de Língua Portuguesa e História, com o objetivo de destacar o arcabouço cultural formativo do país, de modo a evidenciar que o Brasil é composto historicamente de elementos culturais de diferentes origens, os quais refletem na linguagem através de expressões linguísticas. Assim sendo, pretende-se destacar a diversidade cultural bem como a importância do respeito às diferenças regionais do território brasileiro. Tal trabalho se dará por meio da construção de um mapa composto por expressões linguísticas de variadas regiões do Brasil, que será construído pelos alunos levando em consideração os saberes prévios destes acerca da temática e deverá estimular a discussão em sala de aula. Espera-se, portanto, que ao final da discussão os discentes possam perceber que o país é formado por uma diversidade de culturas, bem como enxergar a língua como um elemento histórico e geograficamente maleável.

Público-alvo: A atividade foi pensada para turmas do 1º ano do ensino médio, entretanto, pode ser adaptada para outras turmas.

Tempo: 2h/a.

Conteúdo: Etnocentrismo e Variação Linguística.

A proposta didática interdisciplinar entre História e Língua Portuguesa pretende abordar os conteúdos de etnocentrismo e variação linguística, respectivamente. Propõe-se, através do conteúdo de etnocentrismo discutir sobre as diversidades culturais existentes no Brasil. Paralelamente a essa discussão, será realizada uma abordagem acerca da variação linguística existente em cada uma dessas regiões, com o objetivo de refletir quanto aos diferentes termos presentes na Língua Portuguesa. Portanto, ao mobilizar esses dois conteúdos, é possível discutir e combater, por exemplo, a xenofobia demonstrando como a variação linguística se manifesta entre as regiões, compondo a cultura brasileira de modo singular.

Objetivos:

- Abordar o conceito de etnocentrismo evidenciando a sua relação com a xenofobia e preconceito linguístico;
- Discutir as variações linguísticas presentes no Brasil e as suas origens;
- Refletir a noção de respeito entre as diversidades regionais;
- Debater acerca da formação histórica das diferentes regiões do país;

Estratégias:

1. A sequência didática parte de uma proposta de aula interdisciplinar com a disciplina de Língua Portuguesa. Em primeiro momento, cada aluno irá retirar de uma caixa um papel em que nele estará uma gíria de determinada região do país, como por exemplo: fuleiro, gaiato, merenda, ratiá, pegar sapo, etc. Assim, os alunos deverão acertar de onde se originam as gírias.

2. Em seguida, a partir das hipóteses dos alunos para saber a qual região a gíria pertence, os discentes irão colar a palavra retirada em um mapa do Brasil. A partir disso, será realizada uma discussão com os colegas sobre o motivo da suposição.

3. Por fim, à medida que os discentes retirarem as expressões linguísticas da caixa e montarem o mapa do Brasil, o(as) professor(as) das disciplinas de História e Língua Portuguesa devem iniciar uma discussão sobre como os diversos elementos culturais que compõem o país estão presentes na nossa língua se modificaram ao longo do tempo e a importância de respeitar essa diversidade cultural.

Avaliação: Sugere-se que o professor(a) realize a avaliação de forma contínua a partir da participação e questionamentos dos discentes durante a dinâmica conforme ficha em anexo.

ANEXO 1 - GLOSSÁRIO DE GÍRIAS

GLOSSÁRIO

GLOSSÁRIO	
Fuleiro	Irresponsável, não é bom (gíria da região Nordeste)
Bitelo	Algo grande (gíria baiana)
Gaiato	Brincalhão (gíria da região Nordeste)
Abichornado	Triste, desanimado ou amuado (gíria gaúcha)
Pegar sapo	Falar mal de alguém, insultar (gíria goiana)
Abilobado	Bêbado (gíria piauiense)
Bazuca	Chiclete (gíria paraense)
Tri	Expressão usada para dar intensidade às coisas, para que elas pareçam maiores ou melhores. Para isso, basta adicionar o termo “tri” na frente da palavra que você deseja intensificar. Ex.: A festa ontem foi tri legal. (gíria da região Sul)
Cagamba	Caramba (gíria mineira)
Ratiá	Vacilar (gíria paranaense)
Chinelagem	Baixaria (gíria do Rio Grande do Sul)
Toró	Chuva forte (gíria de origem Tupi, usada geralmente na região Nordeste)
Atucanar	Irritar (gíria comum na região Norte do país)
Tutu	Dinheiro (gíria mineira)
Borogodó	Charme ou encanto especial que uma pessoa possui (gíria do Rio Grande do Norte)

Porrudo, do porrudo	Grande, muito grande (gíria paraense e marajoara)
Pegar o beco	Ir embora (gíria amazonense)
Arrodear	Dar a volta (gíria baiana)
Oxe	Uma interjeição para demonstrar surpresa (gíria da região Nordeste)
Migué	Mentira, enrolação (gíria paraense)
Mangar	Debochar (gíria da região Nordeste)
Istepô	Desgraçada, pessoa que não presta (Gíria santa catarinense)
Mocorongo	Bobo (gíria usada na região Centro-Oeste e Sudeste)
Brocado	Quando alguém está com fome (gíria manauense)
De rosca	Difícil (gíria piauiense)
Curumim	Rapaz jovem, garoto, menino (gíria rondoniense)
Amoitado	Escondido (gíria acreana)
Dar azia	Perturbar, encher o saco (gíria rondoniense)
Levou o farelo	Se deu mal; se ferrou; ou morreu (gíria paraense)
Buliçoso	Aquele que gosta de mexer com tudo (gíria pernambucana)
Miolo de pote	Coisa sem importância (gíria paraibana)
Bololô	É o mesmo que bagunça, confusão (gíria mineira)
Custoso	Difícil, trabalhoso (gíria goiana)
Foló	Folgado, largo (gíria mato-grossense)
Arroz-de-festa	Festeiro (gíria mato-grossense-do-sul)

ANEXO 2 - SUGESTÃO DE CRITÉRIOS PARA A AVALIAÇÃO

Se a turma compreendeu o conceito de variação linguística	
Se compreenderam a historicidade da língua	
Analisar a apreensão do conceito de xenofobia nos alunos	
Instigar a curiosidade sobre termos e expressões nas diferentes regiões do país.	

AS ENTRELINHAS DA ABOLIÇÃO DA ESCRAVIDÃO NO BRASIL

*Natalia Ribeiro de Oliveira
Ezequias Níssian Rosendo da Silva
Acaz Kauã de Oliveira*

Descrição da proposta:

Essa sequência e material didático tem como objetivo a realização de uma pesquisa guiada, a partir de fontes textuais e iconográficas acerca do tema “Resistência negra e abolição da escravidão no Brasil”, onde o aluno deverá desenvolver sua questão e apresentar uma resposta, obtida através de fontes históricas e pesquisas externas. A pesquisa será realizada a partir de uma ficha de pesquisa, que contém instruções para o aluno-pesquisador e fontes base para a pesquisa (Apêndice 1). Caso seja necessário, o professor e o aluno podem adicionar mais fontes. Esta proposta foi pensada para envolver os alunos ativamente no processo de construção do conhecimento acerca das relações escravistas, resistência negra e racismo no Brasil. Através desse material de pesquisa, o aluno se aproxima do fazer histórico, compreendendo que o conhecimento histórico científico é construído a partir de um método.

Público-alvo: a atividade pode ser adaptada para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Tempo estimado: 1-2 h/a para análise das fontes e o tempo que o(a) professor(a) considerar adequado para produção e exposição da pesquisa através do preenchimento da ficha.

Objetivos

- Estimular a análise crítica de fontes textuais e iconográficas;
- Praticar a postura investigativa dos alunos, encorajando-os a explorarativamente diferentes fontes, perspectivas e abordagens;
- Estabelecer conexões entre as fontes históricas e os eventos, compreendendo o papel das fontes na ciência histórica;
- Identificar figuras históricas importantes, porém frequentemente apagadas do processo de abolição, reconhecendo suas contribuições e impacto na História brasileira;
- Refletir sobre as intersecções entre a luta abolicionista e a luta antirracista no Brasil atualmente, compreendendo as continuidades e descontinuidades nas estratégias de resistência e enfrentamento ao racismo;
- Estimular o pensamento crítico sobre a narrativa histórica oficial, questionando visões hegemônicas e considerando diferentes perspectivas e vozes históricas;
- Fomentar o diálogo e a discussão em sala de aula sobre temas relacionados à escravidão e à luta pela abolição;

Conteúdos

Os conteúdos dessa sequencia didática abordam diversos aspectos relacionados à abolição da escravidão no Brasil. Pautamos os movimentos de resistência dos escravizados examinando estratégias de resistência cotidiana, como fugas e quilombos. Também destacamos os líderes abolicionistas, muitos dos quais são negligenciados nos relatos tradicionais, mas que desempenharam papéis essenciais na luta pela liberdade.

Após a abolição, pensamos as consequências e processos ocorridos, como a inserção dos ex-escravizados na sociedade, a persistência de formas veladas de escravidão, as dificuldades de acesso à educação, saúde e trabalho digno, além da falta de políticas efetivas de inclusão social e reparação histórica. Por fim, refletimos sobre as continuidades da exclusão racial pós-abolição, examinando como as desigualdades e discriminações raciais persistiram e se manifestaram de diferentes formas na sociedade brasileira.

Estratégias

Primeiro momento: Sugerimos ao docente a análise dos conhecimentos prévios dos alunos e a explicação para o passo a passo da atividade utilizando a ficha (Apêndice 1), destacando o propósito e sentido da mesma.

O professor deverá ler as instruções presentes na ficha de pesquisa, explicando os objetivos da dinâmica, que almeja promover aos alunos a posição de um aluno-pesquisador. Explicar aos alunos que estes devem primeiramente observar as fontes propostas, para que façam um recorte das fontes que irão pesquisar. Após essa explicação, apresentar aos alunos a necessidade de uma postura investigativa em relação a elas, desenvolvendo perguntas e argumentações, exercitando assim pontos imprescindíveis do método histórico na construção do seu conhecimento.

Por fim, explicar que o objetivo final da atividade é que os alunos construam seu conhecimento por meio da pesquisa, e sejam capazes de elaborar uma resposta fundamentada em fontes para a questão proposta, utilizando as informações coletadas e analisadas durante a pesquisa. Destacar aos alunos que essa resposta deve ser embasada em evidências históricas sólidas, apresentando uma compreensão profunda do tema estudado.

Segundo momento: Nessa etapa os alunos serão orientados a selecionar as fontes que irão trabalhar, coletar os dados importantes de cada fonte selecionada e os inserir na ficha de pesquisa.

Os alunos devem primeiramente observar as fontes disponíveis na ficha, após a observação devem selecionar as fontes que irão entrar em sua pesquisa. Após a seleção, devem coletar dados como o nome do autor da imagem ou texto, data de criação, local de produção. Também deverão descrever objetos, pessoas ou elementos visuais presentes na imagem. Além disso, devem buscar o contexto social e político por trás da fonte, extraíndo informações importantes do texto ou imagem, buscando fatos, eventos e características que possam contribuir para a questão a ser desenvolvida e respondida.

Terceiro momento: Durante essa etapa, os alunos irão utilizar as informações coletadas das fontes selecionadas para formular questionamentos diretamente relacionados ao tema principal: Resistência negra e abolição no Brasil.

Os alunos deverão rever os dados e informações das fontes escolhidas, já sistematizadas em sua ficha de pesquisa e realizar uma análise em busca de lacunas, dúvidas e contradições que possam gerar uma reflexão crítica sobre as fontes. Com base nessa análise e seus conhecimentos prévios sobre o tema, os alunos irão formular questionamentos que possam ampliar o entendimento sobre as questões levantadas. Neste momento o aluno já deverá desenvolver o resultado de sua pesquisa, elaborando suas argumentações utilizando as fontes disponíveis para sustentar suas análises e conclusões. Eles devem apresentar os dados ou informações que contribuíram para responder às questões levantadas.

Quarto momento: Nessa última etapa, os alunos irão apresentar os resultados de suas pesquisas, apresentando suas dificuldades, dúvidas e conclusões.

Os alunos irão apresentar seus resultados de pesquisa, através de uma apresentação oral, na qual poderão relatar a experiência do processo de pesquisa, de elaboração das problemáticas, da leitura das fontes e a resposta da questão levantada. Os alunos serão incentivados a compartilhar os resultados de suas pesquisas e suas impressões e reflexões acerca do processo de aprendizagem em si.

Avaliação

Nesta sequência didática, todo o processo desenvolvido será parte da avaliação. Desenvolvemos uma ficha de avaliação para o professor. Na ficha, estão presentes os seguintes critérios: O envolvimento na atividade proposta e busca por informações relevantes; As problematizações relacionadas ao tema de estudo; O resultado da pesquisa realizada pelos alunos, levando em consideração o uso e análise de fontes e o alinhamento dos resultados da pesquisa com os objetivos da dinâmica proposta.

ANEXOS

Fontes sobre os movimentos de resistência

Por verídicas informações constou ao Governo plenamente a existencia do quilombo chamado "Buraco do Tatú" e que haverá 20 annos tivera principio e ao prezente hum grande corpo de negros, e arriscado pela situação em que estava, e pelos subterraneos feitos com muitos estrepes, cuja planta será presente a V. Ex. pelo que de algum modo se possa considerar a figura do dito Quilombo.

De todas as providencias que devia o Governo praticar, era a mais necessaria a dos praticos d'aquellas mattas, que soubessem dos precipícios, que nellas havia occultos, para efecto de chegar ao quilombo sem grande risco da vida e destroço da gente, por de outra sorte fazer-se impraticavel a conquista d'aquelles negros. Com mui pequena diligencia se vierão a descobrir guias da gente, que se dispunha para a entrada, a qual foi ordenada com Indios, soldados da Conquista dos barbaros, com os da *Aldeia do Giquiriçá* em Jaguaripe e com muitas pessoas proporcionadas para aquella invazão.

Formou-se com esta gente hum corpo de 200 pessoas, com alguns granadeiros para o uso das granadas, municionado com os aprestos de guerra e bocas para todo aquelle tempo, que durasse o ataque, sendo a ordem que levavam, não desistir do conflito, nem retirar-se das mattas sem ficar destruído o Quilombo, prezos os negros e mortos os resistentes; pesquisadas as mattas, queimadas as choupanas e estrepazias, e entulhados os fossos, que tinha feito por todas ellas; o que tudo se executou da melhor forma, que permitio o acontecimento.

Foião prezos 61 entre pretos e pretas, recolhidos á Cadeia e relaxados á Justiça da Ouvidoria geral do crime para devassar e proceder no castigo, que a lei determinasse aos réos de semelhante delicto.

Forão sentenciados finalmente, como se mostra da certidão da pronuncia, que vai incluza, da qual tambem constará que se multarão os culpados da pena pecuniaria, cada num á proporção, para inteira solução de 245\$495 rs., que a Fazenda Real tinha dispendido na compra dos mantimentos, que se fizerão promptos para a gente da referida entrada."

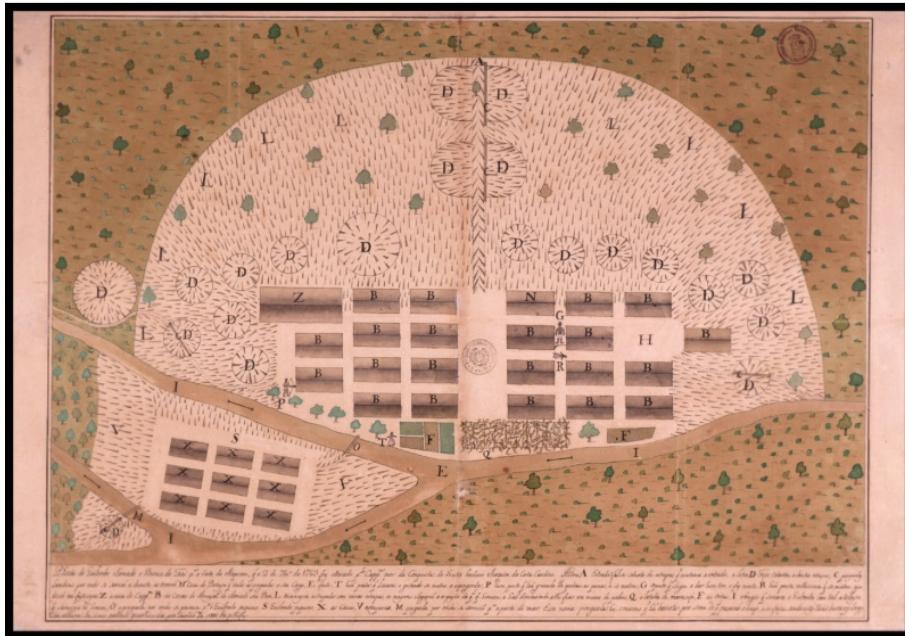
6449

Fonte: Repressão ao Quilombo Buraco do Tatú

Biblioteca Nacional. Trecho da carta retirada do arquivo histórico do conselho ultramarino. Bahia, 14 de Janeiro de 1764.

Sugestões de análise:

- Situe a localização espaço-temporal da fonte. Onde ocorreu? Em que período? Em que contexto Histórico?
- Questionar-se: Por que a preocupação do conselho com a resistência do quilombo e a dificuldade de imposição de poder e controle sobre essas comunidades?
- Analise a brutalidade da repressão colonial contra os quilombos.
- Questionar-se o significado da emboscada contra o quilombo e o porquê de destruírem completamente o quilombo, sem dar chance para negociação ou rendição.
- Questionar-se: A quem interessa essa repressão? O que esse quilombo significava para os que lá se refugiavam e o que ele significava para o poder colonial?

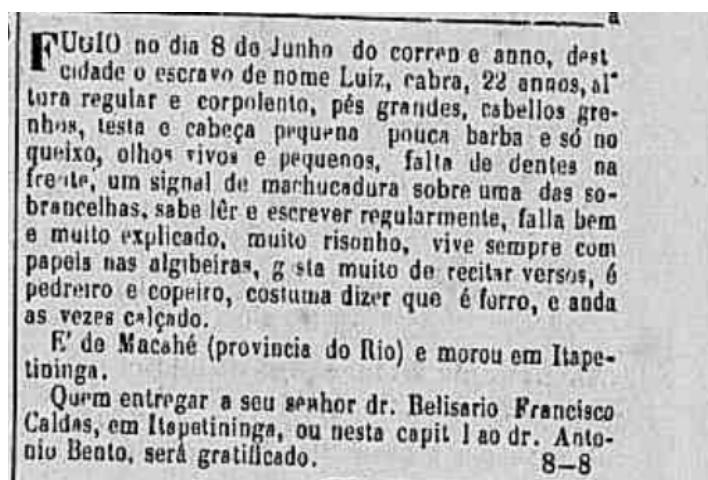


Fonte: Planta do quilombo Buraco do Tatu

Legenda da fonte: Planta do quilombo chamado Buraco do Tatu, para a costa de Itapuã, que a 2 de setembro de 1763 foi atacado pelo Capitão-mor da Conquista do Gentio Bárbaro Joaquim da Costa Cardozo. Letra A Estrada falsa coberta de estrepes que mostrava a entrada, a letra D Fojos cobertos e dentro estrepes, C Pinguelas levadiças por onde se serviam, e de noite as tiravam, N Casa do Porteiro que tinha as pinguelas a seu cargo, E fonte, T uma preta que lavava, e gritando se matou a espingarda, P um preto que uma granada lhe quebrou as pernas, e se matou, G o preto que chegou a dar um tiro e foi morto, R uma preta velhíssima que se matou que diziam era feiticeira, Z a casa do capitão, B as casas do arraial do chamado seu Povo, L trincheira estrepada com vários estrepes, os maiores chegaram aos peitos de qualquer homem, e ia diminuindo até ficar em menos de palmo, Q a latada de maracujá, F as hortas, I o brejo que cercava o Quilombo com tal atoleiro, que submergia um homem, O a pinguela por onde se passava para o Quilombo pequeno, X as casas, V estrepadas, M pinguela por onde se serviam para a parte do mar.

Sugestões de análise:

- Situe a localização espaço-temporal da fonte. Onde ocorreu? Em que período? Em que contexto Histórico?
- Analisar como o quilombo tinha uma organização espacial cuidadosa e planejada para atender às suas necessidades diárias e defensivas, como as áreas residenciais, estradas, trincheiras, fontes de água, hortas e outras características.
- Analisar a localização estratégica, a construção do quilombo buraco do tatu em uma área de difícil acesso ou camouflado pela vegetação densa, relaciona-se diretamente com a dificuldade do conhecimento das matas ao redor para os invasores. A escolha de um local de difícil acesso era uma estratégia para proteger suas comunidades contra ataques.
- Analisar as fortificações e estratégias defensivas, como estradas falsas cobertas de estrepe, fossos cobertos, trincheiras estrepadas e outras fortificações. O que elas visavam?
- Reconhecer os quilombos como mais do que um refúgio para escravizados, mas sim como um espaço de socialização, comunidade e resistência. Entender o Quilombo como um ambiente onde pessoas construíam laços sociais, preservavam suas identidades culturais e resistiam às opressões.



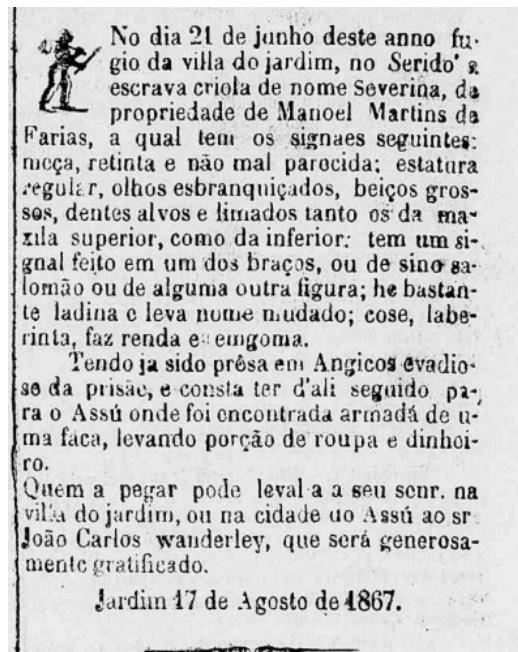
Fonte: Fuga do escravizado Luiz

FUGIO. Correio Paulistano, São Paulo, p. 1-4, 26 ago. 1877. Disponível em: https://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bi-b=090972_03&Pesq=Itapetininga&pagfis=8577. Acesso em: 10 fev. 2024.

Legenda da fonte: “Fugiu no dia 8 de junho do corrente ano, desta cidade o escravo de nome Luiz, cabra 22 anos, altura regular e corpulento, pés grandes, cabelos grenhos, olhos vivos e pequenos, falta de dentes na frente, sabe ler e escrever regularmente, fala bem e muito explicado, muito risonho e fica sempre com papéis nas algibeiras, gosta muito de recitar versos, é pedreiro e copeiro e costuma dizer que é forro, anda descalço. É de Macaé (provincia do Rio) e morou em Itapetininga. Quem entregar a seu senhor dr Belisario Francisco Caldas, em Itapetininga, ou nesta capital ao dr Antonio Bento, será gratificado.”

Sugestões de análise:

- Situe a localização espaço-temporal da fonte. Onde ocorreu? Em que período? Em que contexto Histórico?
- Analise como os escravos eram retratados nos anúncios de fuga, que informações eram fornecidas sobre eles e como eram descritos fisicamente.
- Analise a dinâmica da posse e controle por parte dos escravistas, demonstradas a partir da análise deste jornal, e de outros. Pense também sobre a resistência por parte dos escravizados, que desenvolviam formas de contornar esses mecanismos de controle.
- Questione-se sobre o letramento dos escravizados, e como isso era percebido pela sociedade da época. Considere se o letramento era uma ferramenta de resistência.
- Pense sobre o escravizado como uma pessoa inserida em um meio social e cultural para além de um sistema escravista desumanizador.



Fonte: Resistência da escravizada Severina na região do Seridó

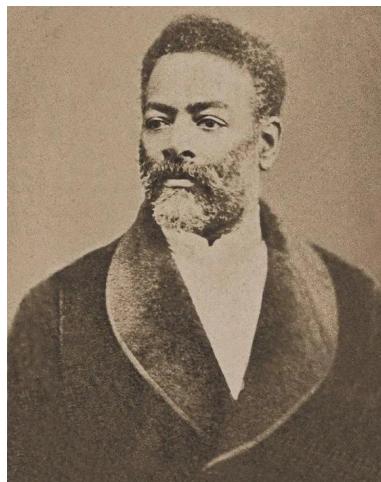
WANDERLEY, João Carlos. Annuncios. O assuense, Assu, p. 4, 14 set. 1867. Disponível em: <https://bndigital.bn.br/acervo-digital/auense/817350>. Acesso em: 10 fev. 2024.

Legenda: No dia de 21 de junho deste anno fugio da villa do Jardim, no Seridó a escrava criola de nome Severina, da propriedade de Manoel Martins de Farias, a qual tem os signaes seguintes: moça, retinta e não mal parecida: estatura regular, olhos esbranquiçados, beiços grossos, dentes alvos e limados tanto os da maxila superior, como da inferior: tem um signal feito em um dos braços, ou de sino salomão ou de alguma outra figura; he bastante ladina e leva nome mudado; cose, laberinta, faz renda e emgoma. Tendo ja sido prêsa em Angicos evadio-se da prisão, e consta ter d'ali seguido para o Assú onde foi encontrada armada de uma faca, levando porção de roupa e dinheiro. Quem a pegar pode levá-la a seu senr. na vila do jardim, ou na cidade do Assú ao Senhor João Carlos wanderley, que será generosamente gratificado.

Sugestões de análise:

- Situe a localização espaço-temporal da fonte. Onde ocorreu? Em que período? Em que contexto Histórico?
- Analise como os escravos eram retratados nos anúncios de fuga, que informações eram fornecidas sobre eles e como eram descritos fisicamente.
- Analise a dinâmica da posse e controle por parte dos escravistas, demonstradas a partir da análise deste jornal, e de outros. Pense também sobre a resistência por parte dos escravizados, que desenvolviam formas de contornar esses mecanismos de controle.
- Pense sobre o escravizado como uma pessoa inserida em um meio social e cultural para além de um sistema escravista desumanizador.
- A menção de que Severina já havia sido presa em Angicos e fugiu da prisão indica que essa não era sua primeira tentativa de fuga.
- Assim como em outros anúncios de fuga, este também oferece uma gratificação para quem conseguir capturar e entregar a escravizada fugitiva. Isso reflete o sentimento de posse que os escravistas possuíam em relação aos escravizados, assim como a resistência e a habilidade dos escravizados em fugir e evitar a captura.

Fontes sobre os líderes abolicionistas:

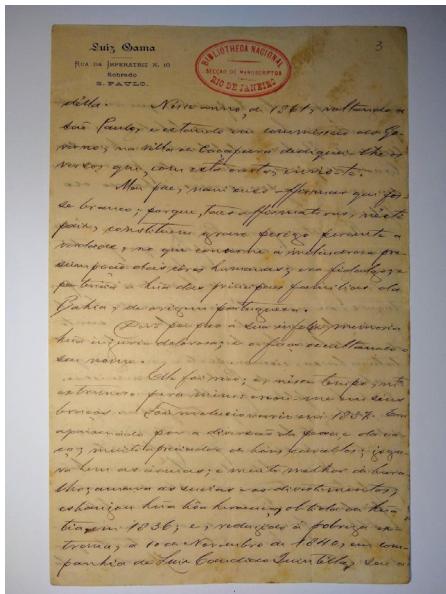
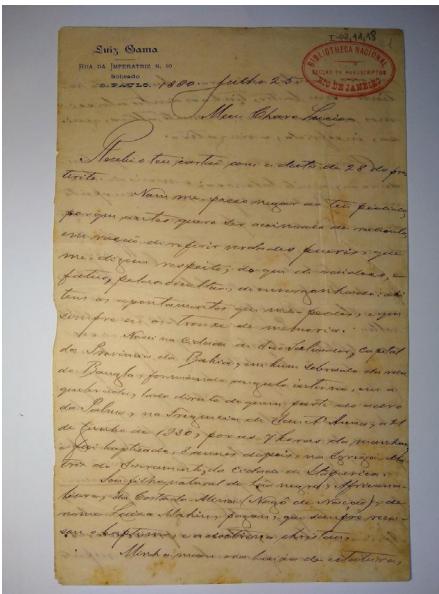


Fonte: Luiz Gama

Luiz Gonzaga Pinto da Gama, em fotografia tirada por volta de 1880, anos antes do seu falecimento. Foto: Militão Augusto de Azevedo.

Sugestões de análise:

- Contextualização temporal: Os alunos poderão situar a imagem no tempo, explicando o contexto histórico em que Luiz Gama viveu e as condições sociais da época.
- Análise física da imagem: Os estudantes podem observar cuidadosamente a imagem e descrever os detalhes físicos do retratado, como roupas, expressão facial, postura corporal, entre outros. Isso pode fornecer pistas sobre o status social, ocupação e personalidade de Luiz Gama.
- Interpretação da imagem: Peça aos alunos para especularem sobre o propósito da fotografia. Por que alguém teria tirado uma foto de Luiz Gama nesse momento? Que mensagem ou ideia essa imagem pode transmitir sobre ele ou sobre a época em que viveu?



Fonte: Carta escrita por Luiz Gama

As imagens que ilustram esta postagem são da carta que Gama escreveu em julho de 1880 a Lúcio de Mendonça, também advogado e escritor. Nela conta a história de sua vida, relata que ajudou mais de quinhentos escravos a obter sua alforria e, ainda, que sua demissão do cargo de amanuense (funcionário administrativo) da polícia de São Paulo, em 1868, se deveu à ascensão do Partido Conservador, que reprovava o seu trabalho em prol da liberdade dos escravos.

Legenda da fonte: "Nasci na cidade de São Salvador, capital da província da Bahia, em um sobrado da Rua do Bângala, formando ângulo interno, em a quebrada, lado direito de quem parte do adro da Palma, na Freguesia de Sant'Ana, a 21 de junho de 1830, pelas 7 horas da manhã, e fui batizado, 8 anos depois, na igreja matriz do Sacramento, da cidade de Itaparica. Sou filho natural de uma negra, africana livre, da Costa Mina, (Nagô de Nação) de nome Luíza Mahin, pagã, que sempre recusou o batismo e a doutrina cristã.

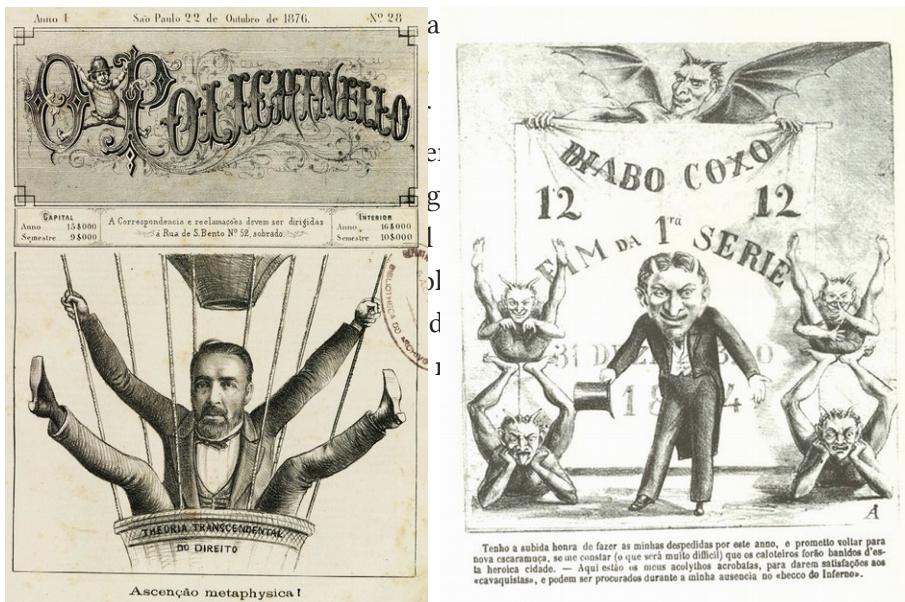
Minha mãe era baixa de estatura, magra, bonita, a cor era de um preto retinto e sem lustro, tinha os dentes alvíssimos como a neve, era muito altiva, geniosa, insofrida e vingativa. Dava-se ao comércio - era quitandeira, muito laboriosa, e mais de uma vez, na Bahia, foi presa como suspeita de envolver-se em planos de insurreições de escravos, que não tiveram efeito. Era dotada de atividade. Em 1837, depois da Revolução do Dr. Sabino, na Bahia, veio ela ao Rio de Janeiro, e nunca mais voltou.

Procurei-a em 1847, em 1856, em 1861, na Corte, sem que a pudesse encontrar. Em 1862, soube, por uns pretos minas, que conheciam-na e que deram-me sinais certos que ela, acompanhada com malungos desordeiros, em uma «casa de dar fortuna», em 1838, fora posta em prisão; e que tanto ela como os seus companheiros desapareceram. Em opinião dos meus informantes que esses «amotinados» fossem mandados para fora pelo governo, que, nesse tempo, tratava rigorosamente os africanos livres, tidos como provocadores. [...] Meu pai, não ouso afirmar que fosse branco, porque tais afirmativas, neste país, constituem grave perigo perante a verdade, no que concerne à melindrosa presunção das cores humanas: era fidalgo e pertencia a uma das principais famílias da Bahia de origem portuguesa. Deva poupar à sua infeliz memória uma injúria dolorosa, e o faço ocultando o seu nome. Ele foi rico; e nesse tempo, muito extremoso para mim: criou-me em seus braços. Foi revolucionário em 1837. Era apaixonado pela diversão da pesca e da caça; muito apreciador de bons cavalos; jogava bem as armas, e muito melhor de baralho, amava as súcias e os divertimentos: esbanjou uma boa herança, obtida de uma tia em 1836; e reduzido à pobreza extrema, a 10 de novembro de 1840, em companhia de Luiz Cândido Quintela, seu amigo inseparável e hospedeiro, que vivia dos proventos de uma casa de tavolagem, na cidade da Bahia, estabelecida em um sobrado de quina, ao largo da praça, vendeu-me, como seu escravo, a bordo do patacho "Saraiva". [...]"

Resumo da carta de Luiz Gama a Lúcio de Mendonça, datada de 25 de julho de 1880 por **Lígia Fonseca Ferreira**. Fonte: Fundação Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro, 21 de Junho de 2019.

Sugestões de análise:

- Análise do conteúdo da carta: Os alunos devem ler o conteúdo disponível como legenda do que diz a carta e a partir disso, identificar os principais pontos abordados por Luiz Gama, como sua história de vida, seu trabalho em prol da libertação dos escravos e sua demissão do cargo na polícia de São Paulo.
- Uma das possibilidades de análise do conteúdo da carta é a interpre-



Fonte: Periódicos satíricos escritos por Luiz Gama

“Capas das Edições de Diabo Coxo de 1864 e O Polichinello de 1878: Dois periódicos satíricos escritos por Luiz Gama para um jornal paulista, com o propósito de criticar tanto a instituição da escravidão quanto o governo da época.”

Fonte: Arquivo do Estado de São Paulo.

Sugestões de análise:

- Análise das capas dos periódicos: Os alunos podem observar detalhadamente as capas das edições de “Diabo Coxo” de 1864 e “O Polichinello” de 1878. Eles podem identificar elementos visuais e simbólicos que possam transmitir mensagens sobre a crítica à escravidão e ao governo.
 - Interpretação da sátira visual: Os alunos devem analisar como as ilustrações e as manchetes dos periódicos satíricos de Luiz Gama abordam a questão da escravidão e criticam o governo da época. Eles podem discutir o uso de humor e ironia como ferramentas de crítica social.

- Análise do legado de Luiz Gama como jornalista: Os alunos devem refletir sobre o legado de Luiz Gama como jornalista e ativista, especialmente em relação à sua contribuição para a luta contra a escravidão e para o avanço da democracia no Brasil. Eles podem discutir como seus escritos continuam relevantes nos dias de hoje.

Manumissão—Na secção forense desta Ilha publicamos hontem a decisão do importante pleito liberal que sustentaram mais de duzentos escravos do commendador Ferreira Netto, da cidade de Santos, contra os herdeiros do mesmo: foram os manumitentes declarados livres por accordam do egregio tribunal da Relação.

Sustentou a causa perante o juizo municipal de Santos, como commissionado da loja maçonica—America—o advogado sr. Luiz Gama; e na corte, perante a relação o sr. dr. Joaquim Saldanha Marinho, por solicitação da mesma loja.

Foram advogados, contra os manumitentes, por parte dos herdeiros do commendador Netto, os exms. srs conselheiro José Bonifacio e dr. Antonio Carlos, em Santos, e o sr. dr. José da Silva Costa, na corte.

Este fæto dá a mais eloquente prova da sinceridade e justa dedicação com que esta nobilissima loja maçonica defende os direitos dos infelizes que sofrem captiveiro indebito, acatando com respeito a propriedade legitima, e as leis do paiz.

Fonte: Jornal sobre Luiz Gama

Nota jurídica publicada em 1872, na qual consta a atuação de Luiz Gama em um processo que libertou “mais de 200” pessoas escravizadas. Fonte: Jornal “Correio Paulistano” de 1º de agosto de 1872.

“Em vista do movimento abolicionista que se está desenvolvendo no império, a despeito [...] dos inauditos desplantes do seu imoral governo, começam de acautelar- se (sic) os corrompidos mercadores de carne humana. As vozes dos abolicionistas têm posto em relevo um fato altamente criminoso e assaz defendido, há muitos anos, pelas nossas indignas autoridades. É fato que a maior parte dos escravos africanos existentes no Brasil foram importados depois da lei proibitiva do tráfico promulgada em [7 de novembro de] 1831. Começam[,] amedrontados pela opinião pública, os possuidores de africanos livres a vendê-los para lugares distantes dos de sua residência.

Da província de Minas Gerais, acabou, um sr. Antônio Gonçalves Pereira, de enviar para esta província os africanos Jacinto e sua mulher para serem aqui vendidos, isto porque é ali sabido e muito se falava ultimamente, que tais africanos foram importados há 20 anos!... Podemos afirmar que em idênticas circunstâncias existem muitos africanos nesta cidade, com conhecimento das autoridades, que são as principais protetoras de crimes tão horro-rosos.”

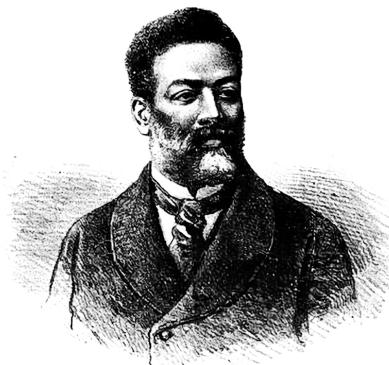
Fonte: Luiz Gama no Jornal Radical Paulistano

Luiz Gama no Jornal “Radical Paulistano”, de 30 de setembro de 1869 apud Ferreira, 2007, p. 277-278. Luiz Gama: um abolicionista leitor de Renan. Estud. av., São Paulo , v. 21, n. 60, p. 271-288, Aug. 2007.

Sugestões de análise:

- Contextualização histórica: Os alunos poderão contextualizar o texto no período histórico em que foi publicado, destacando o contexto político, social e legal relacionado à escravidão no Brasil na época. Eles podem discutir a importância do movimento abolicionista e os desafios enfrentados pelos ativistas anti-escravidão.
- Interpretação do discurso abolicionista: Os alunos poderão interpretar o discurso abolicionista presente na nota jurídica, especialmente no que diz respeito à denúncia do tráfico ilegal de escravos e à crítica às autoridades que protegem esse crime. Podem pensar como essas denúncias contribuíram para a conscientização pública sobre a escravidão e para o avanço do movimento abolicionista.
- Reflexão sobre a importância da imprensa na luta abolicionista: Os alunos devem refletir sobre a importância da imprensa na divulgação

das injustiças relacionadas à escravidão e na mobilização da opinião pública a favor da abolição. Eles podem discutir o papel do jornal “Correio Paulistano” e de outros veículos de comunicação na disseminação das ideias abolicionistas.



LUIZ GAMA.

Fonte: Homenagem a morte de Luiz Gama em revista

Com desenho de Angelo Agostini na capa, a Revista Ilustrada nº 313, de 1882, homenageia Luiz Gama por ocasião de sua morte, ocorrida em 24 de agosto daquele ano.

Sugestões de análise:

- Análise da capa da Revista Ilustrada: Os alunos devem analisar cuidadosamente a capa da Revista Ilustrada nº 313, observando o desenho de Angelo Agostini e quaisquer outros elementos visuais

presentes. Eles podem discutir como o desenho retrata Luiz Gama e sua importância histórica.

- Interpretação da homenagem: Os alunos devem interpretar a homenagem prestada a Luiz Gama pela Revista Ilustrada, considerando o contexto histórico e político da época. Eles podem discutir o significado simbólico da homenagem e sua importância para o reconhecimento do legado de Gama na história do Brasil.
- Reflexão sobre o impacto de Luiz Gama: Os alunos devem refletir sobre o impacto de Luiz Gama na sociedade brasileira e na luta pela abolição da escravatura. Eles podem discutir suas contribuições como advogado, jornalista e ativista e como essas contribuições influenciaram os movimentos sociais de sua época e além.



Fonte: Retrato de André Pinto Rebouças

Retrato do Engenheiro, Inventor, Jornalista e Abolicionista André Pinto Rebouças (1838-1898) pintura de Rodolfo Bernadelli.

Fonte: Museu Histórico Nacional .

Sugestões de análise:

- Análise da pintura de Rodolfo Bernadelli: Os alunos podem analisar a pintura de Rodolfo Bernadelli que retrata André Pinto Rebouças. Eles devem observar detalhes como a expressão facial, a postura corporal, o cenário de fundo e quaisquer outros elementos presentes na obra.
- Identificação das características de Rebouças na pintura: Os alunos devem identificar quais características de André Pinto Rebouças são retratadas na pintura de Bernadelli. Eles podem discutir como o artista capturou a personalidade e as realizações de Rebouças como engenheiro, inventor, jornalista e abolicionista.
- Interpretação do simbolismo na pintura: Os alunos irão interpretar o simbolismo presente na pintura de Rodolfo Bernadelli. Eles podem discutir como elementos como cores, gestos e objetos podem transmitir mensagens sobre a vida e o legado de André Pinto Rebouças.



Fonte: Fotografia de André Rebouças

Fotografia do engenheiro André Rebouças durante sua viagem à Europa em 1872, para ajudar a divulgar o trabalho do seu amigo, o Maestro Carlos Gomes.

Sugestões de análise:

- Análise da fotografia de Rebouças: Os alunos irão analisar a fotografia de André Rebouças durante sua viagem à Europa. Eles devem observar detalhes como a expressão facial, a vestimenta, o cenário de fundo e quaisquer outros elementos presentes na imagem.
- Identificação de Rebouças na fotografia: Os alunos devem identificar André Rebouças na fotografia e discutir quais características físicas e de personalidade podem ser inferidas a partir da imagem. Eles também podem discutir o contexto da viagem de Rebouças à Europa e seu propósito específico de divulgar o trabalho de Carlos Gomes.
- Interpretação do propósito da viagem: Peça aos alunos para interpretarem o propósito da viagem de André Rebouças à Europa para ajudar a divulgar o trabalho de Carlos Gomes. Eles podem discutir como Rebouças contribuiu para promover a música e a cultura brasileira no exterior e como sua presença ajudou a elevar o prestígio de Carlos Gomes como compositor.

Carta a D. Pedro II
André Rebouças
Imperador
Outubro 31 1891 – Vichy-Nouvel Hotel

Meu bom imperador,

Já remeti ao nosso Taunay a carta, que acompanhou a prezada de 28 de outubro, a qual ora cumpro o dever de responder. (28 de outubro – última carta do imperador).

Nestes últimos tempos, as preocupações de nosso mísero Brasil têm interrompido os estudos de matemáticas e de socioeconomia.

Vossa Majestade há de ter lido os admiráveis do nosso J. Nabuco – Ilusões republicanas – a obra da abolição, em comemoração do gratíssimo 28 de setembro de 1871.

Nabuco teve esta frase para ser registrada na História Universal: “O patriotismo do imperador D. Pedro II tocou os limites do gênio”.

E ninguém pode testemunhá-lo mais fielmente do que André Rebouças que o admirou, deliberando de entusiasmo, desde 17 de novembro até 7 de dezembro de 1889.

José Carlos Rodrigues, que Vossa Majestade honrou com uma visita em Nova York, quando redator proprietário do Novo Mundo, é hoje o diretor do Jornal do Commercio.

Escrevo-lhe, quase todos os dias, para elevá-lo ao nível de Nabuco e Taunay no trabalho para salvar o Brasil da anarquia e da bancarrota. Tenho consciência de haver combatido, com a maior veemência do meu sangue africano, a nefanda República militar escravocrata, da traição e da ingratidão, mas, nem por isso, julgo-me desobrigado de trabalhar com os meus libertados para livrar nossa infeliz pátria da bancarrota argentina e do canibalismo chileno.²

As últimas notícias são tristíssimas de se levantaram barricadas na rua do Ouvidor e há conflito aberto entre o Senado e o ditador. Em alguns dias mais, o Brasil ficará como a Argentina, que o próprio Mitre desespera de governar.

Deus não criou um continente mais belo do que o Brasil; é um crime, é uma impiedade abandoná-lo a jacobinos sem escrúpulos e a caudilhos sanguinários e cobiçosos.

Esperando encarecidamente o momento de beijar-lhe as mãos, assino-me.

Seu coração.

Notas sobre a carta:

1. Data da promulgação da lei que libertou os filhos de mulheres cativas nascidos no Brasil, conhecida como Lei do Vento Livre.

2. Referências à crise bancária de 1890 na Argentina, também conhecida como “pânico de 1890”, e à guerra civil no Chile em 1891, decorrente da divisão das Forças Armadas no conflito entre o presidente em exercício José Manuel Balmaceda e o Congresso Nacional. Sobre o Chile, ver Ricardo Ricúpero, “A República e a descoberta d’América: nova forma de governo e mudança identitária no Brasil da década de 1890”. Sobre a crise argentina, ver Felipe Amin Filomeno, “A Crise Baring e a crise do Encilhamento nos quadros da economia mundo capitalista”.

3. Referência à ameaça de bombardeio do Rio de Janeiro por unidades da Marinha brasileira na baía de Guanabara, sob o comando do almirante Custódio de Melo, em reação ao fechamento do Congresso pelo primeiro presidente republicano, marechal Deodoro da Fonseca, o que acabou resultando em sua renúncia (23 de novembro de 1891) e na posse do vice-presidente, marechal Floriano Peixoto. Sobre os acontecimentos políticos da Primeira República, ver o Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro e Hebe Mattos, “A Vida Política” (Além do voto: cidadania e participação política na Primeira República Brasileira”).

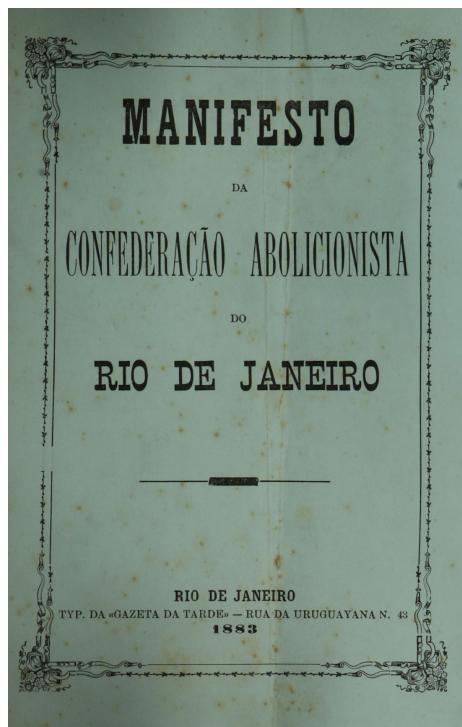
Fonte: Carta a D. Pedro II, escrita por André Rebouças

REBOUÇAS, André. Cartas da África – Registro de correspondência, 1891-1893. Organização de Hebe Mattos. São Paulo: Chão Editora, 2022, p. 28-30.

Sugestões para análise:

- Contextualização histórica: Os alunos poderão contextualizar a carta no período histórico em que foi escrita, considerando o contexto político e social do Brasil pós-abolição e pós-Proclamação da República em 1889. Eles devem discutir as tensões políticas e econômicas que levaram ao declínio do Império e à instabilidade no início da República.

- Identificação dos temas abordados na carta: Os alunos devem identificar os principais temas abordados na carta, como o elogio ao imperador D. Pedro II, a crítica à República e aos seus líderes, e a preocupação com o futuro do Brasil diante da instabilidade política e econômica.
- Interpretação da posição de Rebouças: Os alunos devem interpretar a posição de André Rebouças em relação aos acontecimentos políticos e sociais do Brasil no final do século XIX. Eles podem discutir sua lealdade ao imperador D. Pedro II, sua crítica à República e sua preocupação com o futuro do país.

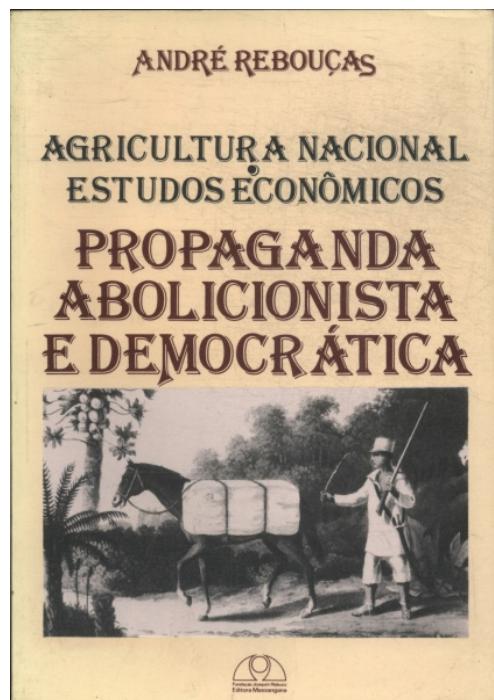


Fonte: Manifesto da Confederação Abolicionista
integrado por José Rebouças

Rio de Janeiro : Typ.da Gazeta da Tarde, 1883. Fonte: Acervo digital Biblioteca Brasiliiana Guita e José Mindlin.

Sugestões para análise:

- Identificação do contexto histórico: Os alunos poderão identificar o contexto histórico em que o Manifesto da Confederação Abolicionista foi publicado, considerando o cenário político, social e econômico do Brasil na década de 1880. Eles devem discutir o avanço do movimento abolicionista e os debates em torno da escravidão nesse período.
- Análise do conteúdo do manifesto: Os alunos devem analisar o conteúdo do manifesto, identificando os argumentos apresentados pelos abolicionistas em favor da abolição da escravidão. Eles podem discutir como o manifesto aborda questões como direitos humanos, igualdade racial e justiça social.
- Reflexão sobre o impacto do manifesto: Os alunos devem refletir sobre o impacto do manifesto na sociedade brasileira e no avanço do movimento abolicionista. Eles podem discutir como o manifesto contribuiu para mobilizar apoiadores e ampliar o debate sobre a escravidão no país.



Fonte: Proposta de reforma agrária escrita por André Rebouças

Rebouças, André, [1838-1898]. A.J. Lamoureux e Company, 1883.

Documento escrito por André Rebouças para apresentar ao governo imperial um projeto de reforma agrária, que visava sobretaxar fazendas improductivas e distribuir terras devolutas e confiscadas para ex-escravos, bem como criar cooperativas de camponeses.

Sugestões para análise:

- Identificação do contexto histórico: Os alunos devem identificar o contexto histórico em que a proposta de reforma agrária foi escrita, considerando o cenário político, social e econômico do Brasil na década de 1880. Eles devem discutir os desafios enfrentados pelos ex-escravos após a abolição da escravidão e a necessidade de reformas agrárias para promover a inclusão social e econômica.
- Análise do conteúdo da proposta: Os alunos devem analisar o conteúdo da proposta de reforma agrária, identificando as medidas propostas por André Rebouças para redistribuir terras e promover o desenvolvimento agrícola. Eles podem discutir como a proposta aborda questões como a concentração de terras, a produtividade agrícola e a inclusão dos ex-escravos na sociedade pós-abolição.
- Identificação dos objetivos da proposta: Os alunos devem identificar os objetivos da proposta de reforma agrária, incluindo a promoção da justiça social, o estímulo à produção agrícola e o combate à pobreza rural. Eles podem discutir como esses objetivos refletem as preocupações e aspirações de Rebouças em relação ao futuro do Brasil



Fonte: Imagem de José do Patrocínio

José do Patrocínio. Acervo do Museu Histórico de Campos dos Goytacazes.

Sugestões para análise:

- Identificação do contexto histórico: Os alunos devem identificar o contexto histórico em que a imagem de José do Patrocínio foi produzida, considerando o período em que ele viveu e suas atividades políticas e sociais. Eles devem discutir o cenário político e social do Brasil durante o final do século XIX e início do século XX.
- Análise da imagem de José do Patrocínio: Os alunos devem analisar a imagem de José do Patrocínio, observando detalhes como sua expressão facial, postura corporal, vestimenta e quaisquer outros elementos visíveis na imagem. Eles podem discutir como a imagem retrata a personalidade e as características de Patrocínio, bem como seu papel na história do Brasil.

Trechos: “José do Patrocínio, o “Tigre da Abolição”, publica na Gazeta da Tarde, do também abolicionista Ferreira de Menezes, um artigo intitulado “A libertação dos escravos”.

Rio de Janeiro, 1881. Próprio jornal do abolicionista José do Patrocínio, a Gazeta da Tarde. Fortalecendo assim sua defesa pela causa dos escravos.
Fonte: jornal Dom Casmurro, 1937

Sugestões para análise:

- Contextualização histórica: Os alunos devem contextualizar os trechos do Jornal de José do Patrocínio no contexto histórico da época, considerando o cenário político e social do Brasil durante a década de 1880. Eles devem discutir o contexto da luta abolicionista e as principais questões relacionadas à escravidão no país.
- Análise do conteúdo dos trechos: Os alunos devem analisar o conteúdo dos trechos do Jornal de José do Patrocínio, identificando os argumentos e posicionamentos apresentados pelo abolicionista em seu artigo “A libertação dos escravos”. Eles podem discutir como Patrocínio fortalece sua defesa pela causa dos escravos e quais estratégias retóricas ele utiliza para persuadir seus leitores.
- Identificação das contribuições de Patrocínio: Os alunos devem identificar as contribuições de José do Patrocínio para a causa abolicionista, considerando seu papel como jornalista e ativista político. Eles podem pesquisar sobre outras iniciativas e ações lideradas por Patrocínio em defesa dos direitos dos afro-brasileiros e na promoção da abolição da escravidão.

Sugestões para análise:

- Identificação do contexto histórico: Os alunos poderão identificar o contexto histórico em que o jornal “A Gazeta de Notícias” abordou a extinção da escravidão e o papel de José do Patrocínio nesse contexto. Eles devem considerar o período pós-abolição no Brasil e as discussões em torno da libertação dos escravos e da integração social dos ex-escravos.
- Análise da cobertura jornalística: Os alunos devem analisar a cobertura jornalística sobre a extinção da escravidão feita pelo jornal “A Gazeta de Notícias”, observando como o tema foi abordado, os argumentos apresentados e o papel atribuído a José do Patrocínio na luta abolicionista. Eles podem identificar citações diretas ou indiretas de Patrocínio, bem como outros aspectos relevantes da cobertura.
- Interpretação das perspectivas apresentadas: Os alunos devem interpretar as perspectivas apresentadas no jornal “A Gazeta de Notícias” em relação à extinção da escravidão e a figura de José do Patrocínio. Eles podem discutir como o jornal retratou o processo de abolição, os desafios enfrentados pelos ex-escravos e as contribuições de líderes abolicionistas como Patrocínio.

“Cousa singular, desses sofrimentos o que parecia mais sereno era o moribundo, que de vez em quando levantava os braços algemados para en beber o pano da alva nas lágrimas perenes.

A impressão produzida por este quadro sombrio parecia ter apiedado multidão, que se mantinha em sincero recolhimento.

Algumas pessoas visivelmente comovidas diziam já:

— Há uma voz que me diz que o Coqueiro não foi o autor dos assassinatos.

A isto objetavam outros, mas a maneira pela qual o faziam: as palavras de que se serviam eram muito mais comedidas.

Para o desventurado estava, porém, marcado o destino e apesar inocentações de uns, das acusações de outros, dentro em pouco ele deve desaparecer do número dos vivos.

Teriam decorrido dez minutos após a entrada do prístito, quando um prolongado tilintar de campainhas, vindo do lado da sacristia, anunciou que o sacrifício da missa ia principiar. Logo depois o sacerdote, paramentado com uma casula negra, orlada e listrada de largos galões amarelos, aproximou-se do altar-mor, e, em seguida à genuflexão, exordiou em alta voz o sacrifício pelo introibo in altare Dei.

Os sons enternecedores do órgão espalharam-se como um sopro de melancolia pelo âmbito sagrado.

E o celebrante, acompanhado pelos altos améns e et cum spiritu tuo do sacristão e os soluções angustiosos do desconhecido, prosseguiu resmuminhando o latim do missal.

A educação religiosa dos assistentes tinha neste momento extinguido quaisquer outros pensamentos que não fossem os de respeito pelo ato, que se efetuava. Havia, porém, um homem em quem a solenidade singela do ofício divino não produzia a menor impressão. Era o carrasco, o monstro negro, que brincava distraidamente com o seu barrete, revolvendo-o entre as mãos. Estátua informe da escravidão, cujas falhas foram cheias com o asfalto do calabouço, argamassado com o sangue que os açoutes lhe tiraram do corpo, o desgraçado folgava talvez na sua brutalidade de fera. Os brancos fizeram dele uma vítima; proibiram-lhe que afinasse os sentimentos pela compreensão exata da família, da religião e da pátria; devia ser-lhe grato poder vingar-se de um dos seus opressores. Revolvendo nas mãos o gorro vermelho iludia porventura a impaciência que lhe causava a demora da execução. Negaças de tigre antes de dar o bote à presa.” (Motta Coqueiro ou a pena de morte, p. 36)

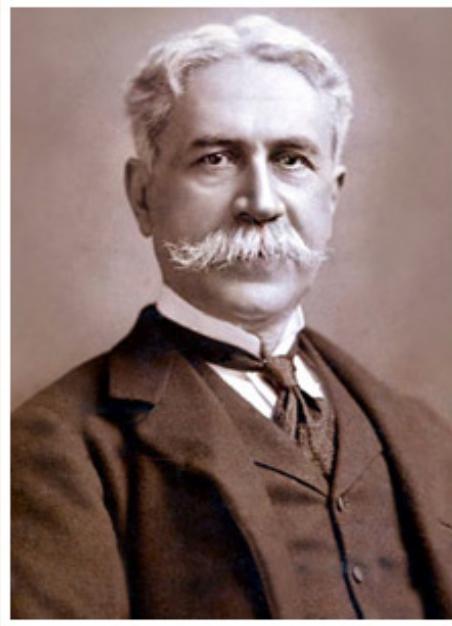
Fonte: Motta Coqueiro ou a pena de morte, escrito por José do Patrocínio

“Motta Coqueiro ou a pena de morte”, escrito em 1877 por José do Patrocínio, relembra o caso verídico do último enforcamento no Brasil. Este caso envolve o mandante de um violento crime ocorrido no norte fluminense em 1852, que continua controverso até os dias atuais. O crime foi cometido contra uma família de agregados que vivia nas terras do mencionado fazendeiro.

Sugestões de análise:

- Interpretação da narrativa: Os alunos deverão interpretar a narrativa apresentada por José do Patrocínio, observando a descrição do ambiente e dos personagens envolvidos no enforcamento de Motta Coqueiro. Eles podem discutir as emoções e sentimentos transmitidos pelo texto e como isso contribui para a compreensão do evento histórico retratado.
- Análise das técnicas literárias: Os alunos devem analisar as técnicas literárias utilizadas por Patrocínio, incluindo a escolha das palavras, o estilo de escrita e a construção das cenas. Eles podem identificar elementos como a atmosfera sombria, a descrição detalhada dos personagens e a utilização de metáforas e simbolismos ao longo do texto.
- Exploração do contexto histórico: Os alunos devem explorar o contexto histórico em que o livro foi escrito e publicado, considerando

o período pós-abolição no Brasil e as discussões em torno da justiça criminal e dos direitos humanos. Eles podem pesquisar sobre o caso verídico que inspirou o livro e como ele reflete questões sociais e políticas da época.

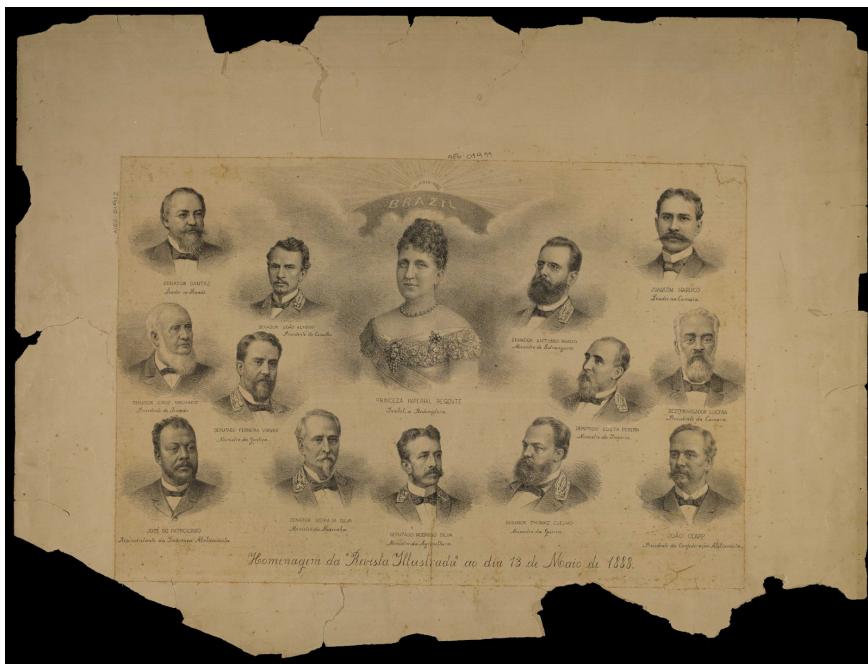


Fonte: Joaquim Nabuco

Fotografia de Joaquim Nabuco - Fonte: Academia Brasileira de Letras

Sugestões de análise:

- Contextualização histórica da fotografia: Os alunos poderão contextualizar a fotografia de Joaquim Nabuco considerando o período em que foi tirada e o contexto histórico do Brasil na época.
- Análise da imagem de Joaquim Nabuco: Os alunos devem analisar a fotografia de Joaquim Nabuco, observando detalhes como sua expressão facial, postura corporal, vestimenta e quaisquer outros elementos visíveis na imagem. Eles podem discutir como a imagem retrata a personalidade e as características de Nabuco, bem como seu papel na história do Brasil.

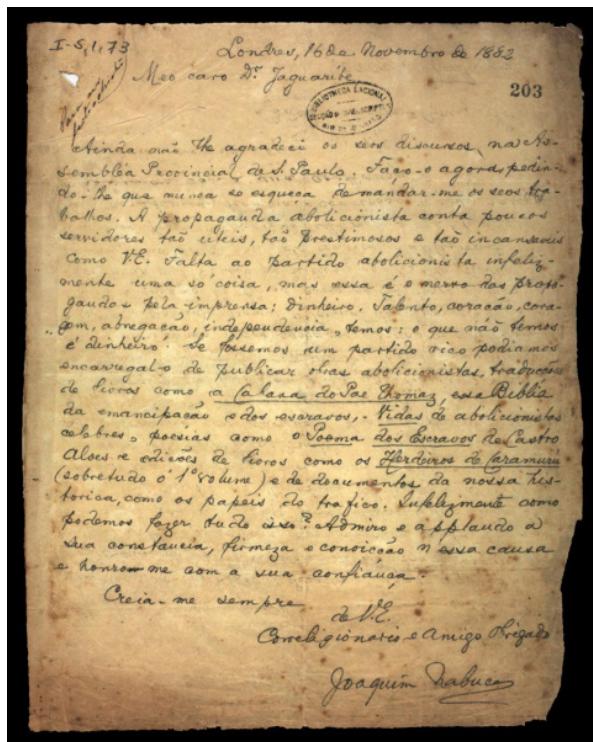


Fonte: Representantes da luta abolicionista

Fonte: Revista Ilustrada - Revista Ilustrada. Gabinete João Alfredo 1888
Imagen da imprensa a respeito do Gabinete João Alfredo em que Joaquim Nabuco e José do Patrocínio aparecem enquanto representantes da luta abolicionista.

Sugestões de análise:

- Identificação dos personagens: Os alunos deverão identificar os personagens destacados na imagem da imprensa, especificamente Joaquim Nabuco e José do Patrocínio, e discutirem seus papéis como representantes da luta abolicionista no Brasil.
- Análise da imagem da imprensa: Os alunos devem analisar a imagem da imprensa que retrata o Gabinete João Alfredo e seus representantes abolicionistas, observando detalhes como a composição da imagem, a postura dos personagens e os elementos visuais utilizados. Eles podem discutir como a imagem reflete a importância do Gabinete João Alfredo na luta contra a escravidão.

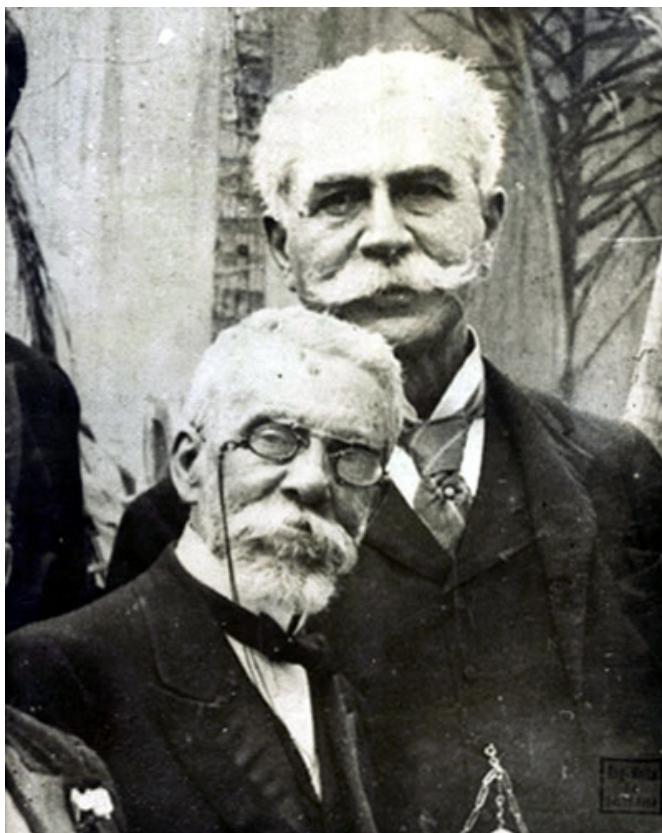


Fonte: Carta de Joaquim Nabuco sobre o projeto Abolicionista

Acervo digital Biblioteca Nacional

Sugestões de análise:

- Contextualização histórica da carta: Os alunos devem contextualizar a carta de Joaquim Nabuco considerando o contexto histórico em que foi escrita. Sobre o período em que o projeto abolicionista estava em debate no Brasil, incluindo as condições sociais, políticas e econômicas da época.
 - Reflexão sobre o impacto da carta: Os alunos devem refletir sobre o impacto da carta de Joaquim Nabuco sobre o projeto abolicionista, tanto na época em que foi escrita quanto em termos de seu legado histórico. Eles podem discutir como a carta contribuiu para o debate público sobre a abolição da escravidão e como suas ideias continuam relevantes nos dias de hoje.



Fonte: Imagem de Machado de Assis e Joaquim Nabuco

Machado de Assis aos 67 anos com seu amigo Joaquim Nabuco.

Fonte: Biblioteca Nacional Digital do Brasil

Sugestões de análise:

- Análise da imagem: Os alunos devem analisar a imagem de Machado de Assis e Joaquim Nabuco, observando detalhes como suas expressões faciais, posturas corporais e os elementos visuais ao redor deles. Eles podem discutir o contexto em que a foto foi tirada e o significado da amizade entre dois dos mais importantes escritores brasileiros do século XIX.
- Interpretação do legado cultural: Os alunos devem interpretar o legado cultural representado pela imagem de Machado de Assis e Joaquim

Nabuco, considerando suas contribuições para a literatura brasileira e para o debate público sobre questões sociais e políticas de sua época. Eles podem discutir como a amizade entre esses dois intelectuais influenciou suas obras e suas visões de mundo.

Fontes sobre os processos após a abolição

Foto: Acervo Gilberto Maringoni



O negro e o membro da elite. O primeiro, descalço, tira o chapéu, em respeito. O segundo parece alheio a quem está ao seu lado. A legenda da foto em Fon Fon nº 6, 18 de maio 1907 é: "Príncipe Dom Luiz [de Orleans e Bragança (1878-1921)] com o banhista Sant'Anna que o ensinou a nadar na praia do Flamengo". A Abolição manteve libertos em posição subalterna na sociedade

Fonte: Imagem demonstrando a herança da escravidão na relação entre negros e brancos

Sugestões de análise:

- Após a abolição da escravidão as relações entre negros e brancos passaram a ser respeitosas?
- Quais comportamentos presentes na relação entre os sujeitos fazem alegoria aos comportamentos da época da escravidão?



Fonte: Imagem do palácio do governo no dia da abolição da escravidão

Multidão se reúne em frente ao palácio do governo, no Rio, em 1888, para saudar a princesa Isabel. Fonte: Agência Senado. (1888). Multidão se reúne em frente ao palácio do governo, no Rio, em 1888, para saudar a princesa Isabel. Disponível em: <https://blogdoedisonsilva.com.br/2020/05/senado-esqueceram-do-ceara-ao-falarem-da-abolicao-da-escravatura-no-brasil/>. Acesso em: 28 nov.2023.

Sugestões de análise:

- Na fonte é possível pensar na expectativa que havia na sociedade brasileira, que já lutava há anos em defesa da abolição da escravidão
- Também pode se observar as pessoas que estavam presentes no momento em que a princesa Isabel assinou a abolição, e a quais classes essas pessoas pertenciam

Soar de sinos

Em razão da grande concentração de pessoas na praça, só com muita dificuldade as carroagens que levavam a comissão de senadores e o presidente do Ministério, senador João Alfredo, conseguiram chegar às portas do Paço, sob aplausos dos manifestantes. Na ocasião, soaram os sinos das igrejas do Rio, três delas situadas perto do palácio: as de São José, de Nossa Senhora do Carmo e da Capela Imperial.

Depois de sancionada a lei, intensificaram-se os festejos e passeatas pelas ruas do Rio de Janeiro, em meio a bandas de música e espocar de foguetes. Ao entrar na Rua do Ouvidor, após deixar o Paço, o veterano abolicionista Sousa Dantas foi carregado nos braços do povo.

Fonte: Trecho de Jornal sobre as comemorações da abolição da escravidão

Trecho do Jornal do Senado sobre os festejos e comemorações após a assinatura da Lei Áurea. Rio de Janeiro, 14 de Maio de 1888.

Fonte: Jornal do Senado, Brasília, ano 14, n. 2801/172, 12 maio 2008. Edição Especial., 12/05/2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/190819>. Acesso em: 15 de fev de 2024

Sugestões de análise:

- Como foi a reação da população brasileira após a abolição?
- O que a abolição da escravidão, um dia após assinada a lei, poderia significar para os recém libertos? quais as possíveis expectativas em relação a isso?
- Por que aqueles que comemoravam a abolição eram vistos como “manifestantes”?



Reparação aos ex-escravos precisa ser discutida



A criação de trabalho para libertos é uma preocupação

Não faltaram discursos de abolicionistas como Joaquim Nabuco, José do Patrocínio, Luís Gama e Ruy Barbosa defendendo a necessidade de oferecer oportunidades para integrar os ex-escravos a sociedade. A grande dúvida para com os escravos libertos deve ser saldada, para que se possa construir uma sociedade justa e igualitária.

Neste momento em que o Brasil comemora a assinatura da Lei Áurea, alguns abolicionistas colocam em foco a preocupação diante do quadro ainda nebuloso

que envolve as consequências de um processo que era inevitável diante de séculos de domínio sobre as populações negras, e que não foram contempladas com nenhum tipo de compensação.

Em razão disso, é lícito prever que a pauta de debates do Parlamento, neste final do século 19, deverá incluir propostas visando contemplar, de alguma forma, os ex-escravos e seus descendentes. É possível até que essa discussão não tenha fim na próxima década e termine se estendendo pelo século 20, mas deve-se ter em vista que a reparação que precisa ser atribuída aos ex-escravos e sua gente não se confunde com qualquer tipo de dívida, por representar, isto sim, um legítimo direito.

Ao longo da luta pela abolição foram discutidas propostas nesse sentido, como a criação de colônias agrícolas para os libertos, a desapropriação de terras não exploradas e o desenvolvimento da agricultura. É mister que se estudem ainda outras formas de reparação, como oportunidade de emprego na cidade e acesso à educação, conferindo dignidade ao indivíduo.

Fonte: Trecho do Jornal do Senado sobre a reparação aos ex escravizados

Trecho do Jornal do Senado sobre o debate em torno da reparação aos ex-escravos. Rio de Janeiro, 14 de Maio de 1888.

Fonte: Jornal do Senado, Brasília, ano 14, n. 2801/172, 12 maio 2008. Edição Especial., 12/05/2008. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/190819>. Acesso em: 15 de fev de 2024

Sugestões de análise:

- Quais argumentos eram utilizados pelos abolicionistas para defender a reparação aos ex escravizados?
- Por que as reivindicações, desde o dia da abolição, acerca da reparação aos ex escravizados não foram atendidas? Quem foram os beneficiados com essa decisão?

- Quais as consequências da ausência de reparação para os ex escravizados?

Vadios e mendigos.

Art. 295. Não tomar qualquer pessoa uma ocupação honesta e útil de que possa subsistir, depois de advertido pelo Juiz de Paz, não tendo renda suficiente.

Penas — de prisão com trabalho por oito a vinte quatro dias (1).

(4) As penas impostas neste artigo serão elevadas de um a seis meses de prisão com trabalho e ao duplo na reincidência, pelo art. 4.º da Lei de 26 de Outubro de 1831,

Código Criminal de 1830, no Império, traz vadiagem como crime (Biblioteca do Senado)

Fonte: Lei da vadiagem

Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/09/delito-de-vadiagem-e-sinal-de-racismo-dizem-especialistas>. Acesso em: 15 de Fev de 2024

Sugestões de análise:

- Quais eram os possíveis argumentos utilizados para a aplicação da lei?
- Após a abolição da escravidão, quem eram os novos alvos dessa lei?
- Quais eram as penas impostas pela lei?
- Quais as consequências da aplicação desta lei para os âmbitos culturais e sociais da população brasileira?

Considerando que a nação brasileira, pelo mais sublime lance de sua evolução histórica, eliminou do solo da pátria a escravidão – a instituição funestíssima que por tantos anos paralisou o desenvolvimento da sociedade, inficionou-lhe a atmosfera moral; considerando que a República está obrigada a destruir estes vestígios por honra da pátria e em homenagem aos nossos deveres de fraternidade e solidariedade para com a grande massa de cidadãos que pela abolição do elemento servil entraram na comunhão brasileira; resolve: 1º - Serão requisitados de todas as tesourarias da fazenda todos os papéis, livros e documentos existentes nas repartições do ministério da fazenda, relativos ao elemento servil, matrícula de escravos, dos ingênuos, filhos livres de mulher escrava e libertos sexagenários, que deverão ser sem demora remetidos a esta capital e reunidos em lugar apropriado na recebedoria. 2º - Uma comissão composta pelos Srs. João Fernandes Clapp, presidente da confederação abolicionista, e do administrador da recebedoria desta capital, dirigirá a arrecadação dos referidos livros e papeis e procederá à queima e destruição imediata deles, que se fará na cassa de máquina da Alfândega desta capital, pelo modo que mais conveniente parecer à comissão.

Fonte: Sobre a queima de arquivos referentes a escravidão

Capital Federal, 15 de dezembro de 1890. - Rui Barbosa (apud SILVA, 2008a, p. 16-17). Fonte: Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.2, nº4 jan-jun 2013. p.68-80. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/417/pdf> 44. Acesso em: 15 de Fev de 2024

Sugestões de análise:

- Quais eram os interesses políticos que influenciaram na queima dos arquivos referentes aos ex - escravizados?
- Quais foram as consequências da queima de arquivos para a população negra do país?
- Como o argumento de “evolução histórica” utilizado para justificar a queima de arquivos pode ser interpretado? É possível “evoluir” historicamente apagando o passado?

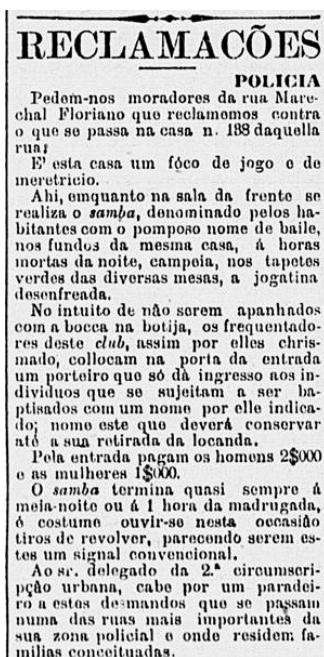
Art. 402- Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação de capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal; Pena- De prisão celular de dois a seis meses.

Fonte: Criminalização da Capoeira

Trecho do código penal de 1890. Fonte: Revista Trilhas da História. Três Lagoas, v.2, nº4 jan-jun 2013. p.68-80. Disponível em: https://periodicos.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/417/pdf_44. Acesso em: 15 de Fev de 2024

Sugestões de análise:

- Quem eram os alvos desta lei?
- Quais as consequências da criminalização de manifestações culturais para a população negra?
- Quando pensamos nos dias atuais, há reflexos desse tipo de lei?



Fonte: Denúncia de rodas de Samba e Capoeira.

Trecho do jornal Correio da manhã, denúncia a polícia sobre o exercício da atividade cultural Samba. Rio de Janeiro, 13 de fevereiro de 1902.
f.2. Disponível em: https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=089842_01&pagfis=1253 Acesso em: 15 de Fev de 2024

Sugestões de análise:

- Para a população negra recém liberta, havia direitos garantidos por lei?
- No âmbito social, após a abolição da escravidão e após as leis de criminalização da cultura negra, como passou a ser vista essa população negra?

CRISE
DE
HABITAÇÃO

O elevado preço de casas, está alarmando o alto comércio da Cidade.

Quando os fortes negociantes do Triângulo gritam, fazem um ídolo de que vai pelos bairros pobres, onde nuns quartos pouco maior de que um ovo, ou num escuro porão, residem numerosas famílias, pagando por elas um aluguel prohibitivo.

Achamos que, S. Paulo, subindo de hora em hora, deveria na sua desenfreada escalada aos céus, ir olhando para os bairros para aqueles que necessitam de um lugar decente para repousar, do afdigoso labor quotidiano.

Possuimos terrenos de sobra para estendermos a planície por todos os lados. Nesse prolongamento a casas não ficariam bem em alguns bairros com casas modestas?

Pensem sobre o assunto os nossos capitalistas.

Fonte: Sobre a crise de habitação
após a abolição da escravidão

Trecho do Jornal: Imprensa Negra, em denúncia às péssimas condições de habitação da população pobre em São Paulo. Fonte: CRISE de Habitação. Progresso (Imprensa Negra), São Paulo, 29/11/1929, p. 2. Instituto de Estudos Brasileiros (IEB/USP).

Sugestões de análise:

- Após a abolição da escravidão foi garantido a população recém liberta o direito a moradia?
 - Como passaram a viver os negros ex escravizados após a abolição? Quais eram as alternativas que esse grupo tinha?
 - Quais foram os resultados da marginalização do povo negro

APÊNDICE A

Ficha de Pesquisa

Instruções para a pesquisa

Para o processo de pesquisa, serão disponibilizadas diferentes fontes relacionadas ao tema. É importante para o estudante analisar as diversas informações que a fonte dispõe, incluindo características visuais como cores, formatos, materiais utilizados, entre outros. Além disso, dados sobre o autor da fonte, data de publicação, local e veículos de divulgação também devem ser levados em consideração.

A partir das fontes, o aluno deve aprender a apresentar suas ideias e opiniões, levantando questões acerca do tema. Essas questões devem estar relacionadas às informações obtidas através das fontes, mas também aos conhecimentos prévios do estudante acerca do tema.

Para o levantamento de questões, é importante problematizar o tema e sua conexão com a realidade, estabelecendo relações entre o passado e o presente. Essas problematizações surgirão em forma de perguntas, como por exemplo: como era o dia a dia das pessoas envolvidas nesse contexto, quais eram as relações entre esses grupos, como era o lugar em que viviam, entre outros.

A partir dessas problematizações, o estudante deve articular argumentações com base nos dados obtidos através das fontes e também de seus conhecimentos prévios, a fim de responder a essas problemáticas, apresentando assim o seu resultado de pesquisa.



RESULTADOS DA PESQUISA:



APÊNDICE B

Ficha de Avaliação

Sequência didática: As entrelinhas da abolição da escravidão no Brasil					
Disciplina: História					
Professor(a):					
Aluno(a):					
FICHA DE AVALIAÇÃO					
Conteúdos atitudinais	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Observações
Assiduidade					
Individual					
Dedicação à leitura das fontes					
Busca de informações					
Esforço de interpretação e análise					
Capacidade de argumentação					
Conteúdos conceituais	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Observações
Pesquisa e aprendizado do conteúdo abordado					
Conceitos basilares do conteúdo: Abolição da escravidão, sujeitos históricos, marginalização, subalternização, narrativa historiográfica, reivindicações sociais, documentação e fontes					
Identificação e utilização das discussões e da análise das fontes para exercício da cidadania e para a pesquisa histórica.					
Conteúdos procedimentais	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Observações
Identificar quais são os tipos de fontes: escrita, pintura, gravura, trecho de jornal, fotografia					
Analizar a fonte, juntamente ao tema, e levantar problemáticas que possam ser pesquisadas					

Alinhamento dos resultados da pesquisa com os objetivos da dinâmica proposta.					
Interpretação e criação da narrativa histórica acerca do tema trabalhado em formato de pesquisa					
Organização de argumentações coerentes em torno da problemática, tendo como base a seleção e análise realizada das fontes					

SUJEITOS HISTÓRICOS E EMANCIPAÇÃO POLÍTICA

*Natalia Ribeiro de Oliveira
Ezequias Willian Rosendo da Silva
Acaz Kauã de Oliveira*

Descrição da proposta:

Esse material didático propõe uma abordagem ativa para a aprendizagem do conteúdo “A emancipação Política no Brasil”, através da criação de histórias em quadrinhos. O aluno deverá criar, de forma coletiva, histórias em quadrinhos que representam sua perspectiva a partir da análise das fontes relacionadas aos sujeitos históricos fornecidos como guia pelo professor. Essa proposta foi pensada com o objetivo de incentivar os alunos a desenvolverem uma nova perspectiva sobre sujeitos históricos marginalizados, bem como sobre sua representação e participação no processo de emancipação política. Abordar sujeitos históricos marginalizados, como mulheres, auxilia os alunos a se enxergarem no currículo e se perceberem como sujeitos históricos. A criação de histórias em quadrinhos é uma atividade que permite os alunos expressarem sua própria narrativa individual, e também, trabalhando em grupo, os alunos constroem narrativas coletivas. Ao usar fontes textuais e iconográficas, os alunos integram conhecimentos de história, literatura, arte e cultura visual, ampliando sua compreensão do tema.

Público-alvo: A atividade pode ser adaptada para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Tempo estimado: 2/4 h/a para análise das fontes e o tempo que o(a) professor(a) considerar adequado para produção e exposição da pesquisa através do preenchimento da ficha.

Objetivos

- Estimular a análise crítica de fontes textuais e iconográficas;
- Assegurar que alunos pertencentes a grupos minoritários se enxerem no currículo escolar;
- Compreender como se deu a emancipação política a partir de sujeitos históricos marginalizados;
- Refletir acerca do apagamento dos sujeitos históricos de determinados grupos sociais e classes subalternas;
- Produzir uma subversão da narrativa historiográfica dos processos emancipatórios do Brasil;
- Exercitar a metodologia ativa de construção de histórias em quadinhos autorais;
- Identificar reivindicações históricas e sociais de gênero;
- Exercitar o trabalho em grupo;

Conteúdos

O processo de emancipação política do Brasil, recorrentemente, tem sido abordado a partir de perspectivas eurocêntricas e excludentes, que constroem narrativas visando a construção da imagem dos grandes heróis, relegando a contribuição de outros sujeitos a um papel secundário.

Consequentemente, as mulheres pouco aparecem nessas narrativas. Nesse contexto, seu papel na independência do Brasil é frequentemente subestimado. Ao longo do período que precedeu a independência, as mulheres, como sujeitos históricos, se fizeram presentes em momentos que culminaram na independência.

Outro grupo historicamente excluído que abordamos são os sujeitos negros, cujo papel foi essencial tanto nos conflitos políticos internos quanto no desenvolvimento urbano e econômico do país. Os negros, sujeitos dotados de agência, enfrentaram o sistema escravista, o domínio colonial, e também participaram ativamente na luta pela independência.

Reconhecer a importância da participação desses grupos é um grande passo para a desconstrução de um currículo tradicional pautado em homens, elites e grandes heróis, no qual o estudante não se percebe nele.

Estratégias

Primeiro momento: Recomendamos que com eles pesquisem previamente acerca do tema, seja na biblioteca escolar ou on-line, entrando em contato com uma perspectiva tradicional relacionada a emancipação, ou não. Após a pesquisa dos alunos, o professor deve iniciar atividade discutindo com os alunos o resultado de suas pesquisas, e então apresentar as problematizações relativas à relevância de contemplar as perspectivas de grupos e sujeitos invisibilizados ao longo da Emancipação Política do Brasil.

Então, o professor deverá dividir a sala em até seis grupos, sendo cada um responsável por um sujeito histórico selecionado nas fontes. Disponibilize e incentive o uso de lápis de cor, giz, e outros materiais para desenho.

A partir disso, introduzir a dinâmica da atividade, exibindo a folha de quadrinhos previamente impressa, e apresentando aos alunos os objetivos propostos. O princípio base dessa atividade, é o desenvolvimento da habilidade dos alunos de criarem suas próprias narrativas a respeito do evento histórico. Em seguida, o professor deverá enfatizar a importância de uma postura crítica em relação às fontes utilizadas. Isso implica o desenvolvimento de perguntas e argumentações pertinentes.

Segundo momento: Após a formação dos grupos, o professor irá distribuir as folhas de quadrinhos e as fontes. Oriente os alunos a iniciar o processo observando as fontes disponibilizadas para cada grupo identificando os sujeitos históricos representados em cada uma delas. A partir dessa análise, eles serão incentivados a discutir em grupo, conceber e produzir uma narrativa autêntica a partir do desenho.

Destacar a importância de elaborar um roteiro para o desenvolvimento da narrativa e a sequência dos quadrinhos. É fundamental ressaltar que os quadrinhos podem ser coloridos e que a inclusão de diálogos é bem-vinda. Esses elementos, assim como personagens e cenários, contribuirão significativamente para uma compreensão mais abrangente da narrativa delineada.

Terceiro momento: Os alunos devem produzir os quadrinhos de acordo com o que foi discutido e decidido em grupo.

Quarto momento: Na fase final, os alunos terão a oportunidade de compartilhar os resultados de sua produção. Em seus grupos, poderão desig-

nar dois integrantes para compartilhar a narrativa escolhida para a representação em desenhos. Durante essa apresentação, poderão discorrer sobre suas escolhas criativas, detalhar o processo de produção do grupo e salientar os aspectos considerados para criar uma narrativa distinta da originalmente apresentada.

Avaliação:

Na avaliação desta sequência didática, cada fase do processo será considerada parte integrante da avaliação. Uma série de critérios será utilizada para avaliar o desempenho dos alunos, esses critérios estão dispostos na ficha de avaliação (ver Apêndice): na ficha o envolvimento dos estudantes na atividade proposta será observado, levando em conta o nível de participação e comprometimento durante as discussões em grupo, análise das fontes e produção dos quadrinhos; A capacidade dos alunos de analisar criticamente as fontes iconográficas disponibilizadas e selecionar as informações pertinentes para a criação da narrativa dos quadrinhos será avaliada. Será importante observar como os alunos identificam e interpretam os eventos históricos, demonstrando assim sua compreensão do contexto histórico. Por fim, será avaliado o uso de elementos como coloração e diálogos nos desenhos. Será observado como os alunos aplicam esses elementos para enriquecer sua narrativa e tornar seus quadrinhos mais dinâmicos e compreensíveis.

FONTES:

Leopoldina

Carta a Dom Pedro:

Pedro, O Brasil está como um vulcão. Até no paço há revolucionários. Até portugueses são revolucionários. Até oficiais das tropas são revolucionárias. As cortes portuguesas ordenam a vossa partida imediatamente, ameaçam-vos e humilham-vos. O conselho do estado aconselha-vos para ficar. Meu coração de mulher e de esposa prevê desgraças, se partirmos agora para Lisboa. Sabemos bem o que têm sofrido nossos pais. O rei e a rainha de Portugal não são mais reis, não governam mais, são governados pelo despotismo das cortes que per-

seguem e humilham os soberanos a quem devem respeito. Chamberlain vos contará tudo o que sucede em Lisboa. O Brasil será em vossas mãos um grande país. O Brasil vos quer para seu monarca. Com o vosso apoio ou sem o vosso apoio ele fará a sua separação. O pomo está maduro, colhei-o já, senão apodrece. Ainda é tempo de ouvirdes o conselho de um sábio que conheceu todas as cortes da Europa, que além de vosso ministro fiel, é o maior de vossos amigos. Ouvi o conselho de vosso ministro, se não quiserdes ouvir o de vossa amiga. Pedro, o momento é o mais importante de vossa vida. Já dissetes aqui o que ireis fazer em São Paulo. Fazei, pois. Tereis o apoio do Brasil inteiro e, contra a vontade do povo brasileiro, os soldados portugueses que aqui estão nada podem fazer.

- Leopoldina

(BRASIL, 2016. p. 14 Apud Oberacker Jr., 1973. p. 273 a 283)

Pintura retratando a Sessão do Conselho de Estado, realizada 100 anos após a Independência Brasileira a partir das fontes históricas do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro.



“Sessão do Conselho de Estado” de Georgina de Albuquerque, 1922. 236,00×293,00cm. Acervo e imagem do Museu Histórico Nacional. Disponível em: <https://exporvisoes.com/2021/09/10/independencia-no-feminino-com-georgina-de-albuquerque-e-d-leopoldina/>. Acesso em: 27 fev. 2024.

Gravura da Imperatriz Leopoldina, realizada em 1817.



VAUTHIER, Jules Antoine. Leopoldina, Arquiduqueza d'Austria. Princeza Real do Reino Unido de Portugal Brazil e Algarves. Lisboa, 1817. Gravura, buril sobre papel, 58,9 x 45,4 cm. Disponível em:

<https://www.brasilianaiconografica.art.br/obras/19811/leopoldina-arquiduqueza-d-austria-princeza-real-do-reino-unido-de-portugal-brazil-e-algarves>. Acesso em: 27 fev. 2024.

Joana Angelica de Jesus

Retrato de Joana Angélica feito pelo artista Domenico Failutti e pertencente ao Museu Paulista da USP - Museu do Ipiranga



FAILUTTI , Domenico. **Retrato de Soror Joana Angélica.** [190-]. Óleo sobre tela - Maroufage, 157 × 125 cm (sem moldura) e altura: 278 cm; largura: 175 cm (com moldura). Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/retrato-de-soror-joanna-ang%C3%A9lica-domenico-failutti/nQE3N7LyIjxbsA?hl=pt-br>. Acesso em: 28 fev. 2024.

Pintura de Antônio Firmino Monteiro retratando Joana Angélica no momento de seu assassinato.

A HEROINA DA INDEPENDENCIA NA BAHIA



CONVENTO DA LAPA: A ABBADESSA JOANNA ANGÉLICA ATACADA PELA SOLDADESCA INVASORA

MONTEIRO, Antônio Firmino. **Joana Angélica ou a Mártir da Independência.** 1885 ou 1886. Óleo sobre tela, 136x195. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/mod/article/download/8668832/31692/144936>. Acesso em: 1 mar. 2024.

Maria Felipa

Casa de Maria Felipa, Rua Curuzu, 197, Liberdade - Salvador/Bahia. Disponível em: <https://casademariafelipacuruzu.wordpress.com/a-casa-de-maria-felipa/>. Acesso em: 04 mar. 2024





Monumento em Homenagem a Maria Felipa. Praça Visconde de Cayru. Comércio. Salvador Bahia. Foto Valter Pontes Secom. Disponível em: <https://www.salvadordabahia.com/experiencias/monumento-dedicado-a-maria-felipa/> . Acesso em: 04 mar. 2024

Maria Felipa, 2023. Celso Cunha



Maria Quitéria



Gravura intitulada “Dona Maria de Jesus” (1824). [Acervo Iconográfico]. Disponível em: <https://blogdabn.wordpress.com/tag/maria-quiteria/> . Acesso em: 04 mar. 2024



Maria Quitéria: detalhe no Monumento ao 2 de Julho, na Praça do Campo Grande (Salvador, Bahia). Disponível em: <https://feirahoje.com.br/maria-quiteria/>. Acesso em: 04 mar. 2024



Estátua “Maria Quitéria de Jesus, Soldado Medeiros”, de José P. Barreto (21 de agosto de 1953 – inauguração). Rua Lima e Silva – Praça da Soledade, Bairro da Liberdade, Salvador, BA (ao lado da Igreja N. Sra. da Soledade). Disponível em: <https://feirahoje.com.br/maria-quiteria/>. Acesso em: 04 mar. 2024.

APÊNDICE A

Ficha de avaliação

Sequência didática: Sujeitos Históricos e Emancipação Política					
Disciplina: História					
Professor(a):					
Aluno(a):					
FICHA DE AVALIAÇÃO					
Conteúdos atitudinais	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Observações
Assiduidade					
Individual					
Dedicação à leitura das fontes					
Busca de informações					
Esforço de interpretação e análise					
Coletivo					
Compromisso com o grupo					
Capacidade de escuta					
Capacidade de argumentação					
Resultado do trabalho coletivo					
Conteúdos conceituais	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Observações
Pesquisa e aprendizado do conteúdo abordado					
Conceitos basilares do conteúdo: Abolição da escravidão, sujeitos históricos, marginalização, subalternização, narrativa historiográfica, reivindicações sociais, documentação e fontes					
Identificação e utilização das discussões e da análise das fontes para exercício da cidadania e para a pesquisa histórica.					

Conteúdos procedimentais	Ruim	Regular	Bom	Ótimo	Observações
Identificar quais são os tipos de fontes: escrita, pintura, gravura, trecho de jornal, fotografia					
Analizar a fonte, juntamente ao tema, identificando as suas problemáticas					
Interpretação e criação da narrativa histórica acerca do tema trabalhado em formato de histórias em quadrinhos					
Utilização de elementos que auxiliem a construção da narrativa nas histórias como coloração, balões de diálogos, entre outros					

CONSCIÊNCIA EM CORES:

EXPLORANDO AS IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS

*Natalia Ribeiro de Oliveira
Ezequias Níssian Rosendo da Silva
Acaz Kauã de Oliveira*

Descrição da proposta:

Essa sequência tem como objetivo central explorar os conceitos de autoidentificação, identidade pessoal, cultural e social de maneira crítica e reflexiva. Para isso, propomos o uso do seguinte material: uma caixa que contém um espelho e imagens representativas de figuras históricas relevantes para as questões étnico-raciais. Na parte externa da caixa terão figuras que podem incluir líderes, ativistas, artistas e personalidades históricas relacionadas aos movimentos em defesa da igualdade racial. O espelho, no interior da caixa, tem como objetivo convidar os alunos a se verem como indivíduos que constituem parte de um contexto histórico e cultural mais amplo. Ao explorar os conteúdos da caixa, os alunos são incitados a refletir sobre diferentes dimensões de identidade. A ideia é que, ao final da sequência, os alunos possam compreender melhor as diversas camadas de suas identidades.

Público-alvo: A atividade pode ser adaptada para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Tempo estimado: 2/4 h/a para a dinâmica de autoidentificação e discussão dos conceitos, e o tempo que o(a) professor(a) considerar adequado para realização da atividade proposta

Objetivos

- Compreender os diferentes elementos que compõem a identidade;
- Estimular o diálogo dos alunos sobre sua própria identidade, considerando aspectos culturais, sociais e históricos;
- Estimular a curiosidade dos alunos sobre as diversas culturas e origens étnicas, incentivando a pesquisa e a aprendizagem sobre a diversidade;
- Integrar a temática da autoidentificação fomentando o diálogo e desconstrução de percepções negativas relacionadas a diferentes etnias;

Conteúdos

Nesta sequência didática, estamos pensando a autoidentificação de forma acessível aos alunos, por meio dos conceitos como Identidade Cultural, Identidade Pessoal, Identidade Social e Identidade Étnico-Racial. A nossa abordagem é embasada na perspectiva histórica e conceitual presente no livro “Dicionário de Conceitos Históricos” (SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique, 2005), onde compreendemos que a identidade é uma construção moldada ao longo do tempo.

A Identidade Cultural, se refere à partilha de uma essência comum entre diferentes indivíduos, como religiosidade, linguagem, expressões artísticas e modo de se vestir. Esta identificação cultural é essencial para compreendermos como nos situamos dentro de uma sociedade diversa.

Além disso, destacamos a Identidade Pessoal, que envolve a reflexão sobre elementos individuais, como histórico familiar, experiências culturais e percepção de pertencimento a determinado grupo étnico-racial. Reconhecemos que este processo de autoidentificação é influenciado por vivências pessoais, contextos sociais e diálogos internos ao longo da vida.

A Identidade Social também é explorada, sendo definida como o modo como certos grupos estão inseridos na sociedade, seus papéis e como são tratados. Esta identificação está intimamente ligada à memória coletiva, pois a evocação do passado é crucial para compreendermos quem somos, como afirmado por David Lowenthal. Exemplos disso incluem a conexão com o passado compartilhado ao lembrar eventos históricos, fortalecendo assim a identidade social do grupo.

Por fim, abordamos a Identidade Étnico-Racial, que se refere à forma como as pessoas se identificam em termos de raça e etnia, incorporando elementos culturais, históricos e sociais relacionados às suas origens. Esta dimensão da identidade desempenha um papel significativo na autoidentificação e na maneira como nos vemos em relação aos outros na sociedade.

Estratégias

Primeiro momento: O professor poderá iniciar a atividade explicando o propósito da mesma que é explorar os conceitos de identidade pessoal, social e cultural, para que a partir disso os alunos possam se sentir mais próximos da compreensão de si mesmos, permitindo que se percebam de forma mais clara e consciente. Após essa explicação, o professor pode apresentar uma das caixas, intituladas “CAIXA DE IDENTIDADE” como um objeto físico, mostrando tanto sua parte externa quanto interna aos alunos.

O professor deverá demonstrar como a atividade será realizada. Os alunos poderão abrir a caixa, ler os bilhetes depositados dentro de cada um dos três compartimentos referentes às definições de identidade pessoal, social e cultural. Essas mensagens fazem referência aos tipos de identidade anteriormente explicados. Após a leitura de cada bilhete, os alunos são incentivados a se olharem no espelho localizado na tampa da caixa, na parte superior, e refletirem sobre como cada uma daquelas definições pode se relacionar com o que acabaram de ver refletido.

Ao final, os alunos deverão formular, por escrito, um texto descritivo, relacionando o que leram ao que viram refletido no espelho, para explicar como os conceitos explorados os auxiliaram na compreensão de si mesmos e na autoidentificação. Eles poderão descrever suas características considerando como se percebem pessoalmente, socialmente e culturalmente, sem necessidade de separá-las, caso assim prefiram.

O professor deve destacar a importância da reflexão ao se observar no espelho e da análise das imagens presentes na caixa para entender a própria identidade em um contexto mais amplo. Auxilie os alunos a fazerem questionamentos que os ajudarão na formulação do que perceberam, tais como “Como me vejo?”, “Como me via a minutos atrás?”, “Como isso pode estar relacionado a mim?” e “Como me sinto ao me ver neste momento?”.

Segundo momento: Em seguida o professor deverá formar de 5 a 6 grupos, e distribuir uma caixa de identidade para cada grupo. O professor deve ressaltar que a caixa contém símbolos representativos em sua parte externa para ajudá-los a se conectar de alguma forma.

Um por vez, os alunos poderão realizar a atividade na caixa de identidade e escreverem em seus próprios cadernos, o resultado da análise. Todos os alunos terão igual tempo para realizar a atividade.

Terceiro momento: O professor deverá auxiliar os alunos na realização da atividade, caso haja dúvida no momento da reprodução da mesma.

Após finalizarem a atividade, os alunos serão incentivados a compartilhar com toda a sala, de forma resumida, o que escreveram, apresentando suas percepções sobre suas identidades. Eles poderão compartilhar se houve alguma mudança nessa percepção, se apenas houve continuidade na forma como se enxergavam ou se passaram a se perceber de uma maneira nova. Além disso, poderão dividir o que encontraram na caixa que mais os ajudou na formulação dessa percepção.

Quarto momento: Para finalizar, o professor deverá ressaltar a importância da atividade realizada em sala, enfatizando o quanto é fundamental para nós, enquanto seres humanos, nos percebermos a partir de nossas próprias histórias, experiências, vivências e ancestralidade. Esses elementos representam de onde viemos e o que compõe nossa identidade individual. É essencial compreender que há uma história que enriquece tudo o que somos e representamos, mesmo de forma individual. Tudo o que conseguimos observar e perceber faz parte de uma identidade que, por sua vez, molda outras identidades, assim como a de cada um de nós. Isso nos faz entender que todos somos indivíduos históricos, produzindo e contando histórias, e por isso é importante nos reconhecermos e conhecermos a nossa própria história.

Avaliação:

A avaliação desta atividade será realizada por meio de autoavaliação, em que os próprios alunos receberão uma ficha (Ver Apêndice) contendo critérios de desempenho divididos em três categorias: bem construído, em construção e não construído. Esses critérios irão direcionar a análise da própria identidade dos alu-

nos. Eles serão avaliados quanto à compreensão da atividade, à construção da análise, à formulação de questionamentos e à apresentação dos resultados da análise.

Conceitos de identidade

Identidade Pessoal:

1. A identidade é aquilo que permanece idêntico em si mesmo, uma característica que apresenta uma continuidade ao longo do tempo (Dominique Wolton).

2. A identidade pessoal refere-se à característica de um indivíduo de se perceber como o mesmo ao longo do tempo.

3. É um sistema de representações que constrói o “eu” por meio de elementos do passado, condutas atuais e projetos futuros.

4. Conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento (Dicionário de língua portuguesa).

Identidade Cultural:

1. Envolve a partilha de uma essência comum entre diferentes indivíduos.

2. São exemplos de identidade cultural: religiosidade, linguagem, expressões artísticas, modo de se vestir, entre outros

Identidade Social:

1. É o modo como certos grupos estão inseridos na sociedade, seus papéis e a forma como são tratados.

2. Identidade social e memória estão ligadas, pois a evocação do passado é essencial para compreender quem somos (David Lowenthal).

Exemplo: Ao lembrar eventos históricos, um grupo fortalece sua identidade social por meio da conexão com o passado compartilhado.

3. A compreensão da identidade deve considerar sua relação com a diferença; ao afirmar a nossa identidade, automaticamente excluímos outras (Tomaz Silva).

4. A identidade é uma construção histórica, moldada em comparação com outras identidades.

Exemplo: Ao afirmar “somos negros”, reconhecemos nossa identidade social, destacando a diferença em relação a outras pessoas, baseando-se na leitura do passado comum e do presente

Identidade Étnico-Racial:

1 - A identidade étnico-racial refere-se à forma como as pessoas se identificam em termos de raça e etnia, incorporando elementos culturais, históricos e sociais relacionados a suas origens.

Processo de Autoidentificação:

1 - O processo de autoidentificação é individual e envolve a reflexão sobre elementos como histórico familiar, experiências culturais e a própria percepção de pertencimento a determinado grupo étnico-racial. Esse processo pode ser influenciado por vivências pessoais, contextos sociais e diálogos internos ao longo da vida.

APÊNDICE A

Ficha de autoavaliação

FICHA DE AUTOAVALIAÇÃO						
Nome do Aluno:						
B - Bem Construído			(assinalar uma alternativa)			N - Não construído
Nº	CRITÉRIOS			CONCEITOS		
	B	E	N			
Compreensão da Atividade						
01	Compreendi claramente o propósito da atividade de análise da identidade pessoal, social e cultural.					
02	Tive alguma dificuldade em entender completamente o propósito da atividade.					
03	Não entendi o propósito da atividade de análise da identidade.					
Análise Construída						
04	Minha análise da identidade foi completa, reflexiva e relacionada aos conceitos discutidos em sala de aula.					
05	Minha análise da identidade foi parcial ou superficial, e talvez tenha faltado conexão com os conceitos discutidos em sala de aula.					
06	Não consegui realizar uma análise significativa da minha identidade.					

Construção de Questionamentos				
07	Formulei questionamentos significativos e reflexivos ao longo da atividade			
08	Formulei alguns questionamentos, mas eles podem ter sido superficiais ou pouco relevantes.			
09	Não consegui formular questionamentos significativos durante a atividade.			
Construção de Resultados da Análise				
10	Meus resultados da análise foram claros, bem articulados e relacionados às minhas reflexões.			
11	Meus resultados da análise foram um pouco confusos ou desorganizados, e talvez tenham faltado conexão com minhas reflexões.			
12	Não consegui apresentar resultados claros ou relevantes da minha análise.			
Observações:				

REFERÊNCIAS:

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. Dicionário de Conceitos Históricos. São Paulo: Contexto, 2005. Verbetes: Identidade (202 - 205)

RENASCIMENTO(S)

*José Wissian Gerônimo Da Silva
Lucas Félix Carvalho De Lima*

Descrição da proposta:

Esta proposta didática explora o tema Renascimento Cultural de forma plural, apresentando o movimento para além do continente europeu ao destacar também o Renascimento no Islã. Para isso, o(a) professor(a) deve começar introduzindo a turma ao conceito de Renascimento, perguntando à turma o que ela entende por Renascimento e, posteriormente, questionando se conhecem alguma obra renascentista, apresentando, na sequência, apresentada duas obras do Renascimento italiano, “A Criação de Adão” e “Mona Lisa”. Em seguida, o(a) professor(a) deve iniciar a exposição sobre o Renascimento Cultural italiano expondo suas principais características, contexto e a divulgação das obras renascentistas da Europa ainda na atualidade, comparando as obras “Mona Lisa” e “A Criação de Adão” com as versões da “Turma da Mônica” destas obras. Em seguida, a turma deve ser introduzida ao Renascimento islâmico com uma explanação sobre seu contexto e características, apresentando Ibn Khaldun para representar a atuação de indivíduos islâmicos no campo do saber científico e, seguindo a premissa de análise de obras artísticas, a obra “Médicos e farmacêuticos em dispensário no Iraque no século XII”. É fundamental estimular a participação dos estudantes na análise das imagens, tendo em vista que devem, ao final, reunidos em grupo analisar obras do Renascimento italiano e islâmico.

Público alvo: a atividade foi pensada para turmas do Ensino Fundamental II.

Tempo estimado: 2 h/a para a explanação do conteúdo e o tempo que o(a) professor(a) considerar necessário para a atividade de análise de obras renascentistas.

Objetivos:

- Compreender o Renascimento Cultural como um movimento plural com a participação de diversos sujeitos de diferentes regiões e culturas;
- Identificar a presença de outros povos para além dos europeus em movimentos culturais;
- Pensar historicamente sobre povos islâmicos sob uma perspectiva decolonial;
- Aprender sobre diferenças e semelhanças;
- Analisar e interpretar fontes visuais;
- Produzir interpretações sobre o passado;
- Valorizar a diversidade cultural e a importância histórica de diferentes povos;
- Participar da discussão e do combate contra a xenofobia;

Conteúdos:

Este planejamento articula o tema tradicionalmente exposto nos livros didáticos como “Renascimento Cultural”, mas, diferente da forma como os conteúdos previstos para esse tema são comumente abordados, o foco está direcionado para a pluralidade de renascimentos que ocorreram para além do continente europeu, em especial o Renascimento islâmico.

Embora já seja comum apresentar o Renascimento não como um movimento único em todo o continente europeu, a situação não é a mesma em relação a explorar movimentos renascentistas que não estejam dentro da Europa, sendo que essa abordagem mais diversa pode ser uma forma interessante de desconstruir uma visão eurocêntrica desenvolvida nos estudantes quando o ensino é centralizado em trabalhar apenas os europeus como sujeitos históricos relevantes.

Obras de arte, conceitos e ciência de “origem” européia são amplamente conhecidos por serem muito expostos nos meios de comunicação e também por ainda serem bastante explorados em filmes, livros, séries, quadrinhos, etc. Isso ajuda a propagar uma visão de superioridade da Europa em todos os campos e ao longo de toda a História, como ocorre ao difundir a imagem de um movimento renascentista exclusivo da Europa e sem influências de outros locais fora do eixo ocidental.

No entanto, para a historiografia, essa ideia é bastante ultrapassada e tradicionalista, tendo em vista que, como afirmado por Oliveira e Precioso (2019), sabe-se que povos do Oriente, como os islâmicos e os indianos, tiveram grande importância para o desenvolvimento da química, medicina, matemática e astrologia, só para citar alguns campos do saber onde deixaram suas contribuições. Além disso, os autores também salientam que ambos os povos também tiveram seus próprios movimentos renascentistas.

Dessa forma, para que haja uma desconstrução ou um impedimento no avanço na construção de um pensamento eurocêntrico, é necessário que haja um trabalho de ampliação da visão de mundo que os alunos têm. Esta sequência didática propõe realizar esse trabalho apresentando as mais significativas e diversas atuações nos campos do saber científico, artístico e cultural pelos povos islâmicos, com o objetivo de combater a percepção de que os europeus (e, no caso do Renascimento, mais precisamente os italianos) foram e são bem mais avançados intelectualmente e tecnologicamente em comparação a outros povos e, assim, invalidando a errônea percepção de uma superioridade européia no cenário global.

Estratégias:

1. Primeiro momento: Sugerimos ao(à) professor(a) que comece introduzindo os estudantes ao conceito de Renascimento, questionando os alunos sobre o que eles entendem pela palavra Renascimento, se conhecem alguma obra renascentista e, por fim, apresentando duas obras bastante conhecidas do movimento renascentista italiano, “A Criação de Adão” e “Mona Lisa”. Em seguida, indicamos que apresente o contexto histórico que propiciou os movimentos renascentistas na Europa (chamando a atenção da turma para refletir sobre “o que estava renascendo”) e suas principais características. Em seguida, para abordar a difusão de obras renascentistas ainda bastante conhecidas e replicadas na atualidade, propõe-se que o(a) professor(a) retome as obras “Mona Lisa”, de Leonardo da Vinci e a “Criação de Adão”, de Michelangelo, junto de versões de Maurício de Souza, as obras “Mônica Lisa” e “A Criação do Cebolinha” presentes no Anexo 1. É interessante que o(a) professor(a) estimule os alunos a identificarem oralmente as características do renascimento na Europa nas obras apresentadas.

2. Segundo momento: O(a) professor(a), baseado no curto texto “Renascimento(s): revisionismos historiográficos”, de Daniel Precioso e Rafaela Rodrigues Oliveira, deve abordar o renascimento que ocorreu no Islã ressaltando as características consideradas necessários para o movimento, como comércio e um campo científico forte. Propõe-se destacar a atuação significativa dos povos islâmicos no campo do saber científico apresentando aos alunos o historiador Ibn Khaldun, árabe que abordou e explorou a História como uma ciência crítica, conforme exposto por Beatriz Bissio (2008).

a. Durante a explanação, seguindo na análise de obras artísticas que representam características dos renascimentos, o(a) professor(a) pode utilizar a imagem legendada em livre tradução como “médicos e farmacêuticos em dispensário no Iraque no século XII” (TSCHANZ, 2020) - (Anexo 2). Novamente, é necessário estimular a turma a contribuir na leitura das imagens, questionando o que identificam na obra e o que representa o renascimento trabalhado.

3. Terceiro momento: O(a) professor(a) deve iniciar a aula com uma breve recapitulação dos conteúdos trabalhados na aula anterior. Em sequência, os alunos devem se reunir em grupos de quatro pessoas e, em conjunto, analisar imagens referentes a produções dos diferentes renascimentos trabalhados na aula expositiva, escrevendo quais elementos dos renascimentos italianos e islâmicos conseguiram identificar e especificar a qual renascimento cada uma das imagens pertence. A atividade contará com três versões diferentes disponíveis no Anexo 3. É imprescindível que o(a) professor(a) acompanhe o processo de análise dos grupos, auxiliando e tirando dúvidas quando julgar necessário.

4. Quarto momento: Após concluírem a análise em grupo, é interessante que a turma compartilhe oralmente quais foram os resultados obtidos com análise do material, destacando as características do Renascimento islâmico e do Renascimento italiano identificadas nas imagens, assim como também devem compartilhar de que forma chegaram a conclusão de que determinada imagem corresponde a determinado renascimento.

Avaliação:

Nesta sequência didática os estudantes podem ser avaliados tanto considerando a participação ativa deles durante as discussões propostas durante a execução das aulas, quanto a realização da atividade avaliativa presente no Anexo 3. Isso significa que ela terá elementos tanto do processo quanto pontuais.

Anexo 1 - Imagens do Renascimento Italiano e suas influências



A imagem que será utilizada para representar esse Humanismo do Renascimento europeu será a “Mona Lisa” de Leonardo da Vinci.

(Fonte: FUCS, Rebeca. **Mona Lisa de Leonardo da Vinci**: Análise e explicação do quadro. Disponível em: <<https://www.culturagenial.com/quadro-mona-lisa>>. Acesso em 19 jul. 2023).



Para demonstrar sua visibilidade até os dias atuais será utilizado outra releitura de Maurício de Sousa, “A Mônica Lisa”.

(Fonte: ISA, Carolina. **Turminha da Mônica na História da Arte**. Disponível em: <https://fcs.mg.gov.br/turminha-da-monica-na-historia-da-arte/>. Acesso em 19 jul. 2023).



“A criação de Adão” será usada, principalmente, para contextualizar as características abordadas no Renascimento pelo Humanismo, que são: o antropocentrismo, o racionalismo e o cientificismo.

(Fonte: WIKIPEDIA. **A Criação de Adão**. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Criação_de_Adão>. Acesso em 19 jul. 2023).

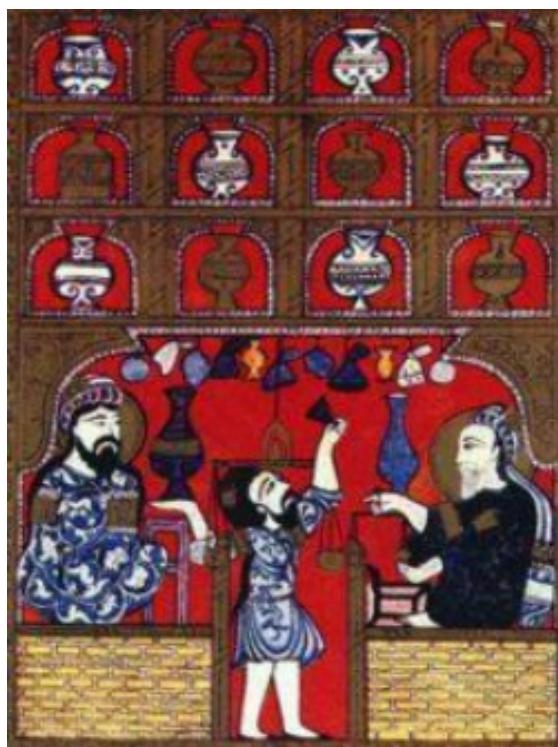


Como embasamento para demonstrar que o Renascimento Europeu, principalmente o Italiano, tem visibilidade midiática até os dias atuais será utilizado a imagem que é uma releitura de Maurício de Souza dessa pintura de Michelangelo.

(Fonte: DIÁRIO CAMPINEIRO. **Mostra Reúne Releituras de Clássicos da Arte por Mauricio de Sousa**. Disponível em: <<https://diariocampineiro.com.br/mostra-no-sesi-reune-releituras-de-classicos-da-arte-por-mauricio-de-sousa/>>. Acesso em: 19 jul. 2023).

Fonte: Variados autores, conforme exposto no quadro.

Anexo 2 - Representação da atuação de povos Islâmicos na medicina

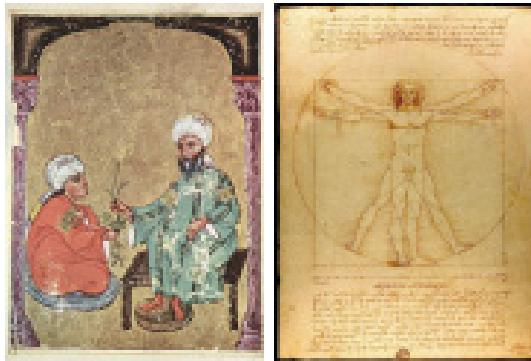


Após a contextualização do Renascimento Europeu, será mostrado aos alunos, na etapa expositiva, renascimentos referentes a outras regiões e culturas diferentes da Europa. Para essa contextualização será utilizada a seguinte imagem do que seria uma farmácia com artigos medicinais na região Islâmica.

Ladeado por figuras que indicam sua tutela dos mestres médicos (a figura à direita pode representar o médico grego do século I Dioscórides), um saydalani – como um farmacêutico primitivo era chamado em árabe – é mostrado trabalhando em seu dispensário, no qual penduram uma variedade de vasos para a produção de alquímicos. A ilustração vem do Iraque do século 12.

Fonte: TSCHANZ, David W. *The Islamic Roots of Modern Pharmacy*. Disponível em: <<https://muslimheritage.com/islamic-roots-pharmacy/>> Acesso em: 19 jul. 2023.

Anexo 3 - Folhas de atividade em tamanho reduzido



Observe com atenção as obras de arte nas imagens acima. Agora, comente qual representa o Renascimento italiano e qual representa o Renascimento islâmico.

Como você chegou a essa conclusão? Quais características do renascimento são perceptíveis nas obras?

Discente(s): _____

Turma: _____



Observe com atenção as obras de arte nas imagens acima. Agora, comente qual representa o Renascimento italiano e qual representa o Renascimento islâmico.

Como você chegou a essa conclusão? Quais características do renascimento são perceptíveis nas obras?

Discente(s): _____

Turma: _____



Observe com atenção as obras de arte nas imagens acima. Agora, comente qual representa o Renascimento italiano e qual representa o Renascimento islâmico.

Como você chegou a essa conclusão? Quais características do renascimento são perceptíveis nas obras?

Discente(s): _____

Turma: _____

Fonte: Elaboração dos autores a partir de imagens encontradas no ciberespaço, 2023.

GRANDES NAVEGAÇÕES

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

*José Níssian Geroncio Da Silva
Lucas Félix Carvalho De Lima*

Descrição da proposta:

A execução dessa sequência didática deve iniciar pelo(a) o(a) professor(a), com o auxílio dos exemplos presentes no Anexo 1, apresentando imagens de vestuário, utensílios e moradia utilizados tradicionalmente na cultura indígena que são fortemente estigmatizados pela sociedade; o(a) professor(a) deve estimular os alunos a pensar ao que eles associam aquelas imagens e o porquê disso. Dessa forma, pode-se obter dos alunos uma percepção mais aguçada das formas mais básicas que a estigmatização ocorre. Após isso, o professor pode apresentar brevemente o contexto histórico do tema de Grandes Navegações, destacando os objetivos dos navegantes e quais foram as consequências sofridas pelos grupos indígenas que entraram em contato com os navegantes europeus. Em seguida, utilizando a charge no Anexo 2, que representa o preconceito e os estereótipos criados sobre os povos indígenas no Brasil, o(a) professor(a) deve dialogar com os estudantes sobre como essas representações negativas podem ser notadas desde o período em que os europeus e os povos originários tiveram seus primeiros contatos, sendo interessante utilizar alguma fonte primária do período para isso, como os trechos da carta de Pero Vaz de Caminha usados na atividade avaliativa presente no Anexo 3. Após o encerramento da discussão, o(a) professor(a) trabalhará com uma atividade avaliativa escrita localizada no Anexo 3, na qual os alunos devem analisar trechos da carta de Pero Vaz de Caminha e transcrições de áudio da plataforma digital WhatsApp presente em notícia da BBC News Brasil de 2020, com o intuito de notarem semelhanças entre os textos separados temporalmente por mais de 500 anos e perceber a intencionalidade por trás de ambas as representações negativas.

Público-alvo: a atividade foi pensando visando turmas de Ensino Fundamental II.

Tempo estimado: 2 h/a para análise da charge e introdução ao tema da sequência didática e o tempo que o(a) professor(a) julgar necessário para a produção da análise escrita dos trechos da Carta de Pero Vaz de Caminha e dos áudios transcritos retirados de notícia da BBC News Brasil.

Objetivos:

- Entender a conjuntura social, econômica e cultural que levou os europeus a buscarem novas rotas comerciais durante o século XV;
- Perceber as formas como os europeus buscaram sedimentar uma visão de superioridade de si em detrimento dos demais povos de outros continentes, compreendendo o conceito de “estereótipo” e seu efeito social na cultura e nos povos originários brasileiros, com o intuito de combater estereótipos e preconceitos;
- Analisar e compreender fontes visuais;
- Produzir interpretações sobre o passado;
- Combater a disseminação de uma história única e eurocêntrica;
- Valorizar e respeitar a diversidade cultural;

Conteúdos:

Este planejamento articula o assunto tradicionalmente abordado nos livros didáticos denominado de “Grandes Navegações” com um foco mais especificamente nos impactos causados nas sociedades indígenas prejudicadas pelo eurocentrismo. O advento das Grandes Navegações promoveu uma série de interações entre exploradores, colonizadores, missionários, cientistas e intelectuais com os povos indígenas.

Essas interações foram marcadas pelo uso e disseminação de estereótipos que frequentemente tinham como objetivo construir uma imagem negativa dos povos indígenas como “selvagens” ou “primitivos”, justificando assim a colonização e a subjugação desses povos.

Esses estereótipos tiveram e ainda têm um impacto significativo sobre os povos indígenas, influenciando as relações de poder, as representa-

ções desses povos na atualidade e as políticas governamentais em relação a esses indivíduos. O eurocentrismo, que é a visão de mundo centrada na cultura e nos valores europeus, desempenhou um papel importante nesse processo, marginalizando e desvalorizando as culturas e conhecimentos dos povos não europeus.

Além disso, o conceito de “moderno” do eurocentrismo, por sua vez, está intrinsecamente ligado a essas problemáticas, uma vez que esses eventos históricos marcaram o início da expansão européia pelo mundo, o que trouxe consigo ideias de superioridade cultural e tecnológica. A sequência didática aqui proposta trata de abordar as consequências geradas por esses eventos históricos e busca desenvolver uma reflexão sobre problemáticas de-correntes deles, para reconhecer a diversidade étnica que existe no mundo, além de promover um diálogo intercultural mais justo e respeitoso.

Estratégias:

1. Primeiro momento: Sugerimos ao(à) professor(a) que inicie a aula apresentando imagens de vestuário/utensílios/moradia (Anexo 1) tradicionalmente associados a cultura dos povos indígenas. Propõe-se que o(a) professor(a) conduza uma discussão com os alunos iniciando pelo questionamento a que grupo eles associam diretamente aqueles objetos e se eles acham que são de uso comum do cotidiano de todos os indivíduos pertinente s a grupos indígenas na atualidade. É um momento interessante também para não só estimular os alunos a perceberem de forma introdutória como a estereotipização dos povos indígenas está enraizada na sociedade brasileira, mas também introduzi-los ao fato de existir um grande número de grupos indígenas no Brasil, não se tratando de um só grupo, de características idênticas e sem nenhuma particularidade. Esse início tem como intuito que os alunos desenvolvam uma percepção mais aguçada da estigmatização dos indígenas que ocorre na nossa sociedade. Após esse momento interativo com a turma, o(a) professor(a) pode apresentar um panorama histórico das Grandes Navegações, destacando os principais eventos, exploradores e consequências para as sociedades indígenas envolvidas. Com o auxílio da charge disponível no Anexo 2, o professor(a) pode aprofundar o diálogo com os alunos sobre como a estereotipização do povo indígena é presente na socie-

dade contemporânea. A charge deve ser usada para estimular os estudantes a refletirem sobre a imagem distorcida e pejorativa construída em torno dos povos indígenas, representados como “atrasados” em comparação com os colonizadores europeus.

A. Para enriquecer a discussão sobre a estereotipização de povos indígenas, o(a) professor(a) pode apresentar aos alunos fontes primárias, como, relatos de exploradores, cartas de colonizadores e registros de missionários, que possam

demonstrar aos estudantes os estereótipos disseminados sobre os povos indígenas durante o período das Grandes Navegações.

B. A seguir, o(a) professor(a) poderá propor aos alunos um debate em sala de aula sobre as consequências das Grandes Navegações para os povos indígenas, explorando questões como a perda de território, a imposição de valores culturais europeus, a escravização e o massacre de indígenas.

C. Estimular os alunos a refletirem sobre de que forma essas questões ainda impactam as sociedades indígenas na atualidade, considerando por exemplo a marginalização, a discriminação e as lutas por direitos.

2. Segundo momento: Após a finalização dos diálogos professor(a)-aluno e aluno-aluno, sugerimos ao(à) professor(a) que conduza os alunos a uma atividade avaliativa presente no Anexo 3. Essa atividade foi desenvolvida para que os alunos reflitam sobre as semelhanças que áudios de Whatsapp preconceituosos contra indígenas têm em comum com trechos da carta de Pero Vaz de Caminha para a coroa portuguesa descrevendo os indígenas no período pré-colonial.

Avaliação:

Nesta sequência didática é possível avaliar o aspecto de participação ativa dos alunos na apresentação do panorama histórico das Grandes Navegações, compreensão do conteúdo e capacidade de análise dos estereótipos sobre os povos indígenas; participação no debate sobre as consequências das Grandes Navegações; e reflexão crítica sobre como essas questões impactam as sociedades indígenas atualmente. Além disso, o (a) professor (a) deve usar o quadro avaliativo presente no Anexo 4 como base para a avaliação do educando.

Anexo 1 - painel com imagens de elementos tradicionalmente utilizados na cultura indígena



Imagen de cocares indígenas. Disponível em: <<https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/simbolos-uso-do-cocar-reune-diferentes-significados-para-os-indigenas>>. Acesso 10 de mar. 2024.



Arco, utensílio para caça. Disponível em: <<https://blog.tribodalua.com.br/2013/07/artesanato-guarani.html>>. Acesso 10 de mar. 2024.

Oca, casa típica de muitos povos indígenas do Brasil. Disponível em: <https://www.educlub.com.br/oca-de-indio-o-que-e-e-outras-curiousidades/>.

Acesso 10 de mar. 2024.



Anexo 2 - Charge de apoio para introduzir ao assunto de estereotipização indígena



Disponível em: <https://www.brasil247.com/charges/dia-dos-povos-indigenas> **Anexo 3 - Atividade Avaliativa**

Leia com atenção um comentário feito em um grupo de whatsapp, de 2020, e um trecho da carta de Pero Vaz de Caminha, de 1500, e, em seguida, responda as questões.

“Ô, companheiro, isso daí só é índio, rapaz... não é gente, não (...). Dentro de General mesmo, o número de infectados é muito pouquinho, graças a Deus. Agora os índios... esse povo aí é sem cultura, sem religião, quem dá conta desse povo aí?”. (LEMOS, Vinícius. ‘Isso não é gente’: os áudios com ataques a indígenas na pandemia que se tornaram alvos do MPF. **BBC News Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53541373>. Acesso em: 7 de set. de 2023.

“Ali por então não houve mais fala ou entendimento com eles, por a barbaria deles ser tamanha, que se não entendia nem ouvia ninguém. [...] o melhor fruto, que nela se pode fazer, me parece que será salvar esta gente.” (BRASIL. Ministério da Cultura. Departamento Nacional do Livro. **A carta de Pero Vaz de Caminha**. 1 maio 1500, p. 5-12.

- a) Mesmo separadas no tempo por mais de 500 anos, as duas falas possuem semelhanças? Quais?
- b) Como os povos indígenas são descritos nos textos? De uma forma positiva ou negativa? Algo é dito para desvalorizá-los?

Discente(s): _____ Turma: _____

Anexo 4 - Quadro de critérios avaliativos

00	<p>Até 1,0 ponto.</p> <p>Presença/participação no desenvolvimento da execução da sequência didática</p>
01	<p>Até 3,0 pontos.</p> <p>Análise do aluno sobre o contexto histórico em que cada fala foi produzida;</p> <p>Avaliar a presença de elementos que desumanizam os povos indígenas em ambas as falas, como linguagem depreciativa, negação de humanidade e estereótipos pejorativos;</p> <p>Examinar como os povos indígenas são retratados em cada fala, considerando se são percebidos como “outros”, estranhos, inferiores ou incapazes de serem compreendidos.</p>
01.2	<p>Até 1,5 ponto.</p> <p>Coerência na argumentação e na associação das relações que as falas apresentam sobre a estigmatização dos povos indígenas .</p>

02	<p>Até 3,0 pontos.</p> <p>Análise do aluno sobre o tipo de linguagem utilizada para descrever os povos indígenas, identificando se existem termos pejorativos, estigmatizantes ou desumanizantes;</p> <p>Verificar como a cultura/religião dos povos indígena são retratadas, identificar se essa diversidade cultural é valorizada/respeitada ou desvalorizada/desrespeitada;</p>
02.2	<p>Até 1,5 ponto.</p> <p>Coerência na argumentação e na identificação de como os povos indígenas são descritos nas falas e como as falas se assemelham.</p>

AFRICANOS NO BRASIL

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

*José Níssian Geroncio Da Silva
Lucas Félix Carvalho De Lima*

Descrição da proposta:

A execução dessa sequência didática pode ser iniciada com um diálogo entre o(a) professor(a) e sua turma, de modo que, em busca da interação de seus alunos, o(a) professor(a) desenvolva perguntas básicas à turma sobre o conceito de escravidão. Nesse sentido, analisando o conhecimento compartilhado pelos alunos, o(a) professor(a) deve esclarecer as possíveis dúvidas que possam se manifestar; para isso, o(a) professor pode utilizar do painel exemplo presente no Anexo 1 para auxiliar a explicar o conceito de escravidão e evidenciar que a escravidão é uma instituição que já existia desde os tempos antigos em civilizações como Roma, Grécia e Egito. Em seguida, o(a) professor(a) deve abordar o assunto de escravidão moderna (o tráfico transatlântico de africanos), a escravidão de linhagem (ou domestica, que era um modelo de escravidão com viés social que já ocorria no continente africano) e a diferença entre as duas e o que as motivaram. Além disso, o(a) professor(a) pode apresentar à turma formas de resistência dos africanos contra os oressores, utilizando de ferramenta o documentário “Capoeira: Cultura da Ginga” exposto no Anexo 2 para tal. Por fim, o professor pode aplicar a atividade avaliativa presente no Anexo 3.

Público-alvo: a atividade foi pensada visando turmas de Ensino Fundamental II.

Tempo estimado: 2 h/a de introdução ao tema da sequência didática e o tempo que o(a) professor(a) julgar necessário para análise do documentário “Capoeira: Cultura da Ginga” e realização da atividade avaliativa.

Objetivos:

- Compreender as origens e os diferentes tipos de escravidão ao longo da história da humanidade, incluindo a escravidão em civilizações antigas e a escravidão transatlântica;
- Analisar as consequências sociais, econômicas e culturais da escravidão, tanto para os povos africanos quanto para as sociedades receptoras;
- Reconhecer e valorizar os movimentos de resistência histórica dos negros contra as desigualdades raciais, como quilombos, a prática da capoeira, revoltas e movimentos sociais contemporâneos;
- Promover a empatia e o respeito pela diversidade cultural, reconhecendo a importância de combater o preconceito e a discriminação racial na sociedade atual;

Conteúdos:

Este planejamento articula a temática de “Africanos no Brasil”, assunto comumente encontrado em livros didáticos de 7º ano, de forma que o eixo trabalhado seja: diferentes

formas de escravidão que ocorreram ao longo do tempo e o fato de como a instituição da escravidão racial da origem ao preconceito e a exclusão social de pessoa com base na etnia. A partir de uma introdução ao conceito de escravidão, pode-se iniciar o tema com uma abordagem sobre a presença da escravidão em civilizações antigas como Roma, Grécia e Egito; para que desse modo o aluno compreenda o conceito de forma mais completa. Sem fugir do eixo central da sequência didática, o foco se dará nos modelos de escravidão moderna, que era baseada no comércio de africanos para as Américas instituído pelos europeus entre os séculos XVI e XIX para fins lucrativos; e a escravidão de linhagem (ou domestica), que já estava estabelecida no continente africano muito antes da intervenção europeia e tinha um viés social/cultural e não comercial. Nesse sentido, ao trabalhar as diferenças entre esses modelos de escravidão, evidenciando como cada uma funcionava e seus efeitos posteriores na nossa sociedade, é possibilitado ao aluno a capacitação de compreender melhor sobre a realidade da desigualdade social e suas origens. Além disso, visando proporcionar aos alunos um panorama

mais amplo de compreensão sobre as consequências sociais causadas pela escravidão racial, a sequência didática busca destacar movimentos de resistência histórica dos negros contra as desigualdades raciais, desde quilombos, a dança da capoeira, revoltas e até movimentos sociais contemporâneos, mas com o enfoque na capoeira.

Assim, além de os alunos serem desafiados a refletir sobre as razões por trás da existência da escravidão em diferentes contextos históricos e a examinar os impactos sociais e culturais dessas práticas, eles ainda são apresentados a formas de resistência que mantiveram a identidade e cultural dos indivíduos oprimidos.

Estratégias:

1. Primeiro momento: Sugerimos ao(à) professor(a) que inicie a aula desenvolvendo uma conversa participativa com a turma, questionando os alunos o que eles sabem e o que eles entendem sobre o conceito de escravidão. Após o debate em sala de aula, dependendo do que foi conversado, o(a) professor(a) pode complementar o diálogo esclarecendo aos alunos o que é a escravidão e como ela existiu em diversas civilizações antigas, para que os alunos tenham uma dimensão maior de conhecimento sobre os diferentes tipos de escravidões que já ocorreram na história da humanidade (pode-se utilizar o painel exemplo presente no Anexo 1). Nesse sentido, é interessante que o(a) professor(a) apresente para os alunos características e aspectos históricos dessa forma de escravidão.

2. Segundo momento: Seguindo com a apresentação do assunto, é interessante que o professor(a) inicie uma análise mais aprofundada para destacar a complexidade do fenômeno da escravidão. Nesse sentido, pode continuar a sequência didática discutindo sobre a escravidão transatlântica, que era realizada para alimentar o mercado com o comércio de africanos para as Américas.

A. É relevante discutir sobre os tipos de escravidão que já aconteciam no continente africano sem a intervenção europeia, como a doméstica ou de linhagem.

B. Ademais, é importante que o(a) professor(a) enfatize para os alunos a diferença entre a escravidão moderna - um modelo instituído e baseado no

comércio de africanos com o tráfico transatlântico para fins lucrativos - e a escravidão de linhagem, que se estabeleceu nos moldes domésticos do continente africano antes da intervenção europeia e tinha um viés social e não econômico.

3. Terceiro momento: Sugerimos ao(à) professor(a) que ele(a) destaque os movimentos de resistência histórica dos negros contra as desigualdades raciais ao longo do tempo, como os quilombos e revoltas, a prática da capoeira como um movimento que perdura até hoje, e mobilizações sociais contemporâneos. Para uma melhor contextualização, é sugerido ao(à) professor(a) que priorize o debate sobre o capoeira e debata com seus alunos como, além de uma dança e de um estilo de luta, ela tenha um caráter religioso cultural. O professor(a) pode utilizar do documentário “Capoeira: Cultura da Ginga” disponibilizado pela Secretaria de Cultura, Economia e Indústria de São Paulo (2016) - que fala sobre a história e a importância da capoeira como ferramenta de resistência - presente no Anexo 2 para auxiliá-lo(a) na contextualização, inclusive apresentando-o para os alunos em sala de aula.

4. Quarto momento: Após a finalização dos diálogos professor(a)-aluno e aluno-aluno, sugerimos ao(à) professor(a) que conduza os alunos a uma atividade avaliativa presente no Anexo 3. Essa atividade foi desenvolvida para que os alunos reflitam sobre os conteúdos aprendidos durante a sequência didática.

Avaliação:

A avaliação dessa sequência didática visa que os alunos compreendam que existiram diferentes formas e modelos de escravidão na história da humanidade, além disso, busca que eles percebam como a escravidão moderna, na qual africanos eram traficados como mercadoria para fins lucrativos, desenvolveu mazelas irreparáveis na nossa sociedade. A participação ativa dos alunos na compreensão do conceito de escravidão, tanto em civilizações antigas quanto nos modelos modernos, é fundamental.

Ademais, é importante que os alunos entendam os movimentos de resistência histórica dos negros para manutenção da sua identidade étnica e cultural, para haver a possibilidade de autoidentificação étnica.

ANEXO 1 - Quadro exemplo para discutir sobre a escravidão nas sociedades antigas

COMO ERA ESTABELECIDA A ESCRAVIDÃO NAS SOCIEDADES ANTIGAS COMO ROMA, GRÉCIA E EGITO?

- PRISIONEIROS DE GUERRA;
- POR HERANÇA;
- POR DÍVIDA.

OBS: NÃO EXISTIA O FOCO EM ESCRAVIZAR UM POVO OU ETNIA ESPECIFICA, QUALQUER INDIVÍDUO PODERIA SER ESCRAVIZADO DEPENDENDO DAS CONDIÇÕES.

Fonte: Elaboração dos autores

ANEXO 2 - Documentário “Capoeira: Cultura da Ginga”
disponível no youtube Link para acesso: Capoeira: a cultura da ginga

SECRETARIA DE CULTURA, ECONOMIA E INDÚSTRIA DE SP. Capoeira: a cultura da ginga. Youtube, 11 de ago. de 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4Kav-bvk49Y>>. Acesso em: 27 de nov. de 2023.

ANEXO 3 - Atividade avaliativa

- 1) Com base nos seus conhecimentos, escreva um texto, com no mínimo de 10 linhas, sobre como a escravidão moderna (baseada no tráfico transatlântico de africanos para sustentar o mercado europeu) desenvolveu o preconceito étnico-racial que está presente até os dias atuais da nossa sociedade.
- 2) Indique quais características abaixo correspondem a escravidão moderna, preenchendo os espaços com a letra “A”, e a escravidão de linhagem, marcando com a letra “B”.
- () Uma das razões desse tipo de escravidão é a punição judicial, quando o indivíduo era condenado a ser escravo por ter cometido um crime.
- () Está baseado na diferença racial, pensamento criado pelos europeus para justificar a escravização de pessoas africanas.
- () Tinha o objetivo de aumentar o poder político a partir do aumento do grupo social vencedor de um conflito, escravizando as pessoas do grupo perdedor que, depois de um tempo, eram integradas à sociedade.
- () Tratou de desumanizar o escravizado, apagando suas identidades, retirando totalmente sua liberdade e dignidade, sendo tratados violentamente por serem considerados “inferiores”.
- () Não estava baseada na ideia de diferenças raciais e suas razões não eram essencialmente econômicas.
- () Foi ampliada fortemente durante o comércio transatlântico e, hoje, tem como um de seus mais dolorosos resultados o racismo ainda muito presente no Brasil.
- 3) De que forma os movimentos de resistência, como a capoeira, contribuíram para a preservação da identidade cultural dos indivíduos oprimidos durante a escravidão?

Discente(s): _____

Turma: _____

Fonte: Elaboração dos autores a partir de pesquisa bibliográfica, 2023.

ANEXO 4 - Quadro de critérios avaliativos

00	Até 1,0 ponto. Presença/participação no desenvolvimento da execução da sequência didática
01	Até 2,0 pontos. Capacidade do aluno de explicar os efeitos sociais e culturais da escravidão, destacando a influência dela na formação do preconceito étnico-racial.
01.2	Até 1,0 ponto. Coerência na argumentação e na conexão entre os efeitos da escravidão e a perpetuação do preconceito étnico-racial.
02	Cada acerto vale 0,5 décimos. Máximo possível de pontos para se obter da questão: 3,0. Gabarito da questão: B, A, B, A, B, A. Questão objetiva, tem como intuito observar se o aluno consegue identificar a diferença entre escravidão moderna (relacionada ao tráfico transatlântico) e a escravidão de linhagem (relacionada a questões sociais e culturais já existentes no continente africano) em diferentes situações.
03	Até 2,0 pontos. Busca que o aluno demonstre sua compreensão com relação à importância dos movimentos de resistência na preservação da identidade cultural

03.2

Até 1,0 ponto.

Explicação clara e coerente das maneiras pelas quais movimentos de resistência, como a capoeira, influenciaram na preservação da identidade cultural durante a escravidão.

AFRICANOS NO BRASIL/ UTILIZAÇÃO DE CORDÉIS

*Jamisson Graciano
Isabela Gonçalves*

Público-alvo: a atividade pode ser adaptada para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Tempo estimado: 2 h/a.

Descrição da proposta: Este encontro didático tem como objetivo estimular a interpretação e análise dos (as) alunos (as) em relação a cordéis que retratam figuras históricas e expressões culturais africanas. Para realizar essa aula, são necessários materiais como folhas contendo os cordéis e folhas com palavras cruzadas. O (a) professor (a) irá auxiliar os (as) alunos (as) constantemente na interpretação dos cordéis em grupo. O objetivo é proporcionar uma compreensão dinâmica do contexto histórico e destacar como figuras e expressões culturais heróicas foram utilizadas como formas de resistência pelo povo africano ao longo do tempo.

Objetivos:

- Compreender sobre o contexto histórico de formação brasileira, tendo em vista, o período de escravidão no Brasil;
- Entender as formas de resistência dos africanos e afrodescendentes;
- Refletir sobre a contribuição cultural e de identidade, a partir de elementos como os quilombos e a capoeira;
- Trabalhar a desconstrução de estereótipos, utilizando cordéis e outras dinâmicas;

Conteúdos:

Para a realização dessa sequência didática serão impulsionados temáticas em torno de conhecimentos sobre a sociedade no período colonial, dando o enfoque aos africanos escravizados. Levando em consideração as formas de resistência que os povos africanos possuíam. A proposta da sequência didática é enfatizar as influências e a cultura africana, com a utilização de cordéis, que abordam a luta contra a escravidão africana, evidenciando o silenciamento dos povos africanos no país. Sendo assim, trata-se de um material didático que utiliza as representações da identidade afro-brasileira no Ensino de História.

Estratégias:

1. Primeiramente, sugerimos que o professor inicie a aula levantando uma breve discussão sobre os possíveis meios pelos quais os africanos chegaram ao Brasil. Essa abordagem servirá como um ponto de partida para o (a) professor (a) compreender o nível de conhecimento dos (das) alunos (as) acerca da história dos povos africanos.
2. Após a “chuva de ideias” sobre a história dos povos africanos, o (a) professor (a) deverá distribuir quatro (4) cordéis que foram selecionados (Anexo 1).
 - a) Os cordéis apresentam histórias sobre Aqualtune, Dandara de Palmares, Zumbi de Palmares e o surgimento da Capoeira.
 - b) Sugere que o (a) professor (a), priorize a entrega dos cordéis sobre Aqualtune e Dandara de Palmares para as meninas.
3. A seguir, sugerimos que o (a) professor (a) pergunte aos (as) alunos (as) se conhecem ou já ouviram falar em alguma das figuras históricas ou expressão cultural trazida nestes cordéis. Nesse momento, é importante para o (a) professor (a) salientar de como ambas estão inseridas na história do nosso povo.
4. Para dar continuidade à aula, sugerimos que o (a) professor (a) forme grupos, podendo escolher a quantidade, e distribua uma folha com palavras cruzadas (Anexo 2) para cada grupo.
5. O (a) professor (a) deve explicar aos (as) alunos (as) o funcionamento da atividade. Formado os grupos, os componentes devem trabalhar em conjunto para a realização da tarefa.

a) Sugere ao (a) professor (a), a fazer a separação de grupo com quatro componentes, cada aluno (a) deverá estar com um cordel de cada personagem.

b) As palavras cruzadas foram esquematizadas a partir da coleta de palavras-chaves presentes nos cordéis que estão sendo trabalhados.

6.Sugerimos ao (a) professor (a) que ao término da atividade, escreva as palavras no quadro ou destaque em outro lugar de sua preferência, explicando o contexto de cada uma.

a) É interessante o (a) professor (a) enfatizar as estratégias de resistência que foram utilizadas pelos africanos e afrodescendentes.

7.Para finalizar o encontro, sugerimos para o (a) professor (a) uma atividade para casa. Sendo ela, a confecção de panfletos das respectivas figuras apresentadas nos cordéis tratados em sala. A confecção deve conter a biografia do indivíduo ou como surgiu determinado evento. Além disso, é importante que os (as) alunos (as) abordem por que o acontecimento ou personagem representa uma forma de resistência.

a) O (a) professor (a) poderá estabelecer um mínimo de 10 linhas (ou se preferir outra quantidade), para que os (as) alunos (as) possam descrever. Além disso, os (as) alunos (as) poderão desenhar e/ou utilizar colagens sobre a temática ou o personagem.

Avaliação:

A avaliação será realizada de forma contínua (anexo 3), a partir da participação dos estudantes, inicialmente com a contribuição na chuva de ideias, além disso, será analisada em conjunto a realização da tarefa das palavras cruzadas. Por fim, também será avaliado a confecção de panfletos, considerando a estrutura e o conteúdo da atividade.

ANEXOS:

ANEXO 1 - CORDÉIS APRESENTADOS AOS ALUNOS

DANDARA DOS PALMARES

Se você já ouviu falar
Da história de Zumbi
Peço então sua atenção
Pro que vou contar aqui
Talvez você não conheça
Por incrível que pareça
Por isso eu vou insistir.

O quilombo dos Palmares
Por Zumbi foi liderado
E nesse mesmo período
Dizem que ele foi casado
Com uma forte guerreira
Que tomou a dianteira
Pelo povo escravizado.

Foi Dandara o seu nome
Que é quase como lenda
Não há provas de sua vida
E talvez te surpreenda
Com um ar de fantasia
De coragem e de magia
Mas assim se comprehenda.

Mas Dandara não queria
Um papel limitador
Ser a mãe que cozinhava
Tendo um perfil cuidador

As batalhas lhe chamavam
E seus olhos despertavam
Pelo desafiador.

Guerrear pelo seu povo
Era o que lhe motivava
O sonho da liberdade
Para todos cultivava
Sendo muito decidida
Era até envaidecida
Pela força que ostentava.

Um fator que se destaca
Era o seu radicalismo
Pois não aceitava acordo
Com senhores do racismo
Que ofereciam terras
Para que acabasse a guerra
No interesse do cinismo.

Por que tinha bem certeira
Uma baita opinião:
Liberdade para poucos
Não conforta o coração
O quilombo que existia
Para todos lutaria
Sem abrir uma exceção.

É por isso que Dandara
Tinha fé no guerrear
Confiava nas batalhas
Para tudo transformar
A paz só existiria
Pelo que conquistaria
Para a todos libertar.
Liderava os palmarinos
Lado a lado com Zumbi
Entre espadas e outras armas
Escutava-se o zunir
Dos seus golpes tão certeiros
Que aplicava bem ligeiros
Para ferir ou confundir.

Então vale imaginar
As ações que aconteciam
Que os guerreiros de Palmares
Com Dandara concluíam
As senzalas arrombavam
Plantações até queimavam
E em poder evoluíam.

O quilombo dos Palmares
Era assim tão majestoso
Que os brancos despeitados
Tinham um medo horroroso
Planejavam o destruir
Mas chegam a ruir
Sendo o ataque desastroso.

Muitos anos desse modo
Foi Palmares resistindo
Até que um final ataque

Acabou lhe destruindo
E Zumbi traçou a fuga
Para não largar a luta
Pela mata foi partindo.

Mas Dandara, encurralada
Teve só uma opção
Pra não ser capturada
Nem cair na escravidão
Atirou-se da pedreira
Com convicção inteira
De negar-se à prisão.

Até mesmo a sua morte
De heroísmo foi repleta
E a mensagem que anuncia
Entendemos bem completa:
Rejeitar a rendição
É a nossa condição
Como um grito de alerta.

Há quem diga que Dandara
É um símbolo lendário
Que está representando
Um poder imaginário
Heroína para a gente
Como deusa que ardente
Traz o revolucionário.

Dia de novembro
Dia de lembrar Zumbi
É também dessa Dandara
Que devemos incluir
O seu nome celebrado

Sim, merece ser honrado
E no peito se sentir.

Resumo: Dandara dos Palmares foi uma guerreira negra do período colonial no Brasil, dizem que ela lutava capoeira e combatia nos diversos ataques de Palmares no século XVII, em Alagoas. Foi uma atuante contra a escravidão e participou ativamente da resistência do quilombo. Dandara suicidou-se em 1694, jogando-se de uma pedreira para morrer em liberdade e não na condição de escrava.

Fonte: ARRAES, Jarid. Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cordéis. 1^a ed. São Paulo: Seguinte, 2020.

AQUALTUNE

Como filha de um rei
Aqualtune era princesa
Era no reino do Congo
Da mais alta realeza
E na tradição que tinha
Encontrava fortaleza.

Lá no Congo era feliz
De raiz no ancestral
Mas haviam outros reinos
Dos quais Congo era rival
E por isso houve guerra
Com o desfecho vendaval.

Na disputa dessa guerra
Seu pai foi derrotado
E vendidos como escravos
Foi seu reino humilhado
Mais de dez mil lutadores

Igualmente enjaulados.

Aqualtune foi vendida
Em escrava transformada
Foi levada para um porto
Onde foi então trocada
Por moeda, por dinheiro
Pruma vida aprisionada.

Acabou num navio negreiro
Que ao Brasil foi viajar
Nos porões do sofrimento
Muito teve que enfrentar:
As doenças e tristezas
E a maldade a transbordar.

Aqualtune com seu povo
Nos porões muito sofreu
Tinham febres e doenças

Pela dor que só cresceu
Era fome e era castigo
Muita gente padeceu.

Foi no Porto de Recife
Que o navio então parou
Quando muito finalmente
No Brasil desembarcou
Aqualtune novamente
Teve alguém que a comprou.

Sua principal função
Seria a de procriar
Estuprada na rotina
Muita dor pra suportar
Imagine uma princesa
Isso tudo enfrentar!

Foi levada a Porto Calvo
Pernambuco, a região
E vivendo como escrava
Enfrentou a solidão
Os castigos e torturas
No seu corpo a agressão.

Imagine quantos filhos
Aqualtune teve então
Tudo fruto de violação
E ainda eram tomados
No meio dum sopetão.

Mas na vida de tortura
Aqualtune ouviu falar
Sobre a pura resistência
Dos escravos a lutar

E soube de Palmares
O que pode admirar.

Aqualtune se empolgou
Do seu povo quis a luta
E pensou em se juntas
Pra somar nessa labuta
Mesmo estando em gravidez
Ela estava resoluta.

A gravidez já avançada
Não causou impedimento
Aqualtune foi com tudo
Formando esse movimento
Agarrando a esperança
E com muito entendimento.

Junto com outras pessoas
Negras de muita coragem
Aqualtune fez a fuga
Mesmo com toda voragem
Foi parar em um quilombo
E falou de sua linhagem.

Todos lá reconheceram
Que era ela uma princesa
E por isso concederam
Território e realeza
Para a brava Aqualtune
Coroada de firmeza.

Nos quilombos do Brasil
Era forte a tradição
De manter vivas raízes

Africanas na nação
Aqualtune isso queria
Disso fazia questão.

Aqualtune, infelizmente
Faleceu numa armação
Planejada por paulistas
Com fim de destruição
Do quilombo de Palmares
E de sua tradição.

Sua aldeia foi queimada

Pelos brancos assassinos
Não se sabe bem a data
Do seu fim e desatino
Mas a sua história viva
Para isso a descortino.

Quando ela faleceu
Bem idosa já estava
Aqualtune sim viveu
Como líder destacava
Essa força feminina
Que a princesa exaltava.

Resumo: Aqualtune (séculos XVI- XVII) era uma princesa africana, filha do rei do Congo. Foi uma grande guerreira estrategista e liderou um exército de 10 mil homens para combater a invasão do seu reino. Quando perdeu a guerra, foi escravizada e trazida para o Brasil. Planejou um plano de fuga para o quilombo de Palmares. É um símbolo de luta das mulheres negras

Fonte: ARRAES, Jarid. **Heroínas Negras Brasileiras em 15 Cor-deís.** 1^a ed. São Paulo: Seguinte, 2020.

ZUMBI: UM SONHO DE LIBERDADE

Zumbi era um negro
Um rei muito inteligente
Seus irmãos ele treinou
E educou muita gente
Teve louvores e glória
E mulheres na história
Fez parte do contingente.

O Quilombo dos Palmares

Tornou-se multiracial
Todos se organizaram
Na Fortaleza Real
Tornou-se uma Troia-Negra
Coragem e nobreza
No quilombo colossal.

Proprietários de terras
Juntos com os governantes

A coroa portuguesa
E também os bandeirantes
Prepararam expedições
Com armados pelotões
Para o cerco massacrante.

O ataque sanguinário
Que durou por vários dias
Do terror da violência
O sangue negro corria
O grito negro ecoou
Em Palmares que chorou
De revolta e agonia. O
nosso irmão Zumbi
Com sua formação
Levantou novo quilombo
Lá na serra Dois Irmãos
Era a nova fortaleza
Dos negros em sua defesa
Lutando contra a opressão.

O quilombo era a casa
Dos negros em liberdade
Onde alguns negros andavam
Lá pras bandas da cidade
Arredores de Palmares

Prenderam Antônio Soares
Com grande ferocidade.

Antônio Soares tinha
Do rei Zumbi a confiança
Não aguentou as torturas
Perdendo sua esperança
A Zumbi apunhalou
Rei Zumbi ainda lutou
Com a sua liderança.

Foi com medo de morrer
Que o irmão negro traiu
Dizendo onde se escondia
O nosso rei varonil
De forma cruel e fatal
O comando oficial
O quilombo invadiu.

Foi em 20 de novembro (1695)
Que o fato aconteceu
Zumbi foi apunhalado
Mas mesmo assim não morreu
Lutou até a morte calado
Só quando foi decepado
O nosso rei faleceu.

Resumo: Segundo Mendonça (2017, p. 34), Zumbi dos Palmares, o último dos chefes dos guerreiros africanos rebelados no Brasil Colônia e a quem coube enfrentar as principais expedições de guerra enviadas pelo governo português para destruir Palmares, acabou morrendo em 1695, quando o acesso ao último reduto de resistência foi possibilitado por traição – alguns estudos mostram que Zumbi foi morto em uma emboscada após ser traído

por um companheiro - e com ele tombaram as derradeiras centenas de guerreiros da fortaleza dos Palmares.

Fonte: DANTAS, Josineide. Zumbi:um sonho da igualdade. 2009. Disponível em: https://www.revistabarbante.com.br/wp-content/uploads/2018/08/agosto_completa2018.pdf. Acesso em: 02 nov. 2023.

CAPOEIRA, A LUTA DE UM Povo

A capoeira é arte,
Cultura, filosofia,
Folclore, educação,
Esporte, é harmonia,
Fonte de inspiração
De quem cultiva poesia.

É também uma bela dança,
Balé, luta e ginástica,
História, ideologia,
É movimento, é plástica,
Um jogo malicioso,
Fere como soda cáustica.

Vivia o negro na África,
Em seu ambiente natural,
Nos idos de 1500
Quando foi vítima do mal
Capturado para escravo
Como fosse animal.

Era levado pra longe
Em navio, lá no porão
Em correntes, por semanas,

Aos montes, dormindo ao chão
Comendo o que não servia
A quem se dizia patrão.

A “carga” ao chegar ao cais
Era certo, dividida,
Imagine a tristeza
Daquela gente vendida
Cada pessoa pr’uma fazenda,
A família esquecida.

Trabalhava o pobre escravo
Aguentando chicotadas,
Cana de açúcar ou lavoura
E a senzala infectada
Era o abrigo pro repouso
Somente até a madrugada.

Durante o dia, a luta
Muito cansaço causava
E se não agradasse o
Serviço e ao tronco e apanhava,
O alimento que comia,

Lavagem e o rico dava.

O sistema escravocrata,
A raça negra humilhava,
Pessoas da mesma língua,
Ele ligeiro apartava
pois sem comunicação
Não haveria rebelião,
Era o que se pensava.

Castigado por chicote
Pela mão do opressor,
Os negros tinham no peito
A marca de uma triste dor,
De revoltas e a certeza
De quem não tinha valor. Mas
o negro não se cala
e decidi então fugir,
para os quilombos afastados
Ser feliz e então sentir
Que é gente de verdade
E que levanta após cair.

Reagiu de várias formas
Contra a escravidão,
Fugia sem ter certeza
Se ia dar certo ou não,
Às vezes se suicidava
Ou matava o patrão.

Uma importante arma
Para escapar do feitor,
Do capitão do mato,
Da senzala e do senhor,

O negro aqui no Brasil,
A capoeira inventou.

Capoeira é recordar
A história dos oprimidos,
Negro trabalhando duro,
Onde o castigo vivido,
Fez parte da trajetória
De um povo heroico sofrido.

Foi durante a escravidão,
Que a nossa arte surgiu,
Quando o escravo revoltado
Correu para o mato e sumiu,
E edificou os quilombos,
Onde a luta explodiu.

A nossa luta disfarçada
Foi chamada por tal nome,
Quando o negro entra na mata
E na capoeira some,
Que é um tipo de mato ralo,
Onde o escravo se esconde.

Pensando em sua defesa,
O negro foi sempre audaz,
Movendo o corpo,
Com cabeças mortais,
E alimentava o sonho,
Sofrimento e nunca mais.

Utilizando do corpo,
Como eficaz armamento
Para enfrentar o inimigo,

Diminuir o lamento,
Preservar a sua vida,
O principal pensamento.

A música, desde o início,

Apresenta uma função,
Disfarçar o que era luta,
Contra a escravidão,
E os escravos, ao dançarem,
Pensavam em liberdade.

Resumo: A capoeira foi desenvolvida por volta do século XVII, pelos negros que chegaram ao país escravizados, como uma forma de resistência contra a escravidão e proteção.

Fonte: DINIZ, Francisco. Capoeira, A Luta de um Povo. 2002. Disponível em: https://www.projetocordel.com.br/capoeirarte/Capoeira_A_Luta_de_um_Povo.php. Acesso em: 27 out. 2023.

ANEXO 2 - PALAVRAS CRUZADAS



ANEXO 3 - TABELA DE AVALIAÇÃO

Item	Critérios	Pontuação Prevista	Pontuação Dada	Avaliação
Partici- pação nas discussões	Participar das discussões com o docente.			<p><input type="checkbox"/> Participou efetivamente das discussões com o docente.</p> <p><input type="checkbox"/> Participou parcialmente das discussões com o docente.</p> <p><input type="checkbox"/> Não participou das discussões com o docente.</p>
Realização da ativi- dade das palavras cruzadas, com base na análise dos cor- déis.	Análise da atividade em grupo e individual			<p>Aspecto 1</p> <p><input type="checkbox"/> O grupo acertou todas as palavras cruzadas.</p> <p><input type="checkbox"/> O grupo acertou a maioria das palavras cruzadas.</p> <p><input type="checkbox"/> O grupo não acertou poucas palavras cruzadas.</p> <p><input type="checkbox"/> O grupo não acertou nenhuma palavra cruzadas.</p> <p>Aspecto 2</p> <p><input type="checkbox"/> O grupo teve uma boa comunicação, cooperação e organização no período de realização da atividade.</p> <p><input type="checkbox"/> O grupo teve razoavelmente uma comunicação, cooperação e organização no período de realização da atividade.</p> <p><input type="checkbox"/> O grupo não teve uma comunicação, cooperação e organização no período de realização da atividade.</p> <p>Aspecto 3 - Análise indivi- dual</p> <p><input type="checkbox"/> O (a) aluno (a) contribuiu efetivamente na realização da atividade.</p> <p><input type="checkbox"/> O (a) aluno (a) contribuiu parcialmente na realização da atividade.</p> <p><input type="checkbox"/> O (a) aluno (a) não contribuiu na realização da atividade.</p>

Confecção dos panfletos.	Análise dos panfletos: coerência, gramática, ortografia e estrutura do texto.			<p>Aspecto 1</p> <p>() A produção retrata de forma coerente sobre a proposta da atividade.</p> <p>() A produção retrata de forma parcial sobre a proposta da atividade.</p> <p>() A produção não retrata de forma coerente sobre a proposta da atividade.</p> <p>Aspecto 2</p> <p>() A produção possui uma boa gramática e ortografia.</p> <p>() A produção possui alguns erros de gramática e ortografia.</p> <p>() A produção não possui uma boa gramática e ortografia.</p> <p>Aspecto 3</p> <p>() A produção segue uma estrutura adequada em relação à exigência do docente.</p> <p>() A produção segue parcialmente uma estrutura adequada em relação à exigência do docente.</p> <p>() A produção não segue uma estrutura adequada em relação à exigência do docente.</p>
---------------------------------	---	--	--	---

A PRESENÇA E O IMPACTO DE MONUMENTOS DOS BANDEIRANTES COMO REPRESENTAÇÕES DA IDENTIDADE COLETIVA NO BRASIL

*Jamesson Cracianno
Isabela Gonçalves*

Público-alvo: a atividade pode ser adaptada para turmas de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA.

Tempo estimado: 6 h/a.

Descrição da proposta: A proposta desta sequência didática visa à análise, discussão e reflexão sobre monumentos e pinturas históricas controversas na história brasileira, sob orientação do (da) professor (a). Para a realização desta aula, são necessários materiais como pinturas, jornais, livros didáticos e vídeos. Com o auxílio constante do (da) professor (a), que deve conduzir debates por meio de questionamentos, os alunos serão incentivados a construir conhecimento através da reflexão e análise dos materiais apresentados durante as aulas. O objetivo é que os alunos compreendam a narrativa e a política dominante que cercam tais identidades representadas por esses monumentos e pinturas. Ao final das discussões sobre essas identidades, os (as) alunos (as) devem trazer suas próprias produções de identidade com as quais se sintam representados ou que considerem merecedoras de debate. Eles também têm a opção de abordar as mesmas identidades discutidas em sala de aula sob um novo enfoque apresentado durante as aulas.

Objetivos:

- Estimular os (as) estudantes a construir um conhecimento sobre a exaltação de determinadas figuras históricas em relação às outras;

- Incentivar os (as) estudantes a praticarem a análise crítica em relação ao papel dos bandeirantes na construção histórica do Brasil;
- Trabalhar conteúdos históricos, com a utilização de materiais iconográficos;
- Problematizar o controle da narrativa histórica, em relação à influência na preservação patrimonial e de identidade;

Conteúdos: Esta sequência didática visa explorar a percepção que a sociedade brasileira tem tido até agora sobre figuras históricas controversas, muitas vezes consideradas como heróis. Este tema tem ganhado destaque recentemente na contemporaneidade. Ao estudar a expansão do território brasileiro e seus heróis, observamos que os bandeirantes são frequentemente celebrados, enquanto suas ações contra pessoas negras e indígenas são ignoradas, refletindo uma tendência em marginalizar a história e tratá-los como grupos subalternos das elites. Ao discutir sobre quem se identifica com os monumentos históricos e as narrativas por trás deles, esta sequência busca abordar questões que fazem parte da identidade cotidiana dos (das) estudantes, promovendo debates e reflexões sobre grupos sociais que são marginalizados enquanto outros são glorificados. Propõe-se que os próprios alunos (as) deem voz a esses grupos, seja de forma colaborativa com a orientação do professor, ou ao questionar os monumentos que consideram necessários ser problematizados. Além disso, a sequência propõe uma discussão em torno do patrimônio histórico, tendo em vista a relação de poder e representatividade.

Estratégias:

1. Sugerimos ao professor (a) que inicie a aula com a utilização do vídeo da queima de Borba Gato, com o intuito de identificar qual a primeira análise que os (as) estudantes terão. Sugerimos que utilize o vídeo a seguir:

a) Reportagem do canal Band Jornalismo sobre o ato de manifestação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yO1XGkPgsg-M&t=6s>. Acesso em 23 fev. 2024.

b) Para uma melhor condução da análise ao vídeo, vale ressaltar que o monumento de Borba Gato foi incendiado na cidade de São Paulo,

no ano de 2021. O incêndio na estátua se deu após o movimento que ganhou forças em 2020, com as demolições de símbolos escravagistas nos Estado Unidos, impulsionada pela onda de protestos antirracistas.

c) É interessante o professor estimular os (as) alunos (os) a se questionarem “Quem foi Borba Gato?”.

2. Em seguida, sugerimos que a (o) professora (o) faça uma pergunta direta para os (as) alunos (as) sobre “Na sua opinião, esse ato realizado no vídeo, foi uma forma de protesto ou um vandalismo ?”. Com o intuito de obter respostas sobre, o que os (as) estudantes compreendem de primeiro momento ao verem um monumento ser depredado.

3. Após o vídeo, o (a) professor (a) deve solicitar aos estudantes que busquem em seu livro didático, informações sobre os bandeirantes (Anexo 1). Para que assim, os (as) estudantes saibam que figura histórica aquele monumento está representando.

a) Os (as) estudantes deverão destacar sobre alguns tópicos sobre o grupo social, tais como, as principais funções dos bandeirantes, como as relações entre os bandeirantes com os povos indígenas e escravizados africanos e qual o legado dos bandeirantes.

4. Ao término das informações obtidas nos livros didáticos dos (das) estudantes, o (a) professor (a) deve dar início a uma roda de debate com a pergunta norteadora: “por que essas figuras históricas possuem monumentos históricos no centro das cidades?”. Espera-se que com isso, os (as) estudantes deverão levantar hipóteses acerca das representações. O (a) professora (a) deverá acrescentar sobre o impacto das representações de figuras controversas na identidade brasileira. Refletindo, juntamente com os (as) alunos (as) sobre as diversas perspectivas.

5. Ao decorrer do debate, o (a) professor (a) deve incentivar aos (as) alunos (as) a refletirem criticamente sobre o motivo pessoal e político que existe por trás desses monumentos estarem lá, como parte da identidade do povo, enquanto outros não. Assim, fazendo com que os (as) alunos (a) percebam que a existência desses monumentos não é algo neutro, mas sim influenciado por diversas questões.

6. Aproveitando o gancho da existência de monumentos, o (a) discípulo, pode nesse momento questionar aos alunos o que eles entendem sobre

monumentos. Assim, o (a) discente pode utilizar esses conhecimentos prévios dos (as) estudantes para explicar o que são monumentos. Sugerimos que, ao explicar sobre monumentos imateriais, o(a) discente pode utilizar exemplos como os vídeos-podcast que serão o próximo passo.

7. Após o debate, o (a) professor (a) deverá trazer exemplos de manifestações históricas, que geralmente não são destacadas, com o objetivo de apresentar a importância de outras representações para a construção da identidade.

a) Como sugestão, serão destacados dois vídeos-podcast sobre a temática em relação a identidade. Destacando assim, dois grupos folclóricos potiguares a seguir: O Grupo de Combate do São Gonçalo do Amarante. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7S9VEdBnmNU>. Acesso em 23 fev. 2024. E o Pastoril Dona Joaquina de São Gonçalo do Amarante. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0LCvw2sW-uQ>. Acesso em 23 fev. 2024.

8. Como forma de dar continuidade a proposta sobre as representações da identidade. O (a) professor (a) deverá propor aos (as) alunos (as) uma atividade, com a seguinte questão norteadora: “Escolha uma figura histórica e/ou manifestação cultural que lhe representa. Destaque e justifique os motivos”.

a) O (a) aluno (a) poderá escrever uma narrativa sobre a escolha. Além disso, deverão possuir liberdade em desenhar e colorir.

9. Em seguida da atividade, os (as) alunos (as) deverão compartilhar com os demais e o (a) professor (a) sobre a escolha do tema, tendo em vista assim, a troca de experiência e a percepção das identidades destacadas.

10. Para finalizar a aula, o (a) professor (a) deve questionar os (as) estudantes se o debate levantado em sala, sobre o ato apresentado no vídeo, o estudo sobre os bandeirantes no livro didático dos (das) alunos (a), e a exaltação dos grupos de representatividade de identidade potiguar, possibilitou uma compreensão diferente da motivação do ato evidenciado como vandalismo na vídeo.

11. Para iniciar o segundo momento, o (a) professor (a) deve retomar a aula de uma maneira reflexiva sobre o tema dos bandeirantes, desta vez, evidenciando para os (as) alunos (a) que existe uma deturpação não só narrativa como também visual de quem foram os bandeirantes. Nesse momento, o (a) professor (a) deve levantar uma reflexão em forma de pergunta

sobre como os bandeirantes eram de fato. Nesse momento o (a) professor (a) deve analisar em conjunto com os (as) alunos (a) a pintura “Os Bandeirantes” (1889) (Anexo 1).

a) Uma das possíveis análise e reflexão que o (a) professor (a) pode fazer é: O que vocês notam da forma que os bandeirantes estão bebendo água, eles parecem estar bebendo de uma forma poderosa como outras imagens mostram eles ?

b) Outra análise e reflexão que o (a) professor (a) pode fazer é: Por que vocês acham que, os indígenas que normalmente são tratados como selvagens estão sentados dessa forma enquanto os bandeirantes estão bebendo como animais ? O que acham que o pintor quis retratar com isso ?

12. Após a análise da pintura “Os Bandeirantes” (1889), o (a) professor(a) irá distribuir outra iconografia, dessa vez será a pintura de Benedito Calixto (1903) (Anexo 2). Sendo assim, deverá solicitar aos (as) alunos (as) que encontrem os três erros.

a) Encontre os erros (Anexo 3): O professor entregará o material para os (as) alunos (as), evidenciando que existem alguns pontos destacados na pintura. Os (as) estudantes deverão apontar os três erros, marcando os pontos com “X” e explicando o motivo do porque as representações estão equivocadas.

b) Depois da atividade, o (a) professor (a) deverá destacar quais foram os erros destacados. Apresentando as representações na pintura dos bandeirantes, como pessoas brancas; as vestimentas, como os casacos e as calças. O (a) professor (a) deverá evidenciar, que a proposta da pintura está em torno de apresentar um passado glorioso, colocando os bandeirantes como heróis da nação.

13. Terminado as análises iconográficas, sugerimos que o (a) professor (a) realize um mini-seminário e explique como funcionará a dinâmica na semana seguinte. Sugerimos primeiramente que o (a) professor (a) distribua um jornal (Anexo 4) para os (as) alunos (a) que traz com ele, informações sobre monumentos controversos, atos de protestos e formas de representações que o povo se identifica.

a) É interessante realizar uma leitura compartilhada com a turma.

b) O jornal “The história viva”, propõe ser um apoio didático para o (a) professor (a), apresentando informações sobre monumentos, como

o de Borba Gato e Câmara Cascudo. Além disso, é destacado o apagamento em torno dessas figuras controversas.

14. Com isso, o (a) professor (a) deve explicar o que quer que os (as) alunos (as) analisem das informações tiradas daquele jornal.

a) Nesse momento, o professor deve auxiliar os (as) alunos (as) nas dúvidas que possam aparecer, visto que podem não conhecer algumas das informações destacadas no jornal ou do monumento evidenciado.

b) O (a) professor (a) poderá analisar, juntamente com os (as) alunos (as), o ato de +incêndio na estátua de Borba Gato, relembrando os últimos encontros. Podendo evidenciar algumas indagações presentes no jornal, como “Quais os motivos das estátuas e/ou monumentos de personagens controversos serem homenageados?”.

c) Outra sugestão de análise, se refere a tirinha de Alexandre Beck (2020). O (a) professor (a), poderá destrinchar a história em quadrinhos, a partir da perspectiva de afastar a percepção de vandalismo no ato de “depredação” do monumento para a atuação dos bandeirantes em si, evidencian- do tópicos como a exploração e escravização de povos indígenas e a violência contra povos africanos.

d) Uma das análise que o (a) professor (a) pode pedir para os (as) alunos (as) fazerem é sobre o que e por que o desfile da Vai-vai quis transmitir com a forma que eles trouxeram o monumento de Borba Gato.

e) Uma reflexão que sugerimos para (a) professor (a) levantar para os alunos é sobre o título das manchetes do jornal, incentivando-os a refletir sobre o que o título está tentando transmitir em relação à manchete ?

f) O (a) professor (a) deve deixar claro que os (as) alunos (as) devem analisar a relação entre as imagens que a manchete e as informações que acompanham imagens. Dessa forma, os (as) alunos (as) podem refletir se as ações destacadas na manchete são um tipo de vandalismo ou protesto, e se for um protesto, qual o motivo dele e como o povo se sente em relação ao protesto?

g) Sugerimos que o (a) professor (a) indague os (as) estudantes sobre que mensagem as placas que foram destacadas no carro da Vai-vai estão tentando passar.

15. Como forma de dar continuidade ao debate, outra sugestão é que a partir dessa sequência de tarefas, os (as) alunos (as) deverão realizar

um mini-seminário referente a temática sobre monumentos e/ou estátuas.

a) Fica a critério do (da) docente (a) escolher a quantidade de alunos (as) por grupo.

b) Sugerimos que o (a) professor (a) deixe os alunos escolherem o monumento sobre o qual desejam falar. Pode ser que com a construção de conhecimento sobre o tema das aulas anteriores possa ter instigado os (as) alunos a terem vontade de discutir sobre uma manifestação específica.

c) Cada grupo de alunos (as) deverão escolher monumentos e/ou estátuas que foram alvos de manifestações. Os (as) alunos (as) podem trazer informações sobre esses monumentos como forma de representação cultural para eles ou não. Algumas sugestões são: a Estátua de Borba Gato (São Paulo, SP), o Monumento às Bandeiras (São Paulo, SP), a Estátua Zumbi dos Palmares (Rio de Janeiro, RJ), a Estátua de Iemanjá (Natal, RN).

d) Os (as) alunos (as) deverão destacar alguns pontos sobre os monumentos e/ou estátuas, como:

- Qual é o (a) personagem do monumento?
- Porque foi alvo?
- Quem foi o (a) autor (a) do ato?

OBS: O (a) professor (a) poderá acrescentar outros pontos.

e) Outra sugestão é que o mini-seminário poderá ser realizado em formato de gravação de um vídeo ou documentário.

f) O (a) professor (a) poderá recomendar alguns materiais sobre a temática, com o intuito de auxiliar os (as) alunos (a). Sugerimos alguns materiais de pesquisa para o (a) professor (a) de perfis que os (as) alunos (as) podem utilizar para pesquisar sobre alguns monumentos e suas depredações: @protejamzumbi, @estatuaieemanja.rn e @fogonoborba.

16. O resultado das produções, seriam compartilhadas entre os grupos e o (a) professor (a), com o intuito de discutir sobre outras figuras históricas ou os motivos que levaram às manifestações dos monumentos e/ou estátuas e as contribuições das representações para a identidade coletiva do Brasil.

Avaliação:

Nesta sequência didática, propõe-se uma avaliação contínua (anexo 5), levando em consideração a participação dos (das) estudantes nas discussões, o debate sobre a análise das iconografias, as respostas escritas das atividades propostas pelo (a) professor (a) e, por fim, a atividade de mini-seminário. A apresentação como um todo será avaliada, levando em conta a participação de cada membro de cada grupo.

ANEXOS:

ANEXO 1 - Pintura representando os bandeirantes na selva de Henrique Bernardelli, 1889.



Autor: Henrique Bernardelli.

ANEXO 2 - Pintura de Domingos Jorge Velho e o Loco-tenente Antônio Fernandes Abreu, de 1903.



Autor: Benedito Calixto.

ANEXO 3 - Encontre os erros, análise sobre a iconografia.

ENCONTRE OS ERROS

- 1- HÁ TRÊS ERROS NA IMAGEM, SÃO REPRESENTAÇÕES QUE O AUTOR QUERIA DESTACAR EM RELAÇÃO AOS BANDEIRANTES. SENDO ASSIM, MARQUE COM "X" AS NUMERAÇÕES QUE REPRESENTAM OS ERROS E DESTAQUE OS MOTIVOS.



ANEXO 4 - Jornal The história viva, trazendo manchetes sobre manifestações em monumentos.

The história viva

NATAL, RIO GRANDE DO NORTE

2024

EXTRA! EXTRA! MONUMENTO EM CHAMAS: QUEM OS PROTEGE?



A esquerda é Paulo Galo, o autor do ato na estátua e a direita está o incêndio na estátua de Borba Gato em 2021. Fonte: O Dia.

O INCÊNDIO NO MONUMENTO:

Na tarde do dia 24 de julho de 2021, um incêndio atingiu a estátua de Borba Gato, localizada na Zona Sul de São Paulo. O monumento está associado ao papel do bandeirante Borba Gato na caça e escravidão de índios e negros.

O ATIVISTA PAULO GALO ASSUME A AUTORIA

“O ato foi para abrir um debate. Em nenhum momento, foi feito para machucar alguém ou querer causar pânico. Que as pessoas agora decidam se querem ter uma estátua de 13 metros de altura que homenageia um genocida e um abusador de mulheres”, disse o ativista.

A justiça decretou prisão temporária ao ativista Paulo Galo, e a esposa (que não estava presente no ato). Além disso, o caso ganhou uma grande repercussão no país.

VALE REFLETIR!



(Alexandre Beck. Disponível em <https://tirasarmandinho.tumblr.com/post/151198042879/tirinha-original>. Acessado em 28/09/2020.)

QUAIS OS MOTIVOS DAS ESTÁTUAS E/OU MONUMENTOS DE PERSONAGENS CONTROVERSOS SÃO HOMENAGEADOS?

VAI-VAI: QUAL MENTIRA VOU ACREDITAR?



Fantasia do desfile da Vai-Vai em 2024. Fonte: metropoles.

CARNAVAL 2024

A escola de samba “Vai-Vai” desfilou em São Paulo, no dia 10 de fevereiro de 2024. Com o enredo voltado ao hip-hop e ao movimento paulistano. Vai-Vai retratou a estátua de Borba Gato, pichada e incendiada. Além disso, abordou outras temáticas, como a violência policial. E mais uma vez, houve uma grande repercussão no país.



Placas do carro alegórico da Vai-Vai de 2024.
Fonte: G1.

ESSA RUA ESSA RUA É NOSSA!

Na atualidade, muito se tem comentado sobre a presença de figuras genocidas nos nomes de nossas ruas. Por que não homenagear aqueles que verdadeiramente nos representam?



Carro alegórico da Vai-Vai de 2024. Fonte: Correio Braziliense.

Fogo no Borba 🔥

"Foi um colono brasileiro, bandeirante paulista, sertanista, proprietário de escravizados e descobridor de metais preciosos. Nas viagens que realizava, para explorar novas terras, os grupos indígenas encontrados pelo caminho eram assassinados, as mulheres estupradas e os sobreviventes aprisionados e vendidos como escravizados. E aí? Fogo na estrutura? 🔥".

SANGUE DE QUEM ?

Margeado de igual sentimento com relação aos lusitanos, Câmara Cascudo sustenta a crença numa supremacia das tradições portuguesas no Brasil que, de tão “soberana”, o folclorista sugere uma irremediável presença de marcas portuguesas na cultura que os negros que aqui chegavam traziam da África: “[...] idênticas vezes dispensamos argumentar que o português está na África, residindo, casando, brigando, morrendo, nascendo, comendo, contando histórias”.



Câmara Cascudo pixado. Fonte: Tribuna do norte.

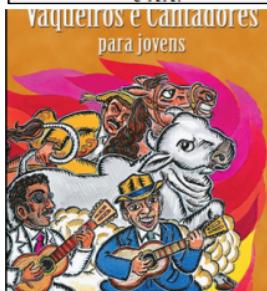
NÃO DAR VOZ OU NÃO RECONHECER A CULTURA DE UM POVO TAMBÉM É ASSASSINATO!

O próprio surgimento do folclore, como disciplina, decorreu da emergência em se tramar uma identidade nacional e definir quem é o povo e sua cultura. E o sertão foi tomado como símbolo, uma vez que se acreditava que de lá emergiria o brasileiro autêntico. Ao mesmo tempo, o negro era visto como elemento pouco significativo e, arbitrariamente, foi excluído das representações do sertão tecidas pelo pensamento social brasileiro.

Autor: Isabela Silva e Jamilson Graciano.

APAGAMENTO

Cascudo possuía um empenho discursivo do folclorista em negar os traços de africanidade na cantoria de viola sertaneja (o repente) em prol de uma idéia romântica de sertão. Esse empenho comprehende, além do apagamento da contribuição negra, o estabelecimento de uma “ponte imaginária” que traça para a cantoria uma origem europeia em um discurso que a forja como continuidade de tradições medievais, e se relaciona interdiscursivamente com as noções de raça que povoavam o imaginário dos intelectuais científicos brasileiros, entre os séculos XIX e XX.



Livro de Câmara Cascudo. Fonte: Traverso.

NENHUMA INSPIRAÇÃO DE ORIGEM NEGRA É RECONHECIDA POR CASCUDO.

“Não me foi possível rastear influência negra no desafio e nos instrumentos para o canto sertanejo. Na África, o canto é sempre ritmado pela percussão”.

Anexo 5 - FICHA DE AVALIAÇÃO.

Item	Critérios	Pontuação Prevista	Pontuação Dada	Avaliação
Participação nas discussões	Participar das discussões.			<p><input type="checkbox"/> Participou efetivamente das discussões com o docente.</p> <p><input type="checkbox"/> Participou parcialmente das discussões com o docente.</p> <p><input type="checkbox"/> Não participou das discussões com o docente.</p>
Produção da atividade sobre representatividade em relação as figura históricas e/ou manifestações culturais	Coerência com a proposta da atividade.			<p>Aspecto 1</p> <p><input type="checkbox"/> A produção retrata de forma coerente sobre figuras históricas e/ou manifestações culturais.</p> <p><input type="checkbox"/> A produção retrata de forma parcial sobre figuras e/ou manifestações culturais.</p> <p><input type="checkbox"/> A produção retrata de forma incoerente sobre figuras e/ou manifestações culturais.</p> <p>Aspecto 2</p> <p><input type="checkbox"/> A justificativa de escolha da produção possui conexão com a proposta da atividade.</p> <p><input type="checkbox"/> A justificativa de escolha da produção possui uma conexão parcial com a proposta da atividade.</p> <p><input type="checkbox"/> A justificativa de escolha da produção não possui uma conexão parcial com a proposta da atividade.</p>

Análise das pintura com o docente	Participa-ção ativa na análise das pinturas, responden-do aos ques-tionamentos levantados pelo docen-te.			() Participou das análises, mas não respondeu aos questionamentos. () Participou das análises e respondeu aos questionamentos. () Não participou das análises, mas respondeu aos questionamentos. () Não participou.
Análise de er-ros na repre-sentação da pintura	Encontrar os erros na re-presentação e destacar os motivos.			() Encontrou os erros na representação, mas não justificou os motivos dos erros. () Encontrou os erros na representação e sou-be justificar o motivo dos erros. () Não acertou nada.
Apresentação do mini-semi-nário	Destacar o monumento escolhido, explicando a razão da es-colha, o mo-tivo de ter sido esco-lhido como objeto de es-tudo e quais informações foram apre-sentadas.			() Cumpriram tudo que o docente exigiu. () Cumpriram parcial-mente o que o docente exigiu. () Cumpriram um pouco do que o docente exigiu. () Não cumpriram o que o docente exigiu.

CARTILHA INFORMATIVA SOBRE RACISMO RELIGIOSO

*Luiz Felipe
Lorrane Senna
Sílvia Emanuel*

Descrição da proposta: O racismo religioso é uma problemática ainda recorrente em nosso país, mas suas origens remontam a séculos de repressão e segregação ao longo da história do Brasil. Nesse sentido, faz-se extremamente necessário levar informação, conhecimento e conscientização às salas de aula. A realização de uma exposição que denuncia, de maneira didática e acessível, as exclusões e violências às quais estiveram e ainda estão sujeitas as populações afro-brasileiras, com destaque para aquelas associadas às práticas religiosas, pode se mostrar como um meio efetivo para a construção do conhecimento e para a conscientização. Na cartilha serão abordadas as raízes históricas da segregação e do preconceito, ressaltando as dificuldades e obstáculos enfrentados, principalmente, pelas pessoas negras adeptas às religiões de matriz africanas. Assim como, propondo questionamentos e a resistência dessas pessoas até os dias atuais.

Público-alvo: A atividade pode ser aplicada nas turmas de História do fundamental II e do ensino médio. É possível também aplicar em disciplinas não tradicionais ofertadas no ensino integral.

Duração: 2 a 3 encontros.

Objetivos:

- Trabalhar o conceito de racismo estrutural e suas raízes na sociedade brasileira;

- Expor e discutir acontecimentos da atualidade que vinculam-se com o racismo estrutural e religioso;
- Observar a recepção dos estudantes acerca da exposição e debate do tema;
- Estimular os estudantes a desenvolver um olhar sensível para as problemáticas vivenciadas por pessoas de terreiro;
- Avaliar o modo que os conhecimentos expostos na cartilha informativa pode reverberar na comunidade escolar;

Conteúdo:

Trabalhar o conceito de racismo estrutural e racismo religioso é de suma importância para compreender diversos setores da nossa vida social, principalmente, quando as temáticas estão inteiramente relacionadas, haja vista que o conceito de racismo estrutural propõe como “normal” a forma que a sociedade, instituições e até as relações familiares se organizam em relação a pessoas negras (racializadas). Podemos pensar que racismo religioso é o ato de marginalizar, inferiorizar e desvalorizar a crença religiosa do próximo. Entretanto, é muito importante entender que se trata de um pre-conceito racial. As religiões de matrizes africanas se espalharam pelo Brasil a partir da resistência dos povos escravizados por quase 400 anos. Toda essa violência gerou marcas que ainda se mostram presentes no cotidiano das pessoas negras brasileiras. Portanto, se trata de um problema provindo da formação do Brasil, que está nas raízes da formação da sociedade. Isso é o que conhecemos por racismo estrutural.

Nessa perspectiva, é possível observar que apesar das discussões e os debates necessários que são pautados pelos movimentos negros acerca das lutas por direitos sociais, bem como, também, os algozes enfrentados por essas populações, a problemática do racismo religioso ainda é uma temática pouco difundida na sociedade brasileira, e, principalmente, no que tange a educação, nota-se com maior veemência a ótica do cristianismo ainda presente nessas instituições, o que acaba por dificultar maiores discussões e conscientização sobre essa violência física e psicológica no espaço educacional.

Nessa ótica, o (a) professor (a) deve se atentar a fazer, com a turma, a análise da forma que esses grupos estão inseridos em sociedade, sobre-

tudo, no que diz respeito ao espaço que se encontram esses terreiros de religiões de matriz africana, e o modo que as opressões vivenciadas os levaram a serem segregados da história do país, e, consequentemente, do cenário educacional, desse modo, deturpando a ótica que os estudantes têm pessoas adeptas a tais religiões (candomblé, umbanda, jurema, batuque, dentre outros). Nessa concepção, é proposto que o (a) docente mobilize algumas fontes históricas para que a turma possa contemplar de modo mais amplo, a relação entre o racismo estrutural e racismo religioso, bem como a evolução da discussão sobre a temática nos mais diversos setores da sociedade.

A busca pela liberdade de crença é uma luta histórica da população negra brasileira. Como exemplo disso, podemos pensar na relação entre repressão às religiões de matrizes africanas e a legislação. Na década de 1890, era considerado crime o culto de religiões não cristãs, pois eram consideradas práticas que alteravam a ordem pública. Assim, termos como espiritismo, magia e sortilépios eram atribuídos às religiões de matrizes africanas. Invasão e interrupção de cultos era uma prática comum das autoridades de segurança, inclusive, esses atos eram documentados em jornais. Depois de anos de repressão e resistência, somente em 1948 foi criada uma lei para proteção da liberdade de crença.

As fontes históricas são extremamente importantes para que possamos compreender alguns fragmentos das sociedades do passado. Nesse sentido, a Constituição de 1891; a emenda 3.218 criada pelo escritor Jorge Amado e promulgada na Constituição de 1946, na qual protegia o livre exercício dos indivíduos de professar sua crença religiosa sem ser reprimido pelo Estado ou pelos cidadãos; e fontes de jornais atuais evidenciando a contínua perseguição desses grupos de terreiro, são fragmentos importantes para debater em sala de aula.

É possível que através do acesso a tais fontes e as discussões propostas, possam surgir comentários negativos de alguns estudantes, no entanto, é importante que o (a) professor (a) relembrre que tais atos não são simples opiniões pessoais, mas que está na lei e configura como crime qualquer ato de intolerância religiosa.

Estratégia:

1. Para aplicação da sequência didática, é necessário atentar para a postura docente e discente em sala de aula e a compreensão do ensino de história efetivo através da pesquisa. Levando em consideração que o aluno é parte central do processo de ensino-aprendizagem e produtor de saber, a presente sequência didática foi organizada em três grandes momentos: trabalho com fontes, socialização e narrativa.

Em princípio, o(a) docente deve organizar os alunos em três grupos com aproximadamente o mesmo número de integrantes para realizar o trabalho com fontes. Cada grupo receberá uma fonte: Código Penal de 1890, Artigo 141 de 1946 ou a Gazeta de Notícias (Anexo 1 e 2). Neste momento, os alunos devem realizar o processo de extrair das fontes as informações referentes a temática de estudo (racismo religioso).

Para desenvolver o trabalho com diferentes fontes, se faz necessário compreender a natureza da fonte e a forma correta de se analisar. Pensando nisso, o(a) professor(a) deve se apropriar do quadro de perguntas norteadoras (anexo 3) ou adaptar o material de acordo com suas adversidades. Para extrair informações de uma fonte histórica, é necessário interrogar da forma correta, pois cada tipo de fonte exige um tratamento diferenciado. Portanto, as perguntas norteadoras foram produzidas de acordo com a natureza das fontes indicadas para essa sequência didática. O quadro de perguntas norteadoras é um material de apoio para discentes no processo de pesquisa, portanto, se faz necessário a distribuição do material em sala de aula. Esse período de análise de fontes deve durar cerca de 50 minutos do encontro.

2. Após a análise realizada pelos alunos, se inicia o segundo grande momento da aula: o momento de socialização da pesquisa realizada pelos alunos e o momento de discussão da temática. Para além das informações resgatadas nas fontes, os alunos devem expor suas reflexões, experiências e realizar associações. Nesse período da aula, o(a) docente deve trabalhar como mediador da exposição e debate, atentando também para relação entre as diferentes fontes e o levantamento de discussões importantes, como a relação do racismo religioso e o racismo estrutural. Outra discussão de suma importância é a apresentação de elementos e situações da atualidade. Questionar os alunos é um bom ponto de partida: você já presenciou um caso de racismo estrutural? De que forma podemos combater esse problema? Assim,

o professor deve apresentar formas de como denunciar esses ocorridos e o que está sendo feito para combater o racismo religioso e estrutural presente na sociedade brasileira. É interessante que o (a) professor (a) reserve um momento para evidenciar os atos de violência contra esses grupos, assim como evidenciando os atos de resistência igualmente. É proposto que o professor possa trazer essa discussão pensando no contexto escolar no qual se encontra ainda bastante enraizado com concepções preconceituosas quando se fala sobre religiões de matriz africana. Essa etapa deve durar em torno de 50 minutos e finaliza no primeiro encontro da sequência.

3. O segundo encontro deve ser separado para produção de um material de conscientização, é nesse momento em que os alunos poderão agrupar o conhecimento produzido em uma cartilha referente ao racismo religioso. O intuito é que essa produção ultrapasse os muros da escola, ou seja, que chegue à comunidade em que a escola esteja inserida. É importante que a cartilha apresente respostas referentes às seguintes perguntas: o que é racismo religioso? Quais casos aconteceram no Brasil? Como realizar uma denúncia? Essas perguntas podem ser utilizadas como base, mas o(a) professor(a) deve sempre atentar para a criatividade e autonomia dos alunos. Para produção, é necessário uso de folhas, cartolinas, canetas e gravuras. Se for possível, os alunos podem produzir nos meios digitais, utilizando plataformas como o Canva. É importante que o material não ultrapasse o formato de uma folha A4, pois facilitará a distribuição da cartilha.

4. Levando em consideração que o trabalho de conscientização é de suma importância, a escola é fundamental no suporte para realização dessas atividades. Assim, os alunos poderão imprimir e compartilhar as produções com familiares e amigos.

Avaliação:

A avaliação da sequência didática consiste em analisar de que modo a temática irá repercutir na vida dos estudantes, sobretudo a forma de pensar sobre a problemática, haja vista que, infelizmente, a escola ainda carrega esse peso de não trabalhar com estudantes essa temática tão importante, tendo em mente que a escola é um espaço onde a diversidade, nos mais diversos setores da vida, está em sua amplitude. É recomendado, também, que o professor possa desenvolver alguma atividade para ter de forma concreta um comparativo

acerca dos conhecimentos prévios dos estudantes, com os conhecimentos socializados no decorrer e final da sequência, além de contabilizar a participação e a colaboração para com os outros colegas no ato de socializar e verbalizar os conhecimentos aprendidos durante as aulas. Valendo destacar, que, além do conteúdo, um dos objetivos da sequência é a conscientização.

ANEXO 1

Figura 1: Art. 157 do código penal de 1890 como fonte para pesquisa em sala de aula.

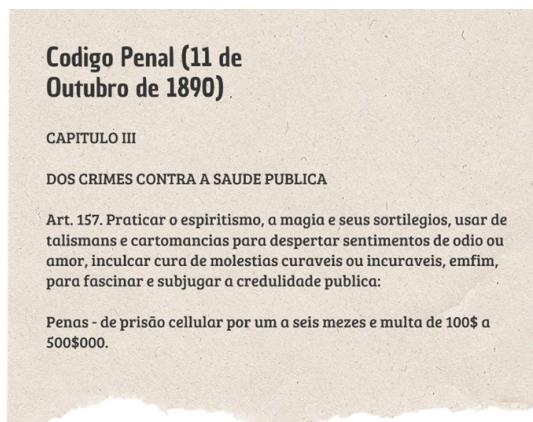


Figura 2: Artigo 141 da constituição federal vigente em 1946 como fonte para pesquisa em sala de aula.

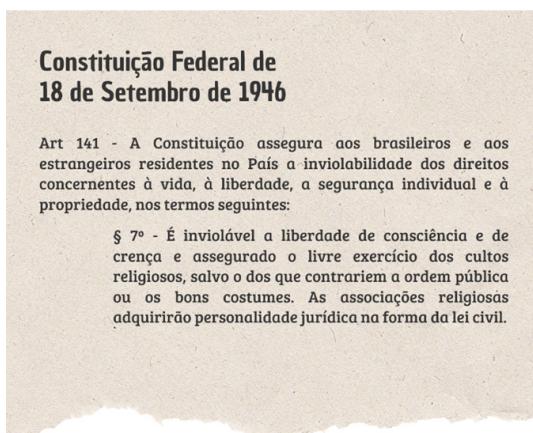


Figura 3: Reportagem da Gazeta de Notícia edição 00220, publicada em 10 de agosto de 1918 no Rio de Janeiro.



O pessoal do "candomblé", vendo-se entre os "crentes" o chefe Souza

A POLICIA INTERROMPE A "SESSÃO"

O caso não era novo. Havia muito mesmo que a polícia do 7º distrito chegavam notícias das macabras "sessões" do preto Antônio de Souza.

Caiu, porém, a sopa no mel quando, pelo telephone, um popular comunicou às autoridades do 7º distrito que, no tal "candomblé", ia em meio uma das exquisitas "sessões".

O comissário Alarico, ali de serviço, fazendo-se acompanhar de vários policiais, partiu imediatamente para o local, afim de surpreender o feiticeiro e todos os seus "clientes". E surpreendeu mesmo.

Figura 4: Reportagem da Gazeta de Notícia edição 0099,
publicada em 10 de abril de 1918 no Rio de Janeiro.

Quando a “missa” era mais fervorosa...

A polícia chegou e prendeu o pessoal do candomblé



Cinco dos crentes presos no candomblé e que ficaram
no xadrez do 7º distrito

O pessoal lá dentro, no interior da casa, rendia culto a “xangô”, em meio de um vozerio medonho. Rezas, orações eram feitas no “santo da casa”, encarnado na Rosa Ribeiro, a chefe do candomblé, que, sentada em volta de uma mesinha redonda sobre a qual havia sete velas ardendo e um punhal de cabo de madrepérola, era rodeada por um grande número de mulheres e homens que entoavam cantigas exquisitas, fazendo uma algarra infernal.

ANEXO 3

Figura 5: Quadro de questões norteadoras referente a legislação para uso em sala de aula.

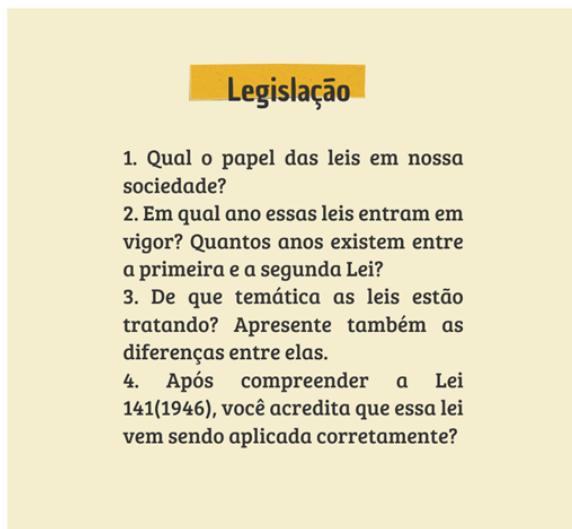
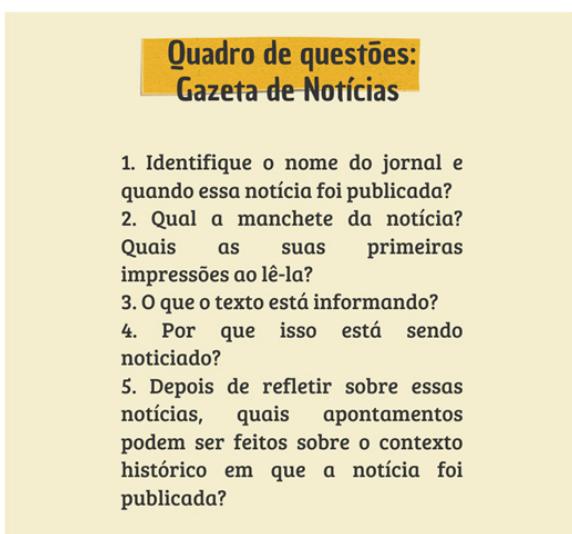


Figura 6: Quadro de questões norteadoras referente aos textos jornalísticos para uso em sala de aula.



FICHA AUTOAVALIATIVA

Sim / Não / Bom / Ruim / Insuficiente / Satisfatório
(pode escolher mais que uma palavra para descrever)

HABILIDADES DESENVOLVIDAS	DESEMPENHO
Consegui compreender o conceito de racismo estrutural	
Consegui relacionar racismo estrutural e racismo religioso.	
Consegui trabalhar de forma satisfatória com as fontes históricas.	
Discutir sobre a temática fora do espaço de sala de aula.	
Tive um bom desempenho nas discussões coletivas.	
Colaborei para que o ambiente da sala de aula estivesse convidativo para os demais colegas participarem.	
Executei todas as atividades sem dificuldade.	
Tirei dúvidas no decorrer das aulas.	

OBSERVAÇÕES E COMENTÁRIOS SOBRE A TEMÁTICA ESTUDADA:

REFERÊNCIAS:

RICCI, Cláudia Sapag. *Pesquisa como ensino. Textos de apoio. Propostas de trabalho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 64 p.

WESTIN, Ricardo. *Racismo religioso cresce no país, prejudica negros e corrói democracia*. In: Senado Notícia. [S. l.]: Mayra Cunha, 17 mar. 2023. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2023/03/racismo-religioso-cresce-no-pais-prejudica-negros-e-corrói-democracia>. Acesso em: 3 mar. 2024.

Quando a “missa” era mais fervorosa... A polícia chegou e prendeu o pessoal do candomblé. Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, n. 0099, p. 03, 10 abr. 1918. Disponível em: https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pagfis=43743. Acesso em: 3 mar. 2024.

O “candomblé” do Souza visitado pela polícia. Gazeta de Notícias , Rio de Janeiro, n. 00220, p. 03, 10 abr. 1918. Disponível em: https://memoria.bn.br/docreader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pagfis=44781 Acesso em: 3 mar. 2024.

JORNAL DE MEMÓRIAS DA NOSSA ESCOLA

*Luiz Felipe
Lorrane Senna
Sílvia Emanuel*

Descrição da proposta: A escola vai além de um ambiente de ensino-aprendizagem, é também um espaço de interações sociais, trocas de informações, amizades e construções de momentos memoráveis. Pensando o cotidiano de um ensino integral e a diversidade de eventos que ocorrem no espaço escolar, o presente trabalho propõe a produção de um jornal escolar. O intuito é acessar diferentes fontes da escola e produzir narrativas de eventos de diferentes anos em que a escola se fez presente. Trata-se de uma atividade que envolve a atuação ativa dos alunos no processo de pesquisa e orientação do professor(a) de História.

Público-alvo: A atividade pode ser aplicada nas turmas de História do fundamental II e do ensino médio. É possível também aplicar em disciplinas criadas para os Itinerários Formativos do Ensino Médio

Duração: 3 a 4 encontros.

Objetivos:

- Promover a pesquisa e a produção de saber no interior da escola;
- Trabalhar o conceito de memória coletiva e sua interação com o sentimento de pertencimento a comunidade escolar;
- Desenvolver uma atividade que ultrapasse as paredes da sala de aula, atentando para a interação entre alunos e os diversos servidores da escola;
- Trabalhar com os estudantes o ato de socializar os conhecimentos produzidos na instituição escolar;

Conteúdo:

Compreender o conceito de memória coletiva e individual não é apenas importante para os estudos históricos, mas também para o entendimento de uma série de elementos que caracterizam a vida humana e a socialização. Assim, as discussões que permeiam essa atividade didática estão voltadas para o entendimento da memória como uma condição humana. Faz parte do cotidiano, resgatar as fotos antigas de família, escutar as histórias contadas pelos mais velhos, ler sobre aquilo que faz parte do “eu”. Esses resgates modificam a interação entre o homem e o tempo, fazendo com que o indivíduo seja participante ativo na história.

Em princípio, o(a) professor(a) deve atentar para a importância de desenvolver nos alunos as noções de espaço e tempo, que são de suma importância para a compreensão do conceito de memória e como ele atua. Vale destacar que o resgate das memórias passa pelo entendimento da localização espacial e temporal. Afinal, toda narrativa se estrutura em um lugar e em uma determinada temporalidade. É de suma importância que o(a) professor(a) estabeleça essas noções previamente a partir de conversas ou outras atividades.

A memória possui duas dimensões, a individual e a coletiva. Para a atividade aqui apresentada, o conceito de memória coletiva se fará mais presente. Se entende que a memória coletiva é aquela que atua como um fenômeno social. As memórias são compartilhadas pelos indivíduos que formam determinado grupo social. Esse ato caracteriza o pertencimento de alguém a uma determinada cultura, grupo e local. O grupo seleciona e organiza as lembranças, sendo assim, a memória é a construção de um conjunto de lembranças, um recorte da realidade.

Cabe também a essa aula informar como a memória coletiva transita durante o cotidiano da vida de todos nós. Através dos pontos de referências, memórias importantes estão sempre latejando no pensamento dos grupos sociais. Essas referências são as fotos, monumentos, movimentos artísticos, objetos pessoais e entre outros. Por fim, a memória representa a vivência dos diferentes grupos sociais, desde os momentos mais felizes, como as conquistas, aos momentos mais traumáticos, como as perdas. O mais importante é que a junção desses elementos monta uma imagem da existência dos grupos sociais e a diversidade.

Estratégia:

1. Para os primeiros momentos, é de suma importância levantar discussões referente à temática central: memória coletiva. O docente deve trabalhar o conhecimento prévio de sua turma. Para isso, o(a) professor(a) pode distribuir papéis com a seguinte pergunta: *para você, o que é memória?* É importante destinar um determinado tempo para que os estudantes reflitam sobre o questionamento. Os alunos devem compartilhar com os colegas e professor(a) seus conhecimentos prévios, experiências e opiniões. O docente deve dar sequência à discussão a partir dos escritos dos estudantes.

2. O(a) professor(a) deve estabelecer juntamente com os alunos o conceito de memória coletiva e sua importância para várias sociedades e indicar como a memória coletiva se manifesta em nosso cotidiano. O(a) professor(a) pode utilizar a lousa e o pincel para estabelecer palavras-chave apontadas pelos alunos em seus escritos. Esses primeiros passos devem ocupar uma aula, cerca de 50 minutos.

3. Nesse momento o(a) professor(a) deve orientar o processo de pesquisa. Os alunos devem ter contato com fontes de diferentes anos: fotos da escola, gravações, documentos, notícias, jornais e falas dos servidores da escola. Nessas fontes, os alunos precisam resgatar informações sobre as participações da escola em eventos municipais, eventos escolares e outras histórias relacionadas à comunidade em torno da escola. Esse processo deve preencher por completo o segundo encontro de aula, cerca de 1 hora e 40 minutos de atividade.

4. Com base nas fontes e com auxílio do docente, os alunos devem produzir narrativas sobre as memórias da escola. Essa etapa estará pautada na produção textual dos alunos e seleção de imagens.

5. Por fim, os alunos devem produzir o material final: O jornal de memórias de determinada escola. Os alunos podem utilizar cartolinhas, folhas de papel A4, canetas de cores variadas, colagens e, se possível, utilizar meios digitais para auxiliar a produção do jornal. É recomendado que o professor apresente aos alunos o modelo (anexo 1) fixado neste trabalho.

6. É de suma importância que se dedique um momento para realização da exposição dos trabalhos. Para além da apresentação e compartilhamento em sala de aula, os alunos devem disponibilizar suas produções nos espaços

de convivência da escola, como: pátio, biblioteca, salas de descanso e espera e entre outros. Não há limite para exposição dos saberes dos alunos.

Avaliação:

A avaliação será realizada ao longo do processo, que consiste na elaboração de um jornal de memória da escola. Levando em consideração o envolvimento dos alunos na pesquisa e o trabalho finalizado será exposto na escola. É recomendado que o(a) professor(a) estabeleça diferentes elementos avaliativos, como conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais. Para cada elemento, o(a) docente deverá atribuir uma nota, um comentário ou definir o desempenho do aluno em palavras (ótimo, bom, regular, ruim). Como material de apoio ao trabalho docente, foi produzido uma ficha avaliativa referente a presente sequência didática:

FICHA AVALIATIVA

Aluno(a):

Conteúdos Conceituais

(Habilidade de operar ideias, narrativas, conceitos e símbolos que permitem visualizar a realidade em que o(a) aluno(a) está inserido)

HABILIDADE	DESEMPENHO
Compreender o conceito de memória coletiva.	
Articular o conceito de memória com suas experiências individuais.	
Compreender como a memória atua na identidade dos grupos sociais.	
Noções de temporalidade e espacialidade.	

Conteúdos atitudinais

(São habilidades referentes ao convívio social e a valorização de normas de conduta presente na sociedade brasileira)

HABILIDADE	DESEMPENHO
Participação no trabalho em equipe.	
Dedicação aos estudos no decorrer da atividade.	

Respeitar o momento de fala de todos os colegas de sala.	
Participação nos momentos de debates do conteúdo em estudo.	

Conteúdos Procedimentais

(São habilidades que envolvem o “saber fazer”, realizar ações para alcançar determinados objetivos)

HABILIDADE	DESEMPENHO
Leitura e questionamento dos documentos.	
Apresentação nítida e coesa do processo e resultados da pesquisa com documentos.	
Expressar publicamente as ideias.	
Criatividade na produção final do trabalho.	

OBSERVAÇÕES:

REFERÊNCIAS:

BARROS, Myriam Moraes Lima de. *Memória e Família*. Estudos históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 29-42, 1989.

POLLAK, M. *Memória, esquecimento, silêncio*. Estudos Históricos, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RICCI, Cláudia Sapag. *Pesquisa como ensino. Textos de apoio. Propostas de trabalho*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 64 p.

ANEXO 1

Anexo 1: Modelo recomendado para realização dos trabalhos. Este material foi produzido pelos autores do produto didático para que o professor apresentasse à turma.

Textos da Semana!

JORNAL ESCOLAR 1º Edição

MEMÓRIAS da NOSSA ESCOLA

Título da MEMÓRIA

Foto

Foto

Título da MEMÓRIA

Esse espaço é seu. Descreva e reflita sobre as memórias da sua escola. Não esqueça de agregar uma foto para cada momento especial. Lembre da importância desse trabalho hoje e futuramente para você e para as pessoas que compartilham desse mesmo lugar.

Esse espaço é seu. Descreva e reflita sobre as memórias da sua escola. Não esqueça de agregar uma foto para cada momento especial. Lembre da importância desse trabalho hoje e futuramente para você e para as pessoas que compartilham desse mesmo lugar.

Autores:

ROTEIRO DE PERGUNTAS SOBRE FILME MARIGHELLA

*Luiz Felipe
Lorrane Senna
Sílvia Emanuel*

Descrição da proposta: Entendendo o ensino de história como aprendizagem do método histórico, o presente trabalho propõe uma atividade de pesquisa acerca do filme “Marighella” dirigido por Wagner Moura. Buscando entender o filme como fonte histórica, ou seja, não enquanto evidência do real, mas como reflexo da sociedade onde é produzido e da memória da ditadura militar no Brasil contemporâneo. Ao mesmo tempo, buscando contextualizar e desenvolver uma consciência crítica acerca da ditadura militar brasileira, e aprofundar os estudos sobre a memória enquanto disputa. Nesse caso, entre o esquecimento das torturas e repressões feitas pela ditadura militar e a memória da resistência diante disso. Propomos isso a partir do uso da pesquisa como uma forma de desenvolver importantes conteúdos procedimentais para a aprendizagem do método histórico, através da participação ativa dos alunos.

Público-alvo: A atividade pode ser aplicada nas turmas de História do fundamental II e do ensino médio. É possível também aplicar em disciplinas não tradicionais ofertadas no ensino integral.

Duração: 7h/aula

Objetivos:

- Promover a pesquisa e a produção de conhecimento no interior da escola;
- Desenvolver uma atividade que permita contato com diversas fontes, entre elas o filme Marighella, e como abordar-las criticamente;

- Trabalhar o período da ditadura militar brasileira, seus crimes e as formas de resistência;
- Estudar sobre a memória acerca da ditadura militar no presente, e das formas de resistência à política de esquecimento;

Conteúdo:

Compreender e utilizar o filme enquanto fonte histórica, visto não enquanto evidência do real, mas como reflexo do contexto histórico em que foi produzido. Assim incentivando os alunos a assistirem e analisarem o filme criticamente, e em contato com outras fontes históricas no processo de pesquisa, sob orientação do professor, construir conhecimento enquanto produto do método histórico.

Para análise do filme o professor deve contextualizar historicamente sobre a ditadura militar brasileira, abordando suas origens históricas, suas consequências e as diferentes formas de resistência a ela. Buscando mostrar onde se insere o personagem do Marighella nesse contexto, a ALN e quais são as diferentes compreensões políticas e táticas de resistência naquela conjuntura. O debate acerca do filme é uma forma de dar continuidade aos estudos sobre memória, entendendo qual contexto se dá a censura do lançamento do filme Marighella no Brasil em 2019, que por intervenção da Ancine foi atrasado em 2 anos. Assim como sobre a história oficial do período, moldada em parte por esquecimentos dos crimes relatados no filme a partir de redemocratização feita de forma gradual e pactuada, e que somente aos poucos essa memória da ditadura foi fortemente contestada a partir de ações como Comissão Nacional da Verdade, historicizando o lançamento do filme Marighella neste sentido.

Estratégia:

1. Para os primeiros momentos o professor deve realizar uma introdução, retomando brevemente o conteúdo sobre memória coletiva, para realizar uma atividade diagnóstica para acompanhar o grau de conhecimento dos estudantes sobre a questão da memória e da ditadura militar antes de realizar as atividades seguintes. Para isso, o professor deve perguntar aos alunos “Qual memória vocês acham que o Brasil tem hoje sobre a ditadura militar?”, neste momento com o mínimo de intervenção por parte do professor.

2. Após isso, o professor deve apresentar, na forma de uma aula expositiva dialogada, a proposta da sequência didática enquanto exibição e análise do filme, atentando os alunos sobre alguns cuidados que devem ter ao ver o filme enquanto documento histórico. Mostrando que, apesar de ser um filme histórico, ele não é evidência exata da realidade, mas que reflete o contexto que foi produzido, e que os alunos devem assistir tendo isso em mente. Assim como, fazer uma contextualização histórica sobre o período que se passa o filme (a ditadura militar brasileira), quem foi Carlos Marighella e o que era a ALN, e como ela e as demais formas de resistência foram reprimidas. Esses dois primeiros momentos devem durar duas aulas de 50 minutos.

3. Após essa contextualização, será feita a exibição do filme que tem duração de 2h35min, e pode ser feita em 3 horas/aula de 50 minutos. O professor deve se atentar às condições de exibição do filme e à disposição dos alunos da sala para garantir maior atenção, assim como às reações dos alunos ao filme. Deve ser observada a faixa etária da turma, caso seja necessário pular cenas mais violentas.

4. Depois da exibição do filme será feito um debate entre a turma, no sentido de deixar aflorar as opiniões e impressões sobre o filme. Além do professor destacar questões que precisam de mais aprofundamento. Nesse momento, será apresentada a avaliação como um roteiro de perguntas para pesquisa, nas quais os alunos devem buscar respostas em casa com orientações metodológicas do professor, com o intuito de responder a pergunta sobre o porquê do filme Marighella ter seu lançamento censurado no Brasil, mesmo após a redemocratização. O professor deve dar orientações de possíveis locais para pesquisa de fontes que ajudem na resposta ao roteiro de perguntas. Esse momento deve durar 50 minutos.

5. A ficha do roteiro de perguntas deve ser entregue ao professor e usada como forma de avaliação, e os alunos podem compartilhar os resultados da pesquisa em sala de aula com o restante da turma. O professor deve conduzir no sentido de aprofundar o conhecimento sobre a memória da ditadura no Brasil contemporâneo. Contextualizando a “redemocratização lenta, gradual e segura” como uma transição pactuada sem uma política de memória, verdade e justiça e no que isso implicou para a História Oficial do período, e a perpetuação de discursos golpistas no presente. Assim como as iniciativas de contestação desse discurso, como a Comissão da Verdade,

“escrachos” de torturadores e o filme sobre o Marighella. Esse momento deve durar 50 minutos e deve acontecer após um período de uma semana para que os alunos possam realizar sua pesquisa em casa.

Avaliação:

A avaliação se dará pela entrega de um roteiro de perguntas sobre o filme Marighella por parte de todos os alunos, será avaliado conforme critérios de aprendizado dos conteúdos substantivos e procedimentais abordados, em especial os relacionados a pesquisa com fontes históricas. De forma opcional, os alunos poderão compartilhar o resultado de suas pesquisas durante a aula como forma de contribuir com a aprendizagem histórica dos demais alunos, nesse momento pode ser avaliada de forma complementar a participação da turma. O roteiro de perguntas está em anexo.

REFERÊNCIAS:

Camacho, Carlos Eduardo Malaguti . Às armas! A trajetória da Ação Libertadora Nacional (1968-1974). Perseu: História, Memória e Política. 22 out. 2018

DOMINGUES, Adriana Rodrigues; IMBRIZI, Jaquelina Maria; BARTSCH, Julia. Censura e cinema: reflexões sobre o filme Marighella e as políticas de memória no Brasil. Trivium: Estudos interdisciplinares, ed. 1, 30 dez. 2022.

JUVENTUDE faz escracho contra o torturador Calandra em São Paulo. CUT São Paulo, 1 abr. 2014. Disponível em: <https://sp.cut.org.br/noticias/juventude-faz-escracho-contra-o-torturador-calandra-em-sao-paulo-631c>. Acesso em: 26 fev. 2024.

MARIGHELLA. Direção: Wagner Moura. [S.I.]: O2 Filmes; Globo Filmes; Paris Filmes; Art-Mattan Productions; Elle Driver, 2021. 1 DVD (155 min), NTSC, color.

WAGNER MOURA: O QUE ACONTECEU COM LANÇAMENTO DE MARIGHELLA FOI CENSURA. Omelete, 5 nov. 2021. Disponível em: <https://www.omelete.com.br/especiais/wagner-moura-o-que-aconteceu-com-lancamento-de-marighella-foi-censura/>. Acesso em: 26 fev. 2024.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. Estudos Históricos, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.

RICCI, Cláudia Sapag. Pesquisa como ensino. Textos de apoio. Propostas de trabalho. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 64 p.

ANEXO I

Pesquise e responda:

1) “A ALN se formou em 1967 e, desde então, começou a realizar diversas ações armadas com vistas à expropriação de armas e dinheiro cujo objetivo era estruturar a guerrilha. Durante essa fase de estruturação da guerrilha foram localizados manifestos e panfletos elaborados pelo grupo que tinham o objetivo de explicar para a população o sentido das operações militares. A maioria desses panfletos foi espalhada nos próprios lugares em que aconteciam as ações armadas de expropriação. É possível argumentar que o sentido político de tal procedimento era justificar que aqueles roubos não eram comuns e possuíam um objetivo político claro. E, ao justificarem tais atos, os militantes da ALN buscavam construir uma narrativa na qual denunciavam a Ditadura Militar e todas as suas atrocidades para justificar a escolha pela luta armada.”(Camacho, 2018) Após ler esse trecho, responda as seguintes respostas:

- a) Qual contexto histórico se inserem as ações da ALN? Quais diferenças havia entre a ALN e outros grupos na forma de resistir à ditadura militar? Como a ditadura respondeu a essas formas de resistência?
- b) Procure cenas do filme que confirmem ou questionem a citação. Cite quais outros atores políticos, e como eles agem, são retratados no filme Marighella além da ALN.

2)



**WAGNER MOURA:
O QUE ACONTECEU
COM LANÇAMENTO
DE MARIGHELLA
FOI CENSURA**

Ator e diretor conversa com o Omelete

Eduardo Pereira / @eduperazeda
Reportagem

Fonte: <https://www.omelete.com.br/especiais/wagner-moura-o-que-aconteceu-com-lancamento-de-marighella-foi-censura/>. Acesso em: 26 fev. 2024.

Wagner Moura, o diretor do filme Marighella, declarou em entrevista ao portal Omelete que: “Nós marcamos uma data [de lançamento], e aí a Ancine inviabilizou a estreia do filme, mesmo. Eu não tenho nenhum problema em dizer que o que aconteceu foi censura.”(Omelete, 2021)

Segundo o diretor Wagner Moura, o atraso no lançamento do filme Marighella, ocorrido em 2019 no exterior e somente em 2021 no Brasil, foi motivado por censura por parte da Ancine e do Governo Federal. O que motiva a censura do filme, mesmo após anos de redemocratização e o fim da ditadura militar?

CORDÉIS DA PRIMEIRA REPÚBLICA: CONSTRUINDO UMA ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE NARRATIVAS HISTÓRICAS

*Adalberto Bruno Freire De Castro
Iasmin Karina Oliveira Soares
Sanderson Douglas De Maceio Adelino*

Descrição da Proposta: A proposta dessa sequência didática é o trabalho com uma análise comparativa entre versos de cordéis da Primeira República. Nesse sentido, o intuito com o uso desse recurso é fazer com que os alunos consigam visualizar, comparar e discutir acerca das diferentes narrativas construídas a respeito do que foram as figuras dos coronéis e do que foi o coronelismo. Espera-se que, coletivamente, a turma consiga aprimorar os seus conhecimentos sobre a temática trabalhada em sala, como também apreender como o uso do cordel como fonte é um material rico para a compreensão da consciência dos cordelistas sobre os contextos históricos em que estavam inseridos.

Público-alvo: A presente atividade pode ser utilizada para turmas de 9º Ano, bem como pode ser adaptada para turmas do Ensino Médio e da EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Tempo estimado: 1-2h/a. O tempo de aplicação da proposta vai variar de acordo com o plano de aula do professor sobre a temática.

Objetivos:

- Exercitar a habilidade de análise de fontes;
- Identificar e comparar as diferentes abordagens, destacando semelhanças e diferenças;

- Perceber as características do contexto histórico;
- Compreender as dinâmicas sociopolíticas do período;

Estratégias

1. Em um primeiro momento, o professor deve explicar o propósito de uma leitura e análise de cordéis, evidenciando que é um recurso que pode ajudar no entendimento dos alunos no que diz respeito à compreensão das nuances de um determinado contexto histórico. Além disso, é importante que o professor explique que por meio desse recurso, é possível observar diferentes visões sobre aspectos de um mesmo período.

2. O professor deverá dividir a sala em 3 ou 6 grupos. O número de grupos deve ser escolhido com base no número de alunos, se houver até 20 alunos, sugere-se que a sala seja dividida em 3 grupos. Serão 3 trechos de cordéis distribuídos, 1 para cada grupo: A lamentável morte do Coronel João Maria (Anexo 1); Zé Matraca, o valentão de Palmares (Anexo 2); e A sangrenta luta do Seridó (Anexo 3). Se houver 6 grupos, o professor deve direcionar um mesmo cordel para 2 grupos. Após a distribuição dos grupos e dos cordéis, o professor deverá encaminhar os quadros com perguntas direcionadas (Anexo 4) para os alunos responderem de acordo com o cordel que ficaram. Os alunos deverão ler o cordel, debater entre o grupo e discutir sobre as perguntas direcionadas.

3. Em um segundo momento, o professor deverá juntar toda a turma novamente. Inicialmente, cada grupo deverá ler os seus cordéis e as perguntas direcionadas, além de expor o que foi debatido pelo grupo para os demais colegas da turma.

4. Após isso, o professor deve abrir um debate entre a turma, na qual o objetivo é fazer com que os alunos consigam refletir sobre as diferentes perspectivas presentes em cada cordel sobre um mesmo contexto histórico. Além disso, é importante que o professor auxilie os estudantes a conseguirem fazer associações entre o que foi observado nos cordéis, com o que foi visto nas aulas expositivas sobre a mesma temática.

Avaliação

A partir dessa sequência didática, sugere-se que a avaliação seja feita pelo docente através do preenchimento da ficha avaliativa (Anexo 5), a fim

de identificar se os alunos participaram da atividade, conseguiram efetivar os objetivos propostos e conseguiram realizar assimilações com o que foi estudado previamente.

ANEXO 1 - Cordel: A lamentável morte do Coronel João Maria



A lamentável morte do Coronel João Maria

Os rádios anunciam
A morte de João Maria
Sexta-feira às duas horas
Um falava outro dizia
-Morreu grande baiano
Está de luto a Bahia!

Baseado pelo código
Da justiça e da razão
Era muito caridoso
Homem de sim e de não
Respeitava bons e maus
Até mesmo Lampião

Acabou-se João Maria
Deixando o povo enlutado
Jamais será esquecido
O seu nome no estado
Foi um chefe na política
Bom, querido e respeitado

LIRA, Augusto de Sooza. Lamentável morte do Cel. João Maria. Bahia: [s.n.], 1963. 8 p. Folheto de cordel.

ANEXO 2 - Cordel: Zé Matraca, o valentão de Palmares



***Zé Matraca, o valentão de
Palmares***

O coronel João Catraca	O governo o respeitava
Era rico e poderoso	O juiz lhe obedecia
Protetor de assassinos	Já o prefeito local
Perverso, mau, perigoso	Era ele quem escolhia
Gastava meia fortuna	O nome que ele escolhesse
Pra livrar um criminoso	O povo logo elegia
Nas terras do seu engenho	Quem era que estava doido
A polícia não entrava	Pra ser contra o coronel?
Só se fosse ao seu chamado	O povo todo votava
Quando ele precisava	Na sua ordem cruel
De outra forma se fosse	O que não lhe obedecesse
De certa altura voltava	Via quanto amargo era o fel.

SILVA, João José da. Zé Matraca: o valentão de Palmares. Recife: Luzeiro do Norte, [19-]. 16 p. Folheto de cordel.

ANEXO 3 - Cordel: A sangrenta luta do Seridó



A sangrenta luta do Seridó

No Jardim do Seridó	Deixo aqui Quincas Saldanha
Antigamente habitava	Fazendo perversidade
O coronel Quincas Saldanha	Pra falar de um fazendeiro
Que todo mundo odiava	Muito amigo da verdade
Numero um no gatilho	Honesto e trabalhador
Por qualquer quiçá matava	Sincero e de qualidade.
.....	
Comprava toda a policia.	Não gostava de intrigas
Dinheiro nele sobrava	Sua lei era o direito
Da mesma forma que ria	Só matava um bandido
Do mesmo jeito matava	Se fosse um caso sem jeito
Assim viveu muitos anos	No jardim do Seridó
Matando e ninguém falava	Gozava de grande conceito.

SILVA, Expedito F. A Sangrenta luta no Seridó. Rio de Janeiro :[s.n.], 1978.16 p. Folheto de cordel.



***A lamentável morte do Coronel
João Maria***

1. **Sobre quem o cordel fala?**
2. **Qual era a atribuição do personagem mencionado? O que ele representava? Qual título ele recebia?**
3. **De qual evento o cordel está tratando?**
4. **Onde (em que lugar) aconteceu o evento mencionado?**
5. **Na sua opinião, de acordo com o cordel, o personagem era bem visto pela sociedade da qual fazia parte? Mencione um trecho que exemplifica isso.**
6. **Na sua opinião, o que se quer dizer no trecho “Respeitava bons e maus, Até mesmo lampião”?**



Zé Matraca, o valentão de Palmares

- 1. Sobre quem o cordel fala?**
- 2. Qual era a atribuição do personagem mencionado? O que ele representava? Qual título ele recebia?**
- 3. Quais as características do personagem mencionado?**
- 4. Em um dos versos é dito que “o governo o respeitava”. Na sua opinião, o que significa esse respeito?**
- 5. Em um dos trechos é dito que “O nome que ele escolhesse O povo logo elegia”. O trecho descreve o significado de um conceito. Que conceito é esse?**
- 6. Explique o seguinte trecho: “O que não lhe obedecesse via quanto amargo era o fel”.**



A sangrenta luta do Seridó

- 1. Sobre quem o cordel fala?**
- 2. Em que espaço está inserida a narrativa?**
- 3. Qual era a atribuição do primeiro personagem mencionado? O que ele representava? Qual título ele recebia?**
- 4. Quais as características do primeiro personagem?**
- 5. Qual era a atribuição do segundo personagem mencionado? O que ele representava? Qual título ele recebia?**
- 6. Quais as características do segundo personagem?**
- 7. Os dois personagens possuem algo em comum? E sobre diferenças, o que há?**

ANEXO 5 - Ficha Avaliativa

FICHA AVALIATIVA Aluno: _____ Turma: _____		COMENTÁRIOS
Realização da leitura e debate	<input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Parcialmente Satisfatório <input type="checkbox"/> Insuficiente entre o grupo	
Capacidade de análise de fontes	<input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Parcialmente Satisfatório <input type="checkbox"/> Insuficiente	
Capacidade de reflexão	<input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Parcialmente Satisfatório <input type="checkbox"/> Insuficiente	
Participação nas discussões	<input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Parcialmente Satisfatório <input type="checkbox"/> Insuficiente	

EGITO ANTIGO:

VIVENDO NO PASSADO E NO PRESENTE

*Adalberto Bruno Freire De Castro
Jasmin Karina Oliveira Soares
Sanderson Douglas De Maceio Adelino*

Descrição da proposta: Esta sequência didática corresponde a uma simulação como forma de trabalhar a relação entre o Egito Antigo e o presente, por meio da construção de narrativas utilizando objetos de um Museu Portátil, além de personagens fictícios do Egito Antigo. Dessa forma, a atividade se estrutura a partir da relação entre os personagens fictícios e os objetos do Museu Portátil que serão distribuídos entre os grupos.

Público-alvo: A presente atividade pode ser utilizada em turmas de 6º Ano, assim como podem ser adaptadas para Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Tempo estimado: 4h/a

Objetivos:

- Desenvolver o pensamento histórico e a capacidade dos alunos de compararem e relacionarem dois contextos históricos diferentes;
- Estimular o desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe;

Estratégias:

1. A proposta foi desenvolvida para ser aplicada após a turma ter tido contato com o conteúdo sobre o Egito Antigo, suas características, sua divisão social, além do simbolismo de cada objeto (Anexo 1) que será usado para a elaboração da proposta. Após isso, o professor deverá apresentar a proposta para os estudantes e iniciar a viagem no tempo.

2. O professor deve dividir a turma em 5 grupos. Cada grupo recebe um personagem fictício do Egito Antigo (Anexo 2), com uma breve descrição de sua posição social. A partir disso, os alunos discutem como seria a vida do seu personagem no Antigo Egito.

3. Os grupos analisam os elementos do museu portátil relacionados ao Egito Antigo. O professor deve auxiliar os alunos indicando quais perguntas devem ser feitas aos objetos: Qual é a origem? Porque ele ganhou aquele significado? O docente pode utilizar as descrições de cada objeto como ponto de partida. Além do mais, cada grupo discute como esses elementos podem ter influenciado a vida do personagem atribuído.

4. Com base na análise dos objetos, os grupos criam uma narrativa sobre a importância dos elementos para a vida do personagem no Egito Antigo e apresentam para turma através de uma encenação, texto ou desenho, que tenha a presença dos elementos do museu. A narrativa deve abordar aspectos como religião, cotidiano, e significado cultural dos objetos.

5. Ao final das apresentações, os grupos deverão adaptar a narrativa para o século atual, mantendo a essência da história egípcia. Devem trazer elementos e objetos egípcios em um contexto contemporâneo. Será importante para que os(as) discentes compreendam as permanências e mudanças, atualizando as histórias e dando aos personagens e/ou objetos as funcionalidades atuais.

6. Por fim, cada grupo apresenta suas narrativas, explicando as adaptações feitas para o contexto atual. Depois, o docente deve levantar uma discussão em sala de aula sobre as semelhanças e diferenças entre as duas narrativas, bem como propor reflexão sobre a relação que pode existir entre sociedades tão distantes temporalmente.

Avaliação

A avaliação será de forma contínua, bem como pelo preenchimento de uma ficha avaliativa pelo docente, levando em conta a adaptação das narrativas, a capacidade de relacionar elementos do Egito Antigo com a realidade atual, e a participação efetiva durante as apresentações e discussões.

MATERIAL DIDÁTICO

ANEXO 1 - Museu Portátil



Cruz Ansata¹: esse símbolo pode representar a renovação da vida, a vida eterna e a imortalidade. Alguns também veem uma comparação com o corpo humano: o círculo seria a cabeça, o eixo horizontal são os braços e o vertical é o resto do corpo. Aparece em diversas gravuras segurado por deuses.



Busto do Tutankamon: escultura que representa o faraó Tutankamon encontrada em sua tumba, indica a importância da crença na vida após a morte e nos rituais funerários.



Escaravelho²: animal associado ao deus do sol, Rá, por ser considerado como uma representação do ciclo solar. Também atrelado a representação da eterna renovação da vida, pois acreditavam que ele se regenerava e por essa razão ele era posto como amuleto nas tumbas.

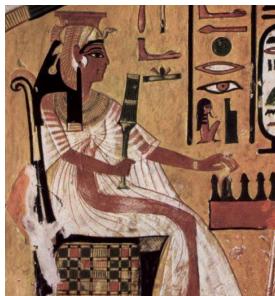
1 Carvalho, M. O. de, & Gomes, R. Z. (2012). O poder da linha na construção dos sentidos: uma análise a partir dos vários aspectos da cruz. *Projetica*, 3(1), 146–157. <https://doi.org/10.5433/2236-2207.2012v3n1p146>

2 SOUSA, Luana Neres de; SANTOS, Bruna de Oliveira. Morte e religiosidade no Egito Antigo: uma análise do Livro dos Mortos. *Revista Mundo Antigo*, Brasil, v. 5, ed. 11, 2016. Disponível em: <http://www.nehamaat.uff.br/revista/2016-2/artigo06-2016-2.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2024.



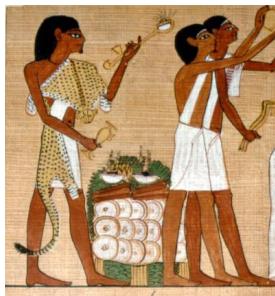
Falcão³: representação de Hórus, divindade egípcia filha dos deuses Osíris e Ísis, associado à guerra, por estar atrelado à proteção do Egito. Sua figura também remete ao poder, realeza e proteção divina.

ANEXO 2⁴ - Personagens



Personagem: RAINHA

Tendo em sua figura feminina a função de cuidar de todos ao seu redor, muitas vezes a rainha tem posição de destaque ao lado do faraó. Desempenhava funções importantes na administração do reino e, assim como o faraó, era associada à divindades.



Personagem: SACERDOTE

Exercia função na vida religiosa e espiritual da sociedade, conduzia rituais, cerimônias e cuidava dos templos dedicados aos deuses. Era respeitado e tinha um status social significativo, com conhecimentos religiosos e em áreas como astronomia e medicina.

Representação de um sacerdote egípcio durante um ritual funerário - Imagem encontrada no Papiro de Ani.

³ DAVID, R. Religião e Magia no Antigo Egito. Trad. Angela Machado. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

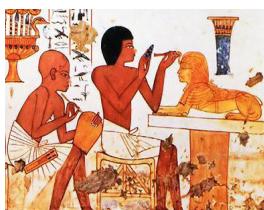
⁴ Cardoso, Ciro Flammarión . O Egito antigo . São Paulo, Brasiliense, 1982



Oficial de alto cargo. Gravura do século XIX. Fotografia de Alamy / ACI.

Personagem: MILITAR

Figura social de prestígio no Egito Antigo, eram organizados hierarquicamente, com uma estrutura que incluía soldados, oficiais e generais. A força militar egípcia era bem treinada e tinha como principal função garantir a segurança do país. O faraó muitas vezes liderava as tropas em campanhas militares



Gravadores trabalhando em artefatos para o comércio – Tumba de Nebamun e Ipuky: 18ª Dinastia.

Personagem: COMERCIANTE

Personagem que desempenhava uma função vital para economia do reino, participando das trocas locais e entre os outros reinos. A prática comercial tinha grande foco nas rotas fluviais através do rio Nilo.



Representação de um homem trabalhando com trigo - Pintura do período egípcio.

Personagem: ESCRAVO

Figura que tinha a escravidão como pena de período determinado, em razão de uma dívida. Realizava trabalhos pesados na agricultura, mas foi liberto após o período em que solucionou sua dívida.

ANEXO 3

Exemplos de relações entre personagens e objetos:

RAINHA	RELACIONES
Cruz Ansata	Símbolo de proteção divina, de bênçãos na busca da vida eterna justificada.
Busto de Tutankamon	Representa a linhagem real, mas também é um objeto que representa algo que ela pode ter acesso, para a rainha é possível a presença de um busto seu na sua tumba e nos rituais pós morte.
Escaravelho	Joia usada como indicação de proteção divina e de status
Falcão	Ligado a imagem de protetora e líder, utilizado em amuletos e joias para enfatizar poder.

SACERDOTE	RELACIONES
Cruz Ansata	Ligado aos rituais religiosos e funções do sacerdote, invocando a representação da vida eterna.
Busto de Tutankamon	Objeto que seria reverenciado em rituais como a encarnação própria do faraó, ou seja, da divindade.
Escaravelho	Usado em rituais religiosos, ritos fúnebres e como amuleto.
Falcão	Utilizado em rituais religiosos para simbolizar o deus Hórus, a proteção divina e o poder. Muito ligado a função do sacerdote.

MILITAR	RELACIONES
Cruz Ansata	Assim como o escaravelho, teria função de amuleto, proteção nas batalhas.
Busto de Tutankamon	Objeto que representa um faraó muito associado às batalhas, o busto é a imagem de uma figura tida como inspiração.
Escaravelho	Símbolo de proteção, amuleto nas batalhas.
Falcão	Símbolo de liderança, poder e proteção, inclusive está ligado ao deus associado à guerra, Hórus.

COMERCIANTE	RELACIONES
Cruz Ansata	Símbolo de prosperidade.
Busto de Tutankamon	O comerciante não poderia ter contato direto com tal objeto por estar associado a figuras da elite, assim como, só se tivesse grande poder aquisitivo poderia ter algo semelhante em seus rituais fúnebres.
Escaravelho	Símbolo de prosperidade nos negócios.
Falcão	O comerciante poderia ser o responsável por esculpir a imagem do falcão. No ramo dos negócios poderia ser símbolo de poder.

ESCRAVO	RELACIONES
Cruz Ansata	Poderia ser vista com a fé e esperança de uma vida melhor.
Busto de Tutankamon	Representava tudo que o escravo não possuía, poder, autoridade e realeza. A relação é justamente essa oposição de papéis.
Escaravelho	Não há uma relação pública direta, pois era um objeto mais ligado às elites, mas de forma privada poderia ser adotado como amuleto para ajudar em uma ascensão, libertação.
Falcão	Estava atrelado a figuras do alto escalão, seu simbolismo era inacessível ao escravo.

ANEXO 4 - Ficha Avaliativa

FICHA AVALIATIVA		
Aluno: _____ Turma: _____	COMENTÁRIOS	
Participação:	(<input type="checkbox"/>) Ótimo (<input type="checkbox"/>) Parcialmente Satisfatório (<input type="checkbox"/>) Insuficiente	
Adaptação da narrativa	(<input type="checkbox"/>) Ótimo (<input type="checkbox"/>) Parcialmente Satisfatório (<input type="checkbox"/>) Insuficiente	
Relação entre as duas temporalidades	(<input type="checkbox"/>) Ótimo (<input type="checkbox"/>) Parcialmente Satisfatório (<input type="checkbox"/>) Insuficiente	
Discussão em grupo	(<input type="checkbox"/>) Ótimo (<input type="checkbox"/>) Parcialmente Satisfatório (<input type="checkbox"/>) Insuficiente	

ANEXO 5 - Fonte para apoio:

JÚNIOR, Alfredo Boulos. História, Sociedade e Cidadania: 6º ano: ensino fundamental: anos finais. 1. ed. p. 68-83 São Paulo: FTD, 2022. Disponível em: <https://pnld.ftd.com.br/ensino-fundamental-anos-finais-pnld-2024-objeto-01/historia-socieda-de-cidadania-historia>

A CONSTRUÇÃO DE LINHAS DO TEMPO PARALELAS COMO MEIO DE LOCALIZAÇÃO NO TEMPO-ESPAÇO

*Adalberto Bruno Freire De Castro
Iasmin Karina Oliveira Soares
Sanderson Douglas De Maceio Adelino*

Descrição da Proposta: A proposta desta sequência didática é a construção de duas linhas do tempo paralelas, com o intuito de contribuir na compreensão de noções abstratas no ensino de História, além de auxiliar na construção da consciência temporal dos alunos, por meio da orientação no espaço-tempo. Nessa lógica, o trabalho se estrutura a partir da construção dessas duas linhas temporais paralelas baseadas numa delimitação através dos conteúdos que serão vistos pelos alunos no decorrer do ano letivo, bem como pela atividade de pesquisa que deverá ser realizada pelos alunos para a construção das duas linhas do tempo. Espera-se que, coletivamente, por meio do uso destes recursos gráficos, a turma consiga aprimorar os seus conhecimentos sobre as temáticas trabalhadas em sala, como também impulsionar a habilidade de orientação no tempo e no espaço.

Público-alvo: A presente atividade pode ser adaptada para turmas do Ensino Fundamental II, Ensino Médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Tempo estimado: O tempo de construção das duas linhas do tempo paralelas deve funcionar conforme o critério do docente, tendo em vista que é uma atividade que deve ser confeccionada continuamente ao longo do ano letivo.

Objetivos

- Praticar a habilidade de pesquisa a partir da busca e da coleta de informações para a montagem das linhas do tempo;

- Exercitar e a capacidade de localização no tempo-espaco;
- Compreender noções de sincronia, anacronia, duração e ordenação.;
- Identificar possíveis relações ou conexões entre os acontecimentos de ambas as linhas do tempo;
- Revisar as temáticas estudadas ao decorrer do ano letivo;

Estratégias:

1. Antes de iniciar a atividade com os alunos, o professor deve em um primeiro momento, seguindo com o seu planejamento anual da disciplina, selecionar os conteúdos e o recorte temporal a ser escolhido para a confecção das duas linhas do tempo.

2. Após a seleção, o professor deverá informar aos alunos sobre a produção dessas linhas do tempo paralelas e os objetivos por trás dessa produção, informando que será uma atividade contínua e que terá que ser realizada em partes no decorrer do ano letivo. Sempre que um determinado conteúdo for finalizado, haverá um momento da aula próprio para a continuação da estruturação das linhas do tempo.

3. O professor deverá informar aos alunos que para essa atividade será necessário não só a absorção do que será visto em sala de aula dos conteúdos, mas também do exercício da pesquisa, que terá que partir dos próprios alunos para auxiliar na estruturação das linhas.

4. Para direcionar as pesquisas, é importante que o professor indique sites e/ou trabalhos nos quais os alunos encontrem informações confiáveis e verídicas. A pesquisa deve ser trazida na semana seguinte para a aula, para discussão e para ser utilizada na confecção da atividade. O docente deverá indicar o tipo de fonte e o que deve ser pesquisado pelos alunos, como por exemplo: os termos que devem ser pesquisados e analisados; as informações que devem ser coletadas; e os aspectos que devem ser observados.

5. Propõe-se para o professor que sempre que a aula for para a confecção das linhas do tempo, ela seja estruturada da seguinte forma: um primeiro momento com uma breve revisão do que foi trabalhado anteriormente daquele conteúdo; um segundo momento para discutir à respeito do que foi pesquisado pelos alunos em casa e um terceiro momento destinado à confecção de uma ou das duas linhas do tempo.

6. Perto do final do ano letivo e/ou quando a atividade for concluída, é interessante que os alunos da turma e o professor exponham os resultados do produto final e da pesquisa para os demais componentes da escola, para que se possa compartilhar o que foi aprendido.

Sugestões:

1. O professor pode optar por fazer duas formas de linhas do tempo paralelas, a variar de acordo com os assuntos de sua turma:

a. Duas linhas do tempo, sendo: uma com fatos históricos de História Geral e outra com acontecimentos históricos de História do Brasil, que ocorreram dentro de uma mesmo recorte temporal.

b. Duas linhas do tempo, sendo: duas linhas do tempo paralelas com fatos históricos de História Geral. Exemplo: para a periodização de História Antiga, o docente pode determinar a produção de duas linhas do tempo paralelas, uma para a Antiguidade Oriental e outra para a Antiguidade Clássica.

2. O docente pode elaborar uma tabela contendo cada fato histórico que será abordado, a fim de ser utilizada em conjunto com as linhas do tempo. Essa tabela poderá servir para os alunos como base para o preenchimento de informações, conforme a pesquisa for sendo realizada pelos estudantes. À medida em que os conteúdos forem sendo abordados, a tabela deverá ser preenchida para guiar os discentes na confecção.

3. A intenção da confecção das duas linhas do tempo é de que elas ocorram de forma manual, utilizando materiais como cartolinhas, canetas, imagens e outros materiais. Dessa forma, ao final, as linhas do tempo podem ser fixadas nas paredes da sala da turma. Mas, caso não seja possível coloca-las na parede por algum motivo, sugere-se o uso de plataformas online como o *Padlet* para a montagem.

Avaliação:

A partir dessa sequência didática, é adequado que a avaliação seja feita pelo professor tanto de forma contínua, na medida em que duas linhas do tempo serão construídas, como através do preenchimento da ficha avaliativa (Anexo 1). Sugere-se que o professor realize em média uma avaliação por bimestre com a ficha. Espera-se que, por meio dessas duas formas de avaliação,

o docente consiga observar se com essa proposta os alunos estarão tendo a capacidade de efetivar os objetivos propostos.

ANEXO 1 - Ficha Avaliativa

FICHA AVALIATIVA		
Aluno: _____ Turma: _____	COMENTÁRIOS	
Participação nas discussões	<input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Parcialmente Satisfatório <input type="checkbox"/> Insuficiente	
Participação no desenvolvimento das linhas do tempo	<input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Parcialmente Satisfatório <input type="checkbox"/> Insuficiente	
Melhoria na capacidade de orientação no espaço-tempo	<input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Parcialmente Satisfatório <input type="checkbox"/> Insuficiente	
Atividade de pesquisa	<input type="checkbox"/> Ótimo <input type="checkbox"/> Parcialmente Satisfatório <input type="checkbox"/> Insuficiente	

TEMPOS MODERNOS:

SIMULAÇÃO DO MÉTODO DE PRODUÇÃO FABRIL NA APROPRIAÇÃO DE CONHECIMENTOS HISTÓRICOS

*Cintia Cibele Coelho de Andrade
Vitor Hugo Rufino Santos Costa
Verbena Nidiane de Moura Ribeiro*

Descrição da proposta:

A proposta didática a seguir, tem como objetivo uma aula interativa que permita aos alunos a participação ativa na produção do conhecimento histórico, para isso, será utilizado o conteúdo da Revolução Industrial. Ademais, propomos uma aula interdisciplinar entre Língua Portuguesa e História onde os alunos experienciam as revoluções tecnológicas do período através de uma simulação fabril. Pretende-se, portanto, que os estudantes simulem os métodos produtivos em todas as suas esferas - divisão de tarefas, método fabril, produção artesã e manufaturada, controle do tempo e as mudanças sociais provocadas pela Revolução Industrial.

Público-alvo: 8º ano do ensino fundamental; Ensino Médio; EJA.

Objetivos:

- Relacionar os conhecimentos históricos com a experiência prática;
- Compreender as mudanças sociais e as formas de produção a partir da Revolução Industrial;
- Refletir acerca da maneira como são produzidos os produtos consumidos cotidianamente;
- Desenvolver a capacidade de leitura, interpretação e produção textual;
- Atenuar a evasão escolar, envolvendo os estudantes no aprendizado;

Conteúdos:

Os conteúdos presentes nesta sequência didática estão contidos no re-corte temporal da contemporaneidade, mais especificamente o período das chamadas revoluções industriais e dos seus métodos fabris. Abordando a mudança do regime de trabalho e as mudanças sociais acarretadas pelo novo modelo trabalhista. Aqui, abordaremos as etapas de produção e os métodos produtivos. No tocante a língua portuguesa, os objetos do conhecimento envolvem o gênero textual *relato de experiência*.

Estratégia:

Para esta atividade, faz-se necessário dividi-la em três momentos distintos, e a participação dos dois professores, nesse caso os docentes das disciplinas de Língua Portuguesa e História, como demonstrado a seguir.

Primeiro Momento - Uma hora aula

- Exposição de como será a atividade para a turma e a divisão em 4 grupos.

Materiais Necessários:

- Textos para leitura e interpretação;
- Atividade impressa;
- 3 Pranchetas, 3 cronômetros, 6 fichas de registro e 3 canetas;
- 17 Tesouras sem ponta, 11 rolos de fita adesiva, 9 rolos de cordão, 30 garrafas pet de 2 litros, 15 impressões do manual de instruções.

Segundo Momento- Três horas aula

- Os estudantes serão convidados a produzir brinquedos vai-e-vem de garrafa pet;
- Cada grupo de produção deve construir 7 brinquedos, com o objetivo de entender a produção manufatureira e industrial fordista dos produtos

Passos para a execução:

Passo 1

Para a reprodução da execução a seguir, faz-se necessário que os estudantes se desloquem para a quadra da escola ou um espaço amplo, visando facilitar o auxílio dos professores e a melhor visualização do decorrer na oficina.

Grupo 1

- Esse grupo deve conter 8 componentes.
- Cada componente será colocado enfileirado e receberá apenas a instrução de uma etapa da produção, sem ter conhecimento do processo.

Grupo 2

- Esse grupo deve conter 8 componentes.
- Cada componente será colocado enfileirado e receberá a instrução completa da produção, contudo, ficará responsável apenas por uma etapa.

Grupo 3

- Esse grupo deve conter 8 componentes.
- Cada componente ficará responsável por produzir um brinquedo, para isso, cada um receberá um manual de instrução e todo o material para produção.

Grupo 4

- Esse grupo deve conter 3 componentes.
- Cada componente será um fiscal de um grupo de produção. Terão que verificar o processo, anotar alguma ocorrência e registrar o tempo utilizado para o cumprimento da meta; também deverão marcar o fim da atividade

Grupo 5

- Responsáveis por testar os brinquedos

Passo 2

Grupo 1

Componente 1: Folha de instrução 1, 1 garrafa pet, 1 tesoura

Componente 2: Folha de instrução 2, 1 tesoura e 1 rolo de fita adesiva

Componente 3: Folha de instrução 3, 1 tesoura e 1 rolo de cordão

Componente 4: folha de instrução 4

Componente 5: Folha de instrução 5 e 1 tesoura

Componente 6: Folha de instrução, 1 tesoura e 1 rolo de fita adesiva

Componente 8: Volante. Fica responsável em ajudar no transporte do material de um componente para o outro.

Grupo 2

Mesma distribuição do grupo 1, com a exceção de que todos os componentes terão todas as instruções do processo de produção.

Grupo 3

Cada um dos 8 componentes receberá um kit com: instruções do processo de produção, garrafa pet, tesoura, rolo de fita adesiva e rolo de cordão.

Grupo 4

Cada fiscal receberá: 1 prancheta, 2 fichas de registro, 1 caneta e 1 cronômetro.

Grupo 5

Cada dupla receberá uma ficha de avaliação do brinquedo

Passo 3

Após todos estarem posicionados, o professor dará início a atividade de produção. Na medida em que cada grupo for finalizando a sua meta, o fiscal sinaliza. Quando os 3 grupos terminarem serão iniciados os testes dos produtos.

Terceiro momento

- Em sala de aula, os fiscais e os avaliadores farão a leitura dos dados e, com isso, o professor promoverá a discussão da análise dos resultados obtidos.
- Na mediação, o professor levantará observações sobre os métodos de produção e o impacto no conhecimento de produção dos operários.
- A atividade de casa consistirá em um relato de experiência.

Sugestões

- Se possível busque um local fora da sala de aula para a execução da atividade.
- Adapte a quantidade de alunos por grupo de acordo com a realidade da sua turma.
- Essa atividade pode ser uma boa sugestão para a integração com a disciplina de Geografia. Além disso, os brinquedos produzidos podem ser doados para algum abrigo ou creche pública, como forma de mobilizar, também, o pensamento social.

Avaliação:

- Para a avaliação, sugerimos a ficha de avaliação abaixo. Por meio dela, o professor (a) deve observar a produção de cada grupo e de cada indivíduo tanto na produção do brinquedo quanto na escrita do relato de experiência.
- Além disso, está indicado no anexo a orientação para a produção do relato de experiência.

ITEM	CRITÉRIOS:	AVALIAÇÃO
Desenvolvimento do brinquedo (vai-e-vem) - Avaliação em grupo	Envolvimento e colaboração dos alunos na realização do vai-e-vem	<input type="checkbox"/> Os alunos conseguiram realizar o vai e vem com excelência, trabalhando em grupo <input type="checkbox"/> Houve a realização parcial do vai-e-vem, com desavenças entre os participantes <input type="checkbox"/> Os estudantes não conseguiram realizar o vai-e-vem
Desempenho e comprometimento individual		<input type="checkbox"/> O aluno comprometeu-se com o grupo e individualmente para a realização da produção fabril <input type="checkbox"/> O aluno comprometeu-se parcialmente com o grupo e individualmente para a realização da produção fabril <input type="checkbox"/> O aluno não comprometeu-se com o grupo e individualmente para a realização da produção fabril
Produção de um relato de experiência	Compreensão dos processos e dos impactos do sistema fabril na sociedade	<input type="checkbox"/> Acentuação, pontuação e ortografia correta no texto <input type="checkbox"/> Acentuação, pontuação e ortografia correta na maior parte do texto <input type="checkbox"/> Acentuação, pontuação e ortografia correta na menor parte do texto
Avaliação de critérios históricos no relato de experiência		<input type="checkbox"/> Compreensão da atividade proposta <input type="checkbox"/> Conectou conhecimento prático ao teórico <input type="checkbox"/> Obedeceu ao tema e as orientações

ANEXOS

Processo de produção do brinquedo vai-e-vem



PASSO 1

Cortar DUAS garrafas pet ao meio.



PASSO 2

Encaixe as duas partes da boca da garrafa uma na outra e cole a junção com fita adesiva.



PASSO 3

Corte dois pedaços de cordão com 2 metros cada.



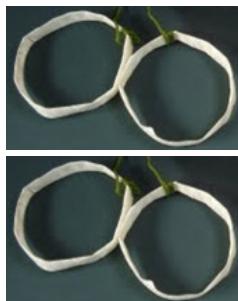
PASSO 4

Colocar os dois fios dentro da garrafa, deixando a garrafa na metade dos fios.



PASSO 5

Corte 4 argolas de garrafa, com a outra metade da garrafa que sobrou:



PASSO 6

Enrole toda a argola com fita adesiva:



PASSO 7

Amarre uma argola em cada ponta do fio:

Ficha de Registro da simulação fabril

Grupo: _____

Componentes:

1. _____
 2. _____
 3. _____
 4. _____
 5. _____
 6. _____
 7. _____

Ocorrências:

Tempo de execução: _____

Quantidade de brinquedos: _____

Quantidade de brinquedos com defeito:

TEXTOS MOTIVADORES PARA A ESCRITA DO RELATO DE EXPERIÊNCIA

Texto 1

...Um operário desenrola o arame, o outro o endireita, um terceiro corta, um quarto o afia nas pontas para a colocação da cabeça do alfinete; para fazer a cabeça do alfinete requerem-se 3 ou 4 operações diferentes;...

Smith, Adam. *A riqueza das nações. Investigação sobre a sua natureza e suas causas.* Vol. I. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

Texto 2

FRANK e ERNEST



Jornal do Brasil, 19 de fevereiro de 1977.

ORIENTAÇÕES PARA O RELATO DE EXPERIÊNCIA

- A partir da vivência dos métodos fabris, das discussões durante as aulas e da leitura dos textos, reflita e disserte sobre o papel do trabalhador na indústria capitalista.

VIAGEM NO TEMPO NA SALA DE AULA:

SIMULAÇÃO DE ÁGORA GREGA EM TURMA DO ENSINO BÁSICO

*Cintia Cibele Coelho de Andrade
Vitor Hugo Rufino Santos Costa*

Descrição da proposta:

A proposta a seguir tem como principal peça a simulação como estratégia pedagógica. Ao trabalharmos com o ensino de história, é comum nos depararmos com situações em que os alunos apresentam dificuldades em compreender conceitos que surgiram no passado mas que se modificaram e, de alguma forma, continuam no presente. Como ideia de enfrentamento dessa problemática, será exposta a seguir uma sugestão de como tratar dos tópicos democracia e votação na Grécia Antiga, a fim de exemplificar as mudanças e permanências desse modelos políticos.

Esta simulação de uma Ágora Grega, é constituída pela distribuição dos papéis sociais de acordo com o regime histórico da época em análise, definindo quem seriam os tipos de cidadãos representados pelos estudantes. Ademais, uma vez simbolizados aqueles que seriam cidadãos, os que representassem mulheres, escravos e estrangeiros, seriam excluídos pela então sociedade grega. O intuito dessa estratégia é facilitar as pontes entre passado e presente, visto que a temática da votação faz parte do cotidiano dos alunos, como veremos em seguida.

Público-alvo: Turmas do ensino Fundamental 2, Médio e EJA.

Tempo estimado: 2h/a.

Objetivos:

- Experimentar o que era ser cidadão grego com todas as benesses e, como contraponto, vivenciar as dificuldades presentes nos grupos sociais que não eram cidadãos;

- Estabelecer diálogos entre passado e presente;
- Realizar comparações entre diferentes regimes democráticos diferenciados;
- Refletir acerca da representatividade política;

Conteúdos:

Para esta sequência didática serão trabalhados, dentro do recorte temporal da antiguidade, os conteúdos da Sociedade Grega Antiga, assim como a Democracia Ateniense, dando enfoque nos conceitos de democracia, de votação direta/indireta e de cidadão. Logo, será possível, por meio da simulação da Ágora grega, trabalhar os conceitos de cidadania, democracia e regime político. Outrossim, pode-se desenvolver noções de ruptura e continuidade históricas, além de heranças de modelos sociais e políticos.

Estratégias:

Para a realização da simulação, é preciso estabelecer uma pauta que seria o alvo da votação. Assim, elaboramos o seguinte texto introdutório da dinâmica a ser apresentado aos alunos:

“A escola recebeu uma verba inesperada, e colocou para a votação dos alunos o destino do dinheiro. Vocês podem escolher entre utilizar o dinheiro para um pacote de aulas de campo que envolve a ida para museus, cinemas e galerias ou a construção de uma quadra poliesportiva”

Após isso, é preciso dividir a turma por meio da distribuição de cédulas contendo as seguintes posições sociais: Mulher, Escravizado, Estrangeiro, Cidadão. Apenas ao fim da distribuição social é revelado que apenas aqueles que receberam as cédulas de cidadãos poderiam votar. Esse estímulo tem como expectativa provocar reflexões por meio do incômodo, uma vez que a intenção é que apenas alguns dos alunos do sexo masculino sejam cidadãos. Desta forma, a maior parte da turma vai ficar impossibilitada de votar.

Além disso, estabeleça que o voto será efetuado de forma direta, e com uma justificativa; isto é, quem votar vai ter que expor a todos o porque escolheu a sua posição, de forma oral pelo votante - assim, fazendo alusão ao que acontecia na civilização grega antiga.

Sugerimos aplicar a dinâmica da votação como início do conteúdo

da Grécia Antiga; ou seja, como um primeiro contato com o assunto. Isso porque, dessa forma, a assimilação das dinâmicas sociais que serão expostas a seguir podem se tornar mais simples, além de surgir a oportunidade de tornar o conteúdo significativo para os alunos ao fazermos eles vivenciarem o período estudado.

Sugestões para a aplicação da sequência didática

Antes da execução da simulação, aconselhamos que:

- Seja escolhida uma pauta de votação que seja significativa para o seu público-alvo.
- A distribuição dos papéis sociais deve ser pensada de uma maneira que gere desbalanceamento na votação, prevendo minimamente o resultado da votação.

Durante a execução da simulação:

- Observe as reações dos alunos. Confira se houve algum tipo de indignação, raiva, cochicho entre os alunos.
- Caso haja conflito, faça a mediação para que não saia do controle.

Após a execução:

- Questione os alunos sobre como eles se sentiram durante a simulação.
- Faça relações entre passado e presente, comparando as situações de acordo com o cotidiano dos alunos.

Avaliação:

Nesta sequência didática, a avaliação se dá de maneira contínua, por meio da observação dos alunos e dos questionamentos por eles apresentados ao longo de toda a atividade. Ademais, sugerimos uma ficha de avaliação, juntamente com a aplicação de um questionário com perguntas norteadoras, como as exemplificadas a seguir, seja entregue com o intuito de assegurar se os alunos identificaram elementos do cotidiano deles na atualidade política em que estão inseridos.

Questionário:

- Com base na aula, trace paralelos entre a votação na Grécia Antiga e o formato eleitoral atual.
- Você acredita que se todos pudessem votar o resultado teria sido diferente? Justifique a sua resposta com exemplos.
- O que você sentiu durante a dinâmica de votação? Você acha que o sentimento teria sido diferente caso estivesse em outro grupo? (Excluídos ou votantes).

Ficha de Avaliação

COMPETÊNCIA	CRITÉRIOS	AVALIAÇÃO
Compreensão da desigualdade social no período da Grécia Antiga	Envolvimento na discussão acerca da desigualdade social entre cidadãos e escravizados, mulheres e estrangeiros.	<ul style="list-style-type: none">-O aluno compreendeu satisfatoriamente às desigualdades apresentadas ()-O aluno compreendeu razoavelmente às desigualdades apresentadas ()-O aluno não compreendeu às desigualdades apresentadas ()
Envolvimento na dinâmica da simulação da Ágora	Representação do papel social proposto pelo professor	<ul style="list-style-type: none">-O aluno participou ativamente de todo o processo da dinâmica ()- O aluno participou parcialmente com a dinâmica, com poucas distrações ()- O aluno se recusou a participar da dinâmica ()
Participação na discussão após a dinâmica, realizando pontes entre passado e presente no modelo político	Ampliação da consciência histórica dos alunos por meio das relações espaço-temporal	<ul style="list-style-type: none">-O aluno participou ativamente da discussão e conseguiu relacionar o conteúdo com seu cotidiano ()- O aluno participou parcialmente da discussão, com algumas distrações ()- O aluno se recusou a participar da discussão ()

APROPRIANDO CONCEITOS POR MEIO DA COLLAGE

*Cintia Cibele Coelho de Andrade
Vitor Hugo Rufino Santos Costa*

Descrição da proposta:

Essa sequência didática trabalha o conteúdo de Primeiras civilizações complexas por meio de uma oficina de *collage*. *Collage* é uma organização visual que utiliza diversos materiais e texturas que, quando sobrepostas ou colocadas lado a lado, formam uma imagem ou composição. Para a elaboração de uma obra nesse estilo, é necessária a apropriação de conceitos. Pode-se utilizar a pesquisa de imagens em revistas, para a compreensão e reprodução deles, assim, vamos expor a seguir como utilizar essa técnica em uma oficina para a aprendizagem dos conceitos de cultura material, imaterial e híbrida.

Público-alvo: 6º ano- Ensino Fundamental.(Contudo a metodologia pode ser adaptada para outros níveis e temas).

Tempo estimado: 4 h/a.

Objetivos:

- Compreender o conteúdo histórico de Primeiras Civilizações por meio da *collage*;
- Identificar elementos da cultura material e imaterial para a compreensão das Primeiras Civilizações Complexas¹;
- Exercitar a criação e a leitura de narrativas imagéticas;

¹Temos ciência de que os conceitos de cultura material e imaterial não existiam na época em questão. Esses conceitos serão abordados para a compreensão de elementos presentes nessas sociedades como culinária, arquitetura e religião.

- Utilizar a pesquisa de imagens como forma de avaliar a compreensão e interpretação de conceitos;
- Identificar a reprodução dos conceitos trabalhados durante a sequência;

Conteúdos:

Ao iniciarmos o ano letivo no sexto ano, é comum que nos deparamos com o desafio de ensinar o conteúdo de *Primeiras Civilizações Complexas*. Afinal, é necessário compreender os “primeiros passos” que tornaram a espécie humana como dominante na Terra. No entanto, como assimilar fatos históricos tão distantes temporalmente? Um dos primeiros desafios a ser encarado é a assimilação dos conceitos de cultura material, imaterial e híbrida.

Tais conceitos (religião, culinária e arquitetura) se fazem necessários para o entendimento do desenvolvimento dessas civilizações e da raça humana, instrumentalizando os alunos para identificar e relacionar semelhanças e diferenças entre as civilizações, por exemplo. Outrossim, esses conceitos também permitirão a compreensão de rupturas e continuidades entre o conteúdo ministrado e a contemporaneidade.

Estratégia:

1 - Introdução com os alunos por meio de vídeo aulas² e exposição do professor sobre o que é a *collage* e quais as técnicas que usualmente são utilizadas na colagem.

2 - Exposição sobre os conceitos de cultura material e imaterial e sua relação com as Primeiras Civilizações Complexas.

3 - Breve exposição sobre a história da *collage* e vanguardas europeias que a influenciam (surrealismo, cubismo, expressionismo, futurismo...) dando arcabouço para que os alunos criem as suas próprias referências - nesta etapa, caso seja necessário, pode-se estabelecer um diálogo interdisciplinar com o professor ou professora de artes da escola.

4 - Momento de idealização da obra juntamente com a pesquisa, seleção e corte de imagens por parte de cada um dos alunos.

5 - Etapa de produção de obras utilizando a *collage*.

² Link disponível no anexo

6 - Apresentação e explicação dos alunos de suas obras produzidas, expondo os porquês que levaram às escolhas de imagens e o que eles desejam representar com a composição.

7 - Elaboração de um texto descritivo, relatando o significado da obra e da escolha dos elementos, além dos conceitos que foram trabalhados previamente em sala de aula.

Ressaltamos aqui, ainda, que a oficina de *collage* pode ser adaptada para qualquer conteúdo/conceito que seja necessário para a turma em questão. Isso porque a validade da eficácia da aplicação da oficina consiste na pesquisa de imagens e na criação de narrativas que correspondem ao conteúdo pretendido.

Sugestões para a aplicação da sequência:

Ao realizar a oficina, antes dos alunos começarem efetivamente a atividade, direcione-os com perguntas como:

- O que vocês pretendem fazer/construir?
- Como farão?
- Por que desejam fazer dessa forma?

Acreditamos que a atividade tem um potencial para a observação de características criativas da turma para além dos aprendizados históricos, por isso sugerimos que durante a execução seja observado:

- Quais alunos interagem mais.
- Quais apresentam maior dificuldade e facilidade motora.
- A capacidade de concentração dos alunos.

Após a realização das obras, direcione a escrita do texto com as seguintes perguntas:

- O que foi feito?
- Por que escolheram aqueles elementos para realizar a composição?
- Você entende como o conceito foi aplicado na sua composição? Comente com um exemplo.

Avaliação:

A avaliação se dá de forma contínua, ao decorrer de toda a sequência didática, observando e avaliando a capacidade dos alunos assimilarem os

conteúdos trabalhados. Além disso, deve-se observar a construção das narrativas ali criadas, e se elas correspondem com o esperado, bem como o texto descriptivo. Por meio do texto, será possível compreender se os conceitos de cultura material, imaterial e híbrida, foram devidamente apropriados e corretamente aplicados. Para além disso, recomendamos a aplicação de uma ficha de avaliação dos trabalhos/alunos e deixamos como sugestão a ficha a seguir.

6º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

Ficha de avaliação Oficina de Collage

Disciplina: História

Collage e os elementos de Cultura Material e Imaterial nas Primeiras Civilizações Complexas

Aluno(a) ou grupo:

ITEM	CRITÉRIOS:	AVALIAÇÃO
Descrição do conceito	Apresentar de forma explícita e coerente os conceitos de cultura material e imaterial	<input type="checkbox"/> Apresentou uma definição insuficiente do conceito de cultura imaterial e material <input type="checkbox"/> Apresentou uma Definição clara do conceito de cultura imaterial e material <input type="checkbox"/> Relacionou o conceito de cultura material e imaterial (hbridismo)
Definição de um exemplo de cultura material imaterial	Apresentar um exemplo de cada tipo de cultura	<input type="checkbox"/> Conseguiu definir mas não apresentou um exemplo para cada tipo de cultura <input type="checkbox"/> Apresentou apenas um exemplo de cultura material ou imaterial <input type="checkbox"/> Apresentou com clareza os dois exemplos
Adequação do meio	Relacionar os conceitos com o imagético apresentado na collage	<input type="checkbox"/> Não utilizou os conceitos na produção da collage <input type="checkbox"/> Justificou de forma inadequada os conceitos com os elementos imagéticos da collage <input type="checkbox"/> Apresentou e relacionou perfeitamente os conceitos com a collage

Relação entre as vanguardas europeias apresentadas e a collage	Apresentação do entendimento das vanguardas no texto descritivo	(<input type="checkbox"/>) Não compreendeu as vanguardas e não utilizou na collage (<input type="checkbox"/>) Utilizou alguma das vanguardas na confecção da collage (<input type="checkbox"/>) Compreendeu as vanguardas mas optou por não utilizar na collage
Uso adequado da língua portuguesa no texto descritivo		(<input type="checkbox"/>) Acentuação, pontuação e ortografia correta no texto (<input type="checkbox"/>) Acentuação, pontuação e ortografia correta na maior parte do texto (<input type="checkbox"/>) Acentuação, pontuação e ortografia correta na menor parte do texto

ANEXOS

Anexo 1- <https://www.youtube.com/watch?v=lfxeE1uHNBw> link para a reprodução em sala de aula, ensinando a técnica de recortar e colar ao fazer uma *collage*.

Anexo 2 - Link para a apresentação de slides acerca da história da collage e suas influências com as vanguardas europeias.

https://www.canva.com/design/DAFjAB0bgaY/c79U48VU-w3rspNY8ynuN8A/edit?utm_content=DAFjAB0bgaY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link2&utm_source=sharebutton

As obras presentes no slide são de propriedade intelectual da colagista e graduanda Cíntia Andrade.

REFERÊNCIAS:

GOMES, Raphael e Rodrigo; LIMA, Fernando; SILVA, Liviane; VIEIRA, Beatriz. **Colagem: Seu nascimento e trajetória na história da arte.** 2019. Disponível em <<https://medium.com/@pibidartesvisuaisufma/colagem-seu-nascimento-e-trajet%C3%B3ria-na-hist%C3%B3ria-da-arte-f582a1c12dff>> - Acesso em 12 de Fevereiro de 2024.

MUSEU PORTÁTIL DA RELIGIOSIDADE AFRO-BRASILEIRA:

ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM IMAGINÁRIO SOBRE A
CULTURA AFRO-BRASILEIRA E O COMBATE AO RACISMO RELIGIOSO

Yara Galdino Dutra¹

Descrição da proposta:

Essa atividade busca difundir e problematizar elementos da religiosidade africana e afro-brasileira, ressaltando aspectos culturais importantes para a formação cidadã durante o ensino básico. Essa proposta contempla a Lei 11.645/08, que prevê a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos componentes curriculares, propondo-se como ponto de inflexão para o combate à intolerância religiosa e cultural oriunda do preconceito e da desigualdade social tradicionalmente estruturadas no Brasil.

Drive do Produto Didático e QR Codes:



https://drive.google.com/drive/folder-s/1N4BGOVtVpx_ktv2i26tRChOCGa-7wic_4?usp=sharing.

Público-alvo:

Turmas do ensino Fundamental 1-2, Médio e EJA.

Tempo estimado:

Em média, de 2h a 4h/aula, a depender da discussão e da quantidade de fontes selecionadas.

¹ Graduanda em História (7º período), bolsista no PIBID/História/Natal na Escola Estadual Maria Cristina, RN.

Objetivos:

- Criar um ambiente de imersão onde os estudantes tenham contato com o conteúdo a partir de diferentes fontes, como: imagens, objetos, estatuetas, músicas, curta-metragens, depoimentos, notícias, leis; ampliando o olhar e o acesso a novas linguagens que potencializam discussões em sala de aula;
- Estabelecer conexões entre o passado e o presente, evidenciando que a religiosidade faz parte do conjunto de expressões culturais, as quais se desenvolvem sócio-historicamente como parte da subjetividade humana;
- Discutir os conceitos de sincretismo, cultura, patrimônio e identidade para desenvolver consciência histórica com base na compreensão de que as religiões fazem parte de um conjunto de práticas que sofrem influência do tempo e do espaço;
- Refletir acerca de questões contemporâneas e da importância de se combater o preconceito racial e a intolerância religiosa;
- Compreender como as entidades estão representadas, seu sentido e sua significação, estabelecendo diálogos com o cotidiano a partir da historicidade dos alunos e da análise de fontes;

Conteúdo:

A atividade se propõe como um recurso didático a ser contextualizado pelo profissional docente de acordo com o público alvo que se deseja atingir e dos conteúdos previstos no planejamento da turma em que se queira discutir os objetivos recém elencados. O museu portátil, enquanto objeto fixo, proporciona uma experiência visual e tática ao aluno, que poderá interagir com seus elementos e ser estimulado a questionar seu uso, suas cores, formas, tecidos, elementos e as paisagens que compõem a estética de cada estatueta. Entende-se que o artefato expositor, ao fazer alusão a um altar, ou um oratório, ou um congá... poderá despertar entre os alunos memórias de objetos semelhantes que tenham feito parte de suas casas ou de outros ambientes com os quais tiveram contato ao longo da vida.

Cada estatueta presente no expositor possui um cartão correspondente com uma breve descrição da entidade e um *QR code* com acesso para um *link* onde o aluno terá acesso digital a fonte que será trabalhada em re-

lação à entidade escolhida. Assim, passado o momento de curiosidade e de uma primeira interação da turma com o museu portátil, deve-se apresentar aos alunos até 5 cartões explicativos, frutos de uma seleção previamente planejada pelo professor, a depender do público alvo e da linguagem que deseja trabalhar.

Estratégias:

Recomenda-se preparar a turma para a experiência com o museu portátil. Converse com a sua classe a fim de identificar se a turma é mais receptiva ou menos interessada na temática. Ao introduzir o museu portátil, discuta com os estudantes sobre o significado daquele objeto para a sua aula e destaque a importância de estudar novas expressões culturais. Caso a turma esteja relutante, discuta sobre a necessidade de refletir sobre as nossas interpretações subjetivas do mundo, para que eles possam argumentar sobre suas próprias cosmovisões sem reproduzir estígmas acerca de um conteúdo do qual conhecem pouco.

Sugere-se que o professor selecione poucos cartões por aula, a depender de quais fontes associadas às entidades melhor se comunicam com a faixa etária da turma e os objetivos que deseja alcançar através da oficina de fontes. Deverá se atentar também ao tipo de linguagem que irá desenvolver através de uma imagem, curta-metragem, música, cinema, notícia jornalística, poema, mito da entidade ou objeto material. Utilize a tabela abaixo para facilitar as fontes com as quais deseja trabalhar, incluindo os cartões em seu planejamento.

Tabela 01: Quadro de fontes do museu portátil

Nº	CARTÃO	REPRESENTAÇÃO	LINGUAGEM	FONTE
1	Iemanjá		Audiovisual Curta-metragem	Mito de Origem Palavras-Chave: Preservação das águas; surgimento das marés
2	Erê ou Ibejis		Exposição Google Scholar (Site) Exposição explicativa com texto e imagens	Mito de Origem Palavras-chaves: Etimologia; panteão africano; sincretismo; simbolismos de Erê e Ibejis
3	Exu		Audiovisual Vídeo explicativo com imagens fixas	Mito de Origem e Análise Palavras-chave: Panteão africano; desconstrução do estigma de Exu
4	Oxumaré		Depoimento Identificação com o Orixá	Mito de Origem e Análise Palavras-chave: Panteão africano; características do Orixá

5	Xangô		Audiovisual Curta-metragem	Mito de Origem Palavras-chave: Justiça (senso comum); guerra; vingança, proteção
6	Oxum		Audiovisual Curta-metragem	Mito de Origem Palavras-chave: Orgulho; <i>bullying</i> ; seca; sobrevivência; importância das chuvas para o plantio
7	Maria Padilha		LEI Nº 12.781 Publicada em 13 de nov. de 2020 pela prefeitura municipal de Porto Alegre/RS	Institui como anexo a Lei nº 10.904/10 o Dia da Pomba-Gira Soberana Maria Padilha, no calendário das datas comemorativas de Porto Alegre/RS
8	Iansã		Depoimento Identificação com o Orixá	Mito de Origem e Análise Palavras-chave: Panteão africano; características da orixá;
9	Ossain		Audiovisual Curta-metragem	Mito de origem Palavras-chave: medicina das plantas; combate ao desmatamento

10	Euá		Fantastipedia (Site) Texto explicativo	Mito de origem Palavras-chave: Panteão africano; genealogia; etimologia; características do orixá
11	Oxalá		Música (Site) Letra e clipe musical dedicado a exaltação do Orixá	Título: Oxalá Criou a Terra Palavras-chave: Panteão africano; características dos orixás
12	Logum-Edé		Wikipédia (Site) Texto explicativo	Mito de origem Palavras-chave: Panteão africano; divindades não-binárias e movimento LGBT; representatividade
13	Ogum		Revista Kàwé (PDF) Resumo expandido sobre o Orixá	Mito de Origem Palavras-chave: panteão africano; características do orixá; representações e etimologia
14	Nanã		Brasil Escola Texto explicativo	Mito de origem Palavras-chave: panteão africano; matriarcado; representatividade feminina e fertilidade

15	Omolú ou Obaluaê		Depoimento Identificação com o Orixá	Mito de Origem e Análise Palavras-chave: Panteão africano; características do Orixá
16	Oxossi		Notícia (Site) Homenagem a Oxossi em praça pública de Canoas/RS	Evento promovido com o intuito de promover a diversidade religiosa e desmistificar aspectos negativos
17	Baiana		Revista Afirmativa (Site) Balanço sobre a letalidade policial na Bahia	Discute censos e relatórios sobre a Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Pernambuco, Piauí, Rio de Janeiro e São Paulo

Fonte: autoria própria. PIBID História, UFRN Natal.

Sugestões para a aplicação da sequência didática

Uma possibilidade de trabalho é selecionar um cartão para analisar em conjunto com a classe. Projete o documento que deseja discutir e reflita sobre como a descrição da entidade e a fonte se comunicam. Para isso, peça que os alunos identifiquem que elementos estão presentes na caracterização da entidade, por exemplo: Que cores se apresentam? Como o personagem está caracterizado? Que paisagem está associada a ele? Em seguida, questione os alunos qual é a descrição do personagem conforme o cartão e converse sobre como o mito se relaciona com a natureza. Pergunte aos alunos se eles conseguem perceber relações atuais do mito com questões contemporâneas, por exemplo: o mito de Iemanjá nos fala sobre o problema de poluição dos mares, enquanto define a entidade como protetora das águas, justificando o surgimento das marés pelo conhecimento religioso e de senso comum.

Nesse sentido, leve a turma a perceber que o mito nos ensina a não poluir ambientes aquáticos. Peça aos alunos que relembram sua última ida à praia ou à lagoa: o banho estava próprio ou impróprio? A orla estava limpa ou poluída? Qual a importância de preservar as águas? Demonstre que o mito de Iemanjá, como tantos outros, é um veículo de conscientização que não provém do conhecimento científico, mas que cumpre um papel social na formação cidadã de uma parte da sociedade. Busque ressaltar os aspectos positivos, de modo que possíveis estigmas em relação àquela entidade sejam subvertidos para a compreensão de que o mito cumpre um papel formador e deve ser respeitado como crença.

A mesma atividade também pode ser realizada dividindo a turma em grupos. Peça que eles identifiquem os elementos que compõem a entidade e a fonte associada a ela. Em seguida, apresentem para turma as suas interpretações sobre o mito em sua relação com a natureza. Acrescente comentários que fortaleçam a conexão entre o mito e problemáticas sociais, oferecendo à turma a possibilidade de debater sobre a importância de preservar e respeitar a cultura, o patrimônio e a identidade. Difunda o conceito de intolerância religiosa e informe que sua prática constitui crime, bem como outras formas de preconceito que também são punidas conforme a lei vigente. Assegure que essa apresentação não seja ofensiva, contextualizando a legislação por seu propósito de proteger a integridade humana, e não apenas o caráter punitivo de sua aplicação.

Para ampliar seu repertório, recomenda-se os seguintes conteúdos que podem também ser trabalhados em sala de aula, se for conveniente discutir materiais mais amplos e longos na atividade proposta pelo professor:

- Série documental intitulada *Caminhos dos Orixás* (2023), de dirigido por Betse de Paula. Conta com 16 episódios de aproximadamente 40 minutos e contempla 16 orixás distintos do panteão africano, com ênfase na espiritualidade, seus arquétipos e características sobre o panteão africano e afro-brasileiro. Acesso em: <https://www.primevideo.com/detail/Caminhos-dos-Orixás/0QQLQTB5EYPH0JUEIJE042PZT2>.
- Coleção de livros de contos africanos intitulada *Conhecendo os Orixás: de Exú a Oxalá* (2018), de Waldete Tristão. Trata-se de uma série de contos infantis ilustrados e com linguagem acessível ao ensino bá-

sico. Disponível em: <https://www.amazon.com.br/Conhecendo-Orixás-Oxalá-Waldete-Tristão/dp/8590624013>.

- Matéria do site “Comunidade, Cultura e Arte”, intitulada *A invocação dos orixás na música brasileira*” (2023), de Lucas Brandão. Disponível em: <https://comunidadeculturaearte.com/a-invocacao-dos-orixas-na-musica-brasileira/>.

Sugestões para uma Avaliação Diagnóstica:

Conhecendo o diagnóstico prévio da turma, elabore uma pequena ficha de avaliação para comparar as atitudes e o nível de compreensão da temática discutida a partir do museu portátil. Como os alunos respondiam às representações religiosas da cultura afro-brasileira antes da atividade? Como passaram a enxergar a temática do preconceito e da intolerância religiosa após a atividade?

Para compreender tais aspectos, reflita sobre a interação dos alunos ao apresentarem suas visões em grupo ou durante o diálogo aberto. Também poderá perguntar diretamente aos alunos como essa experiência os impactou, pedindo que expliquem oralmente ou que escrevam sobre isso em meia lauda como uma atividade de relato da experiência.

Identifique também, quanto ao uso da linguagem, quais foram as maiores dificuldades dos alunos durante a análise das fontes. Peça que eles escrevam ou apresentem oralmente para a turma os resultados do que identificaram e como analisaram. Verifique se a turma apresenta em geral as mesmas dificuldades e busque desenvolver essas habilidades em atividades futuras com a turma.

Observe a ficha a seguir e busque adaptá-la, quando necessário, para o uso feito da sequência didática durante a sua aplicação em sala de aula. Compreenda o perfil da sua turma antes e analise criteriosamente as fontes disponíveis, atentando-se para o tempo de aula, o nível de adesão da turma às aulas de história, a receptividade ao tema definido e a quantidade de conteúdos a serem trabalhados. Planejar a aula é um passo importante para a definição dos critérios de avaliação.

FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Disciplina: _____

Professor: _____

Escola: _____

Turma: _____

Sequência Didática: Museu da Religiosidade Afro-Brasileira, elementos para a construção de um imaginário sobre a cultura afro-brasileira e o combate ao racismo.

COMPETÊNCIA:	CRITÉRIOS:	AVALIAÇÃO:
Análise da Turma	Compreender o nível de adesão da turma à temática proposta e as metodologias utilizadas	<p>A turma foi receptiva e tolerante com a temática, demonstrando interesse e adesão à discussão?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Houve rejeição ()</p> <p>A turma apresentou mudanças atitudinais significativas quanto à participação na aula devido a dinâmica dialógica e interativa com o uso do museu portátil?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Houve rejeição ()</p>
Aprendizagem e Ensino de História	Identificar o nível de compreensão da turma sobre a temática ministrada, conforme o planejamento da aula	<p>A turma consegue identificar e explicar conceitos como: racismo, identidade, cultura material e imaterial, patrimônio histórico e afro-brasileiro?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Houve rejeição ()</p> <p>A turma consegue mobilizar algum dos conceitos acima para estabelecer um debate ou produção textual do tema?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Houve rejeição ()</p>

Desenvolvimento de Competências e Habilidades	Observar o tipo de habilidade ou competência que foi estimulada pelos alunos e o nível de dificuldade ou facilidade sentida pela turma	<p>A turma aderiu razoavelmente às habilidades de escrita, oratória, percepção visual e análise de fontes durante a aula e nas atividades correlatas?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Houve rejeição ()</p> <p>Das habilidades acima, quais precisam ser estimuladas?</p> <p>Todas () Algumas: _____</p>
Planejamento da Aula e Aplicação da Atividade	Autoavaliação metodológica para o professor/a	<p>Houve tempo hábil para o planejamento da aula e execução da mesma, conforme o diagnóstico prévio da turma?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Não ()</p> <p>O planejamento da sequência didática estava adequado às limitações e potencialidades do público e da escola?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Não ()</p>

REFERÊNCIAS:

CANOAS. *Praça da Emancipação sedia homenagem a Oxossi*. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/praca-da-emancipacao-sedia-homenagem-a-oxossi-o-orixa-da-natureza/>. Acesso em: 5 out. 2024.

FANDOM. *Euá*. Disponível em: <https://fantasia.fandom.com/pt/wiki/Euá>. Acesso em: 5 out. 2024.

GOOGLE ARTS & CULTURE. *Ibejis e a infância negra*. Disponível em: https://artsandculture.google.com/story/ibejis-e-a-inf%C3%A2ncia-negra/cQLiHsDANj_bKA. Acesso em: 5 out. 2024.

LETRAS. *Oxalá criou a Terra*. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/umbanda/oxala-criou-a-terra/>. Acesso em: 5 out. 2024.

PORTO ALEGRE. Lei Ordinária nº 12.781, de 2020. *Inclui a efeméride Dia da Pomba Gira Sobrana Maria Padilha no anexo da Lei nº 10.904 de 31 de maio de 2010*. Disponível em: <https://leis-municipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/lei-ordinaria/2020/1279/12781>. Acesso em: 5 out. 2024.

REVISTA AFIRMATIVA. *Policia baiana é a que mais mata no Brasil e 94,76% das vítimas são negras*. Disponível em: <https://revistaafirmativa.com.br/policia-baiana-e-a-que-mais-mata-no-brasil-e-9476-das-vitimas-sao-negras-aponta-relatorio/>. Acesso em: 5 out. 2024.

UESC. *Ogum*. Disponível em: http://www.uesc.br/nucleos/kawe/revistas/Ed_02/ogum.pdf. Acesso em: 5 out. 2024.

WIKIPEDIA. *Logunedé*. Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Logunedé>. Acesso em: 5 out. 2024.

YOUTUBE. *Exu* [vídeo]. 5 jun. 2020. Disponível em: https://youtu.be/nQUi_ukiM5c. Acesso em: 5 out. 2024.

YOUTUBE. *Iemanjá* [vídeo]. 8 jun. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/pL9AkXuD9fg>. Acesso em: 5 out. 2024.

YOUTUBE. *Ogum* [vídeo]. 22 nov. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-qAHMr0pVmXI>. Acesso em: 5 out. 2024.

YOUTUBE. *Omolu* [vídeo]. 16 jun. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/wGje4WP9ALw>. Acesso em: 5 out. 2024.

YOUTUBE. *Ossain* [vídeo]. 8 jun. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/0wi-Vcw8vwI>. Acesso em: 5 out. 2024.

YOUTUBE. *Oxum* [vídeo]. 3 jun. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/gRFd3SrXwx8>. Acesso em: 5 out. 2024.

YOUTUBE. *Oxumarê* [vídeo]. 18 nov. 2019. Disponível em: https://youtu.be/8Zorjd4_w_Q. Acesso em: 5 out. 2024.

YOUTUBE. *Xangô* [vídeo]. 3 jun. 2020. Disponível em: <https://youtu.be/gRFd3SrXwx8>. Acesso em: 5 out. 2024.

YOUTUBE. *Yansã* [vídeo]. 8 ago. 2019. Disponível em: <https://youtu.be/cZLvCwmTEu8>. Acesso em: 5 out. 2024.

BRASIL ESCOLA. *Nanã*. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/religiao/nana.htm>. Acesso em: 5 out. 2024.

APRENDENDO HISTÓRIA COM JOGOS TEATRAIS: CONSTRUINDO NARRATIVAS E CONSOLIDANDO PENSAMENTOS POR MEIO DE DINÂMICAS CORPORAIS

*Yara Galdino Dutra¹
Robson William Potier*

Descrição da proposta:

Esta atividade busca desenvolver o ensino de história por meio de jogos teatrais, com o objetivo de propor uma ambiente educativo em que o aluno seja parte ativa do processo de aprendizagem. Entendemos que a consciência histórica deve ser estimulada por meio de atividades que são conhecidas pelos estudantes, como os jogos, que fazem parte do imaginário e da formação de todas as crianças. Propomos a utilização do jogo teatral como ferramenta didática para estimular a consciência corporal e a concentração. Esse exercício poderá refletir positivamente na elaboração de narrativas pelos estudantes, pois a atividade será guiada por documentos históricos selecionados pelo professor. Ao trabalhar o conteúdo histórico por meio de fontes como fotografias, músicas, objetos e afins, ao mesmo tempo em que utiliza o corpo para vivenciar o ensino, esperamos ampliar a motivação e a acessibilidade linguística do conteúdo subjetivo na turma.

Público-alvo: Turmas de 6º e 7º ano.

Tempo estimado: Em média, de 2h a 4h/aula, a depender da agilidade da turma em se organizar e preparar suas ideias para apresentação.

¹ Graduanda em História (7º período), bolsista no PIBID/História/Natal na Escola Estadual Maria Cristina, RN.

Objetivos:

- Criar um ambiente de imersão onde os estudantes tenham contato com o conteúdo a partir de diferentes fontes, como: imagens, objetos, estatuetas, músicas, curta-metragens, depoimentos, notícias, leis; ampliando o olhar e o acesso a novas linguagens por meio de fontes históricas;
- Estabelecer conexões entre passado e presente como consequência da compreensão das noções de tempo e lugar, por meio do corpo no jogo teatral, como facilitador dessa interpretação sobre o conteúdo histórico;
- Desenvolver a capacidade interpretativa e aprimorar os sentidos dos alunos sobre como organizar informações aparentemente desconexas e transformá-las em uma narrativa com começo-meio-fim;
- Cultivar o sentimento de trabalho em equipe para a resolução de problemas, tendo o diálogo e a elaboração de hipóteses como motivador desse processo. Portanto, construir no aluno a noção de uma sala de aula amiga, onde ele se sinta acolhido a participar da aprendizagem;
- Do ponto de vista substantivo, esperamos que os alunos compreendam e saibam diferenciar os conceitos de monarquia, império e república;

Conteúdo:

A atividade se propõe como metodologia a ser contextualizada pelo profissional docente de acordo com o público alvo. A título de exemplificação, essa atividade se concentra na diferenciação entre os conceitos de monarquia, império e república. Recomendamos essa atividade para reforçar o entendimento de quadros históricos complexos, que costumam ser trabalhados de maneira linear e fragmentada, mas que ocorreram de forma simultânea. Ao invés de expor ao aluno como a situação histórica se desenvolveu do começo ao fim, de maneira factual e longamente discursiva, o professor poderá oferecer objetos como estímulo à aprendizagem sensorial que complementam a aula. Assim, conseguimos balancear a explicação com a interação, tratando o conteúdo de forma dinâmica e dialógica.

Neste contexto, o corpo, nas aulas de história, assume um papel importante e passa a ser visto como um elemento fundamental nesse processo, sendo utilizado como meio de expressão, comunicação e representação dos conteúdos históricos. Para tanto, o aluno deverá ter compreendido o con-

texto histórico que se quer trabalhar, para que ele possa dar continuidade ao desenvolvimento daquele saber. Com isso, esperamos que a turma possa alcançar conclusivamente as interpretações que o professor previu como conceitos e habilidades a serem desenvolvidas com a atividade, permitindo uma aprendizagem mais significativa e motivadora.

É sabido que construir narrativas não é algo natural, mas aprendido. Construir narrativas requer um esforço sistemático de organização e de letramento. Não é incomum que estudantes nos anos iniciais da educação básica tenham dificuldade em elaborar frases longas, que extrapolam a identificação, descrição ou explicação de um ou mais elementos em um texto, objeto ou figura. É importante que essas habilidades sejam desenvolvidas para que o aluno dos anos iniciais possa compreender e comunicar quadros históricos com autonomia, uma vez que eles se complexificam no decorrer da educação básica, acumulando saberes. O jogo teatral se propõe como ferramenta de mediação no desenvolvimento dessas habilidades. O conteúdo substantivo é um meio, podendo ser escolhido pelo professor e readequado para outras turmas e níveis. (BASSI *at all*, 2019; SANTOS, 2003).

Estratégias:

Recomenda-se preparar a turma para a experiência a partir de aulas expositivas, que esquematizam o conteúdo em um contato inicial. Divida a turma em 3 grupos de cooperação que irão trabalhar na construção de uma narrativa improvisada. A partir do livro didático e de outros elementos, como fotografias, objetos, trechos e projeções, o professor deve estimular os alunos a elencar elementos característicos de uma monarquia, uma república e um império. Cada grupo representará uma forma de governo e deverá construir um discurso para a turma, considerando-a como seus súditos ou cidadãos. Os alunos de cada grupo deverão ter conhecimento de seus papéis gerais e poderão construir outros com base no conhecimento histórico que já possuem acerca de civilizações antigas.

Peça que os alunos imaginem uma civilização fictícia baseada em seus conhecimentos prévios e pensem estratégias para conquistar ou defender seus territórios dos outros regimes que se formaram na sala. Cada grupo deverá defender a permanência do seu regime e, para isso, devem apresentar

à turma uma visão geral da narrativa que construíram. A exposição deverá contar com a criação de personagens que representam a hierarquia social da civilização representada.

Por exemplo: o grupo da monarquia deverá instituir um rei, cuja representação deverá ser feita por um estudante pensando nas características de um monarca e na manutenção das suas terras. Ele poderá convidar outros integrantes de seu grupo para representarem a elite local, os artesãos, os agricultores, os comerciantes etc. Esses personagens deverão apresentar um pouco de sua vivência e de seu trabalho, chamando atenção para os benefícios do regime.

Em contrapartida, o grupo da república deverá apresentar um presidente e um grupo de cidadãos, que igualmente deverão defender a importância da democracia e dos aspectos que considerem relevantes sobre sua atuação na sociedade em um regime republicano.

Os grupos da Monarquia, República e Império poderão se utilizar da história de outros grupos para defenderem a sua dominância. O grupo do império poderá, além de se apresentar como uma potência maior do que a monarquia, sugerir a colonização daquele grupo, justificando sua dominação por meio de argumentos que demonstrem o seu poderio militar e econômico.

Sugestões para a aplicação da sequência didática

Apresentar com clareza aos alunos um balanço das civilizações que já foram estudadas por eles e levantar questões acerca de suas formas de governo. Que tipo de civilização tinham os Mesopotâmicos, Egípcios, Romanos, Gregos, Maias etc?

Como os regimes monárquicos, imperialistas e republicanos se diferenciam no plano das ações políticas e qual é o impacto dessas formas de governo na sociedade?

Motive os alunos a pensarem sobre a expansão do comércio, o aumento da interação cultural entre os povos, a necessidade de estabelecer novas regras de convívio social, de produzir mais insumos e mercadorias.

Elenque um tempo para a apresentação inicial de cada grupo e recomende que eles tomem notas sobre as apresentações. Os grupos deverão se reunir para discutir sobre o que identificaram em cada apresentação para que seja iniciado um debate entre os grupos, mediado pelo professor.

Sugestões para uma Avaliação Diagnóstica

O objetivo da dinâmica não é apontar um governo como vencedor, mas evidenciar as suas diferenças e potencialidades por meio da imaginação de acontecimentos históricos. Tome notas sobre os comentários dos alunos e os argumentos que utilizaram para construírem suas narrativas em grupo. Analise se a compreensão dos conceitos de monarquia, império e república foi bem representada pelos alunos por meio dos procedimentos de encenação.

Avalie se os alunos compreenderam a dinâmica por meio de um momento de *feedback*, em que o diálogo com a turma é fundamental para compreender o que acharam da experiência. Após conversar sobre a dinâmica, peça que os alunos escrevam uma pequena descrição para cada um dos 3 conceitos elencados. Busque comparar o desempenho dos alunos na dinâmica com a habilidade de escrita do que aprenderam.

Converse com os grupos para identificar, quanto ao uso da linguagem, quais foram as maiores dificuldades dos alunos durante a análise das fontes apresentadas para a construção da narrativa e dos personagens. Quais foram as principais dúvidas dos alunos? Verifique se a turma apresenta, em geral, as mesmas dificuldades e busque desenvolver essas habilidades em atividades futuras.

Observe a ficha a seguir e busque adaptá-la, quando necessário, para o uso feito da sequência didática durante a sua aplicação em sala de aula. Compreenda o perfil da sua turma antes e analise criteriosamente as fontes disponíveis, atentando-se para o tempo de aula, o nível de adesão da turma às aulas de história, a receptividade ao tema definido e a quantidade de conteúdos a serem trabalhados. Planejar a aula é um passo importante para a definição dos critérios de avaliação.

FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA:

Disciplina: _____

Professor: _____

Escola: _____

Turma: _____

Sequência Didática: Aprendendo História com Jogos Teatrais: construindo narrativas e consolidando pensamentos por meio de dinâmicas corporais.

COMPETÊNCIA:	CRITÉRIOS:	AVALIAÇÃO:
Análise da Turma	Compreender o nível de adesão da turma à temática proposta e as metodologias utilizadas	<p>A turma foi receptiva e tolerante com a temática, demonstrando interesse e adesão à discussão?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Houve rejeição ()</p> <p>A turma apresentou mudanças atitudinais significativas quanto à participação na aula devido a dinâmica de representação teatral?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Houve rejeição ()</p>
Aprendizagem e Ensino de História	Identificar o nível de compreensão da turma sobre a temática ministrada, conforme o planejamento da aula	<p>A turma consegue identificar e explicar conceitos de Monarquia, República e Império?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Houve rejeição ()</p> <p>A turma consegue mobilizar algum dos conceitos acima para estabelecer um debate ou produção textual do tema?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Houve rejeição ()</p>
Desenvolvimento de Competências e Habilidades	Observar o tipo de habilidade ou competência que foi estimulada pelos alunos e o nível de dificuldade ou facilidade sentida pela turma	<p>A turma aderiu razoavelmente às habilidades de escrita, oratória, percepção visual e análise de fontes durante a aula e nas atividades correlatas?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Houve rejeição ()</p> <p>Das habilidades acima, quais precisam ser estimuladas?</p> <p>Todas () Algumas: _____</p>

COMPETÊNCIA:	CRITÉRIOS:	AVALIAÇÃO:
Planejamento da Aula e Aplicação da Atividade	Autoavaliação metodológica para o professor/a	<p>Houve tempo hábil para o planejamento da aula e execução da mesma, conforme o diagnóstico prévio da turma?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Não ()</p> <p>O planejamento da sequência didática estava adequado às limitações e potencialidades do público e da escola?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Não ()</p>

REFERÊNCIAS:

SANTOS, Geilza Da Silva. **O teatro e o ensino de história: novas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. Anais III ENID / UEPB.** Campina Grande: Realize Editora, 2013. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/4699>>.

BASSI, Mateus; FORMIGA, Dayana; RIGO, Gabriel; SANTOS, Sergio; LUNA, Danithieli de. O teatro como ferramenta no ensino de história. **Revista dos Trabalhos de Iniciação Científica da UNICAMP**, Campinas, SP, n. 27, p. 1-1, 2019. DOI: 10.20396/revpibic2720191868. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/eventos/index.php/pibic/article/view/1868>.

ENTENDENDO A PRODUÇÃO HISTÓRICO-CIENTÍFICA NO ENSINO BÁSICO

*Cintia Cibele Coelho de Andrade
Robson William Potier*

Descrição da proposta:

A proposta desta sequência didática é apresentar e construir juntamente com os alunos a noção de como o conhecimento histórico é produzido. A justificativa para a aplicação dessa atividade, está ancorada na ideia da professora Margarida Oliveira, quando ela coloca:

“Ter como parâmetro a forma de produção do conhecimento histórico para a produção do conhecimento histórico escolar significa vivenciar com os alunos a elaboração de problemas, o entendimento da construção da verdade científica, a relatividade do conhecimento, entre outras questões.”
(OLIVEIRA, 2011, p.528)

Assim, nota-se como pode ser extremamente produtivo permitir aos alunos que eles detenham a noção da produção do conhecimento histórico pois possibilita o questionamento das verdades impostas a eles, como também o entendimento da construção da ciência.

Para isso será utilizado em um primeiro momento, objetos encontrados na sala de aula e em um segundo momento objetos trazidos pelos alunos, levantando discussões sobre o que são documentos históricos, objetos de memórias, vestígios e fontes.

Público-alvo: 6º ano do ensino fundamental; 1ª série do Ensino Médio; 4º ano da EJA.

Tempo estimado: 4h/a.

Objetivos:

- Entender os conceitos de documento histórico, vestígio, objeto de memória e fonte;
- Diferenciar documentos históricos, vestígios históricos, objetos de memória e fontes;
- Aprender a mobilizar documentos históricos (O que um objeto pode falar sobre uma época?);
- Levar a compreensão da produção da histórico-científica, ou seja, a reflexão de que a história é construída por meio de documentos;

Conteúdos:

Nesta sequência didática, serão trabalhados os questionamentos iniciais de “Por que estudamos história?”, relacionando as respostas propostas pelos alunos com embasamentos teóricos. Nesse sentido, a discussão na sala de aula deve ser guiada por respostas para essa pergunta, como por exemplo: usar o tempo para ler o mundo e alargar as experiências. A partir disso, podem ser discutidos tópicos como:

- Como se usa o tempo para ler o mundo?
 - Situando pessoas, fatos ou fenômenos no tempo.
 - Compreendendo que as formas de sentir, pensar e agir se explicam no contexto em que existem
 - Observando mudanças e permanências
 - Relacionando períodos no tempo
 - Construindo narrativas
- Como se alarga a experiência?
 - Conhecendo pela História outros lugares;
 - Outras sociedades que já não existem
 - Nossa própria sociedade em outras épocas;
 - Outras formas de agir, pensar e sentir.

Estratégias:

Para essa sequência didática, o ideal é que ela seja desenvolvida em dois dias diferentes.

PRIMEIRO MOMENTO - AULA

1 - No primeiro contato com a turma, converse com os alunos, guian- do a discussão sobre o que é o passado. Nesse sentido, inicia-se a construção de que a história é feita a partir de vestígios os quais, por meio do trabalho do historiador, podem se tornar documentos que servem de fontes para a narrativa .

2 - Em seguida, utilize os objetos presentes em sala de aula para es- tabelecer pontes entre passado e presente, além de mobilizar contextos de produção, fazendo com que os alunos se questionem o que aqueles itens poderão nos revelar num futuro. Por exemplo, a partir de uma cadeira pensar e discutir:

- Por que hoje ela é produzida desta maneira?
- Elas sempre foram produzidas dessa forma? Deste mesmo material?
- O que o material pode nos dizer do tempo em que ela foi produzida?
- O que as diferenças entre cadeiras antigas e cadeiras novas podem nos revelar?
- Qual função ela desempenha hoje? É a mesma de um período pas- sado?

3 - Em sequência, o professor deve fazer uma conclusão de que qual- quer coisa, desde que tenha sido produzido pelo ser humano, pode ser um documento histórico quando mobilizado por um historiador.

4 - Por fim, o docente deve solicitar para que os alunos levem na pró- xima aula, um objeto mais velho que a idade deles. Esse pedido deve ser feito sem explicar o motivo. No entanto, os estudantes precisam saber a história por trás do objeto a ser levado para a sala de aula. O objetivo é que os alunos consigam distinguir fonte histórica e objeto de memória.

SEGUNDO MOMENTO DE AULA

1 - No segundo momento da sequência, já com os objetos levados pe- los alunos, deve-se iniciar uma discussão perante as histórias de cada item levado por eles, instigando perguntas como “Esse objeto, serve como objeto de memória?”. Se a resposta for sim, pode-se trabalhar os conceitos de afetividade perante aos objetos levados. Caso a resposta seja negativa, comece a trabalhar como o item pode funcionar como documento, fonte ou vestígio.

2 - Após isso, inicie a apresentação acerca do trabalho profissional do historiador, ou seja, dar o contexto histórico e de pesquisa ao objeto, transformando ele em documento e, por vezes, fonte. Dessa forma, apresente como mobilizamos o método histórico na pesquisa e na sala de aula.

Pergunta/problema	Qual é a pergunta, ou o problema que se deseja investigar por meio da história?
Recorte espaço-temporal	Em qual período e espaço, devemos buscar para responder a pergunta/problema?
Fontes	Quais fontes devemos buscar?
Metodologia	Qual método utilizaremos? História Oral, análise de imagens...?
Narrativa	Que narrativa produziremos ao responder nossa pergunta?

- 1 pergunta/problema
- 2 delimitação de um recorte espaço temporal
- 3 busca de fontes
- 4 Metodologia a ser utilizada
- 5 Criação da Narrativa

3 - Em conclusão, faça uma retomada do que os alunos compreendam acerca de como se produz o conhecimento histórico, aprendendo a diferenciação entre objeto de afetividade, vestígio, documento e fonte.

Avaliação:

Para esta sequência didática sugerimos três tipos de avaliação, sendo a primeira ainda em sala de aula, durante as discussões em que o professor deve escrever as perguntas norteadoras referentes à discussão, podem ser registradas no quadro no momento da aula. Conforme a aula for ocorrendo, pode-se convidar os alunos para escrever suas hipóteses de resposta no quadro. Nesse sentido, deve-se observar se os alunos progridem em suas respostas conforme o desenvolvimento da sequência. Portanto, a avaliação se volta para a prática do professor, e caso não atinja o resultado desejado, a atividade pode diagnosticar o motivo para planejar uma outra intervenção.

Como segunda opção de avaliação sugerimos que o professor selecione objetos da sala de aula para que os alunos os questionem enquanto fonte. Outra possibilidade, ainda dentro da sala de aula, é pedir que os alunos formem grupos e analisem historicamente os objetos trazidos uns pelos outros. Para isso deixamos aqui possíveis questões norteadoras.

- Como você learia esta fonte?
- Que tipo de informação podemos adquirir deste objeto?

Como terceiro tipo de avaliação sugerimos uma produção escrita com as seguintes questões norteadoras

- Com base na aula, explique a diferença entre objeto de memória e documento histórico. Justifique sua resposta com exemplos.
- Todo objeto é uma fonte? Justifique sua resposta
- Com base no que você aprendeu categorize o objeto que você levou para a sala de aula, se for o caso diga como alguém poderia lê-lo historicamente.

O RPG E A CRIAÇÃO DE PERSONAGENS NO ENSINO DE HISTÓRIA: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM IMAGINÁRIO SOBRE A CULTURA DE MASSA NO SÉCULO XX

*Yara Caldino Dutra
Robson William Potter*

Descrição da proposta:

O *Role Playing Game* (RPG) é traduzido livremente como um jogo de criação de personagens que cooperam entre si para a resolução de conflitos em um sistema narrativo. A partir de adaptações em modelos genéricos ou associado a um universo ficcional, os jogos de RPG têm sido apontados como facilitadores da aprendizagem em contextos escolares diversos (RODRIGUES, 2004). Adaptado ao ensino de história, essa sequência didática se propõe a construir biografias de personagens semi-ficcionais inseridos em um contexto histórico estipulado, inspiradas nas fichas de personagens criadas em sessões de RPG. Sugerimos essa conexão entre o jogo e o ensino, uma vez que entendemos a necessidade de construção de uma didática que se paute em “uma história a ser ensinada a partir da realidade do aluno, do seu cotidiano, do conhecimento que ele traz para a escola e, sobretudo, rompe-se com a tradicional história factual e das datas comemorativas” (OLIVEIRA, 2007, p. 10).

Público-alvo:

Turmas do ensino Fundamental 1-2, Médio e EJA.

Tempo estimado:

Em média, de 6h a 8h/aula, a depender da discussão e da quantidade de fontes selecionadas.

Objetivos:

- Criar um ambiente de imersão onde os estudantes tenham contato com o conteúdo a partir de diferentes fontes, como: imagens, textos, pinturas, músicas, curta-metragens, depoimentos, notícias, leis, etc; ampliando o olhar e o acesso a novas linguagens que potencializam o olhar do aluno para a investigação histórica por meio de vestígios;
- Compreender como as identidades são forjadas ao longo da história, estabelecendo diálogos com o cotidiano a partir da historicidade dos alunos e da análise de fontes diversas;
- Discutir os conceitos de identidade, memória e documento para desenvolver consciência histórica com base na compreensão de que as nossas biografias fazem parte da história e essas narrativas refletem um conjunto de práticas sociais que sofrem influência do tempo e do espaço em que nos inserimos;
- Estabelecer conexões passado-presente, evidenciando a importância da memória para a construção dos senso de identidade e pertencimento em sociedade; e da produção de relatos como documentos que contribuem para a manutenção da historiografia;

Conteúdo:

A criação de personagens é uma estratégia pedagógica que estabelece diálogos entre diferentes temas, proporcionando uma abordagem transversal. Nos jogos de *Role Playing Game* (RPG), desenvolver um personagem vai além de simplesmente escolher um arquétipo; envolve refletir sobre suas habilidades, tendências sociais, comportamentos, privilégios, profissão, família etc. Assim, o personagem é definido por um misto de características que moldam as ações do jogador ao longo do jogo narrativo (RODRIGUES, 2004). Nesse contexto, a imaginação histórica se torna um recurso valioso para dar significado às fontes com as quais os alunos integram durante as aulas de história.

Segundo Peter Burke (2004), o processo de recriar imaginativamente nos permite visualizar e interpretar as experiências e contextos de outras épocas. Nesse sentido, a contextualização histórica deverá ser selecionada pelo professor como parte do recorte espaço-temporal na qual o personagem

criado pelo aluno está inserido. Portanto, a seleção das fontes escolhidas para subsidiar o processo criativo e imaginativo da história é um passo importante na construção da aula.

Para essa sequência didática, utilizamos como recorte os Estados Unidos da América (EUA) entre os anos 1920-1940. O motivo da escolha é dialogar com o capítulo 5 do livro didático intitulado *SuperAÇĀO (História - 9º ano)*, produzido por Minorelli e Chiba, veiculado pela Editora Moderna, conforme recomendações do PNLD 2024. O capítulo *Período Entre Guerras* (2024, p. 88-101) corresponde ao estudo das mudanças de comportamento nos EUA, com o surgimento de novos padrões de consumo, entretenimento e fortalecimento da cultura de massa, o chamado “*American New Way of Life*”. Tais mudanças gravitam próximo às consequências da quebra da bolsa de valores em 1929, junto ao governo de Franklin D. Roosevelt e suas iniciativas políticas para melhorar a economia por meio do programa “*New Deal*”.

Após a Primeira Guerra Mundial, surgem diferentes movimentos artísticos e culturais que inundam a sociedade e dialogam com o contexto político e econômico do início do século XX. Como vestígios dessas produções, destacamos o movimento expressionista no cinema e na música, o realismo no teatro e na fotografia documental, o construtivismo russo nos meios gráficos e na arquitetura, o futurismo ligado à indústria crescente e o cubismo na pintura.

Estratégias:

É fundamental que o processo de construção do conhecimento seja coletivo. Isso significa que o professor e os alunos desempenham funções complementares na sala de aula, com o professor mediando a experiência de aprendizagem por meio de estímulos. Nesse sentido, propomos uma oficina utilizando fontes históricas, que fornecerão aos alunos material para análise e construção de seus personagens.

Divida a turma em grupos e selecione algumas categorias a partir do recorte espaço-temporal que deseja trabalhar. Por exemplo: cultura, sociedade, política e economia são categorias frequentemente acessíveis em livros didáticos. Essas categorias servirão como base inicial, permitindo

que os alunos se sintam confortáveis utilizando o livro como um material de apoio que os ajude a compreender as fontes em conjunto com as orientações das aulas de História.

Durante a oficina com as fontes, explique aos alunos os conceitos de documento, vestígio e fonte histórica. Reflita sobre como o profissional da História produz o conhecimento historiográfico por meio do método histórico e apresente um questionário que os guiará na análise das fontes. Selecione uma fonte para criar um exemplo fictício de personagem para que os alunos tenham mais facilidade em visualizar o processo de criação.

Cada aluno poderá escolher em qual categoria seu personagem irá se enquadrar, com base na classe que mais o atrai dentro de cada categoria. Por exemplo, se optar pela categoria cultura, terá acesso a fontes que discutem a música, pintura, arquitetura ou a moda de um determinado período, o que proporcionará subsídios para a criação de um personagem que é músico, pintor, estilista, arquiteto, entre outros. Em nosso exemplo, a fim de estabelecer um diálogo complementar ao livro, entendemos como categoria: movimentos artísticos; movimentos sociais ou políticos; e os campos do cinema, teatro, fotografia, pintura e música como subgrupos da categoria cultura.

Com isso, o aluno deverá elaborar uma biografia de seu personagem com base em alguns descriptores pré-definidos pelo professor, a saber: 3 qualidades/habilidades, 1 privilégio, 1 motivação, 1 desvantagem e 1 conquista. Entende-se por desritor uma seleção de características que são obrigatórias e devem ser comuns a todos os personagens criados, mas que ficam livres para serem preenchidos conforme a criatividade dos alunos. Acrescenta-se ainda obrigatoriamente que a biografia envolva uma profissão, um passatempo e uma religião, grupo social ou povo que remete às suas origens ou identidade.

Veja um exemplo de uso dos descriptores, pensando como recorte temático os Estados Unidos durante a Crise de 1929:

Anna Thompson: Uma Costureira de Sonhos

Anna Thompson, nascida em 1910 em uma pequena cidade dos Estados Unidos, cresceu em uma família pobre de origem judaica [**povo/identidade**], enfrentando inúmeras dificuldades [**1 desvantagem**]. Durante a Grande Depressão, em 1929, sua mãe passou a trabalhar como costureira, enquanto seu pai, desempregado, procurava trabalho em uma fábrica. Ape-

sar das dificuldades, Clara se destacou ao aprender o ofício da costura com sua mãe **[profissão]**. Por sua criatividade e carisma **[2 qualidades]**, buscou formas de baratear o custo da fabricação de roupas e desenvolveu um modelo de baixo custo que rapidamente ganhou popularidade em sua comunidade **[1 conquista]**, oferecendo estilo e praticidade em tempos difíceis. Ela tinha muita facilidade com trabalhos manuais **[1 habilidade]** e rapidamente aprendeu a utilizar objetos diversos para adornar peças simples **[passatempo]**. Graças aos incentivos estatais para a reconstrução da economia no governo Roosevelt, teve acesso à educação por meio de uma bolsa de estudos em uma universidade comunitária **[1 privilégio]**. Lá encontrou apoio de professores que acreditavam em seu potencial e desenvolveu sua própria marca de roupas ainda durante o curso de moda. Motivada pelo sonho de ajudar sua família **[1 motivação]**, inaugurou um ateliê de costura próprio, gerando emprego e renda para a sua comunidade, uma grande vitória em sua trajetória **[1 conquista]**.

A biografia da personagem acima inspirou-se na história da estilista estadunidense Coco Chanel, a partir de uma sessão do livro didático *SuperAção - História (9º ano)*, que traz como fonte um texto apresentando brevemente sua trajetória, como se lê no excerto abaixo:

“Outra importante personalidade feminina da época foi a estilista francesa Gabrielle Bonheur Chanel (1883-1971), mais conhecida como Coco Chanel. Ela ajudou a transformar a moda criando roupas com estilos mais práticos do que as roupas usadas até então e que valorizavam a independência feminina. Chanel foi uma das primeiras estilistas a difundir o uso de calças compridas entre as mulheres, além do blazer e de vestidos mais simples, sem os diversos adornos e babados encontrados nas vestimentas da época”. (MINORELLI, C; CHIBA, C. 2024, p. 91).

Sugere-se que o professor selecione fontes diversas distribuídas em categorias previamente definidas. Recomenda-se que as fontes dialoguem com as aulas de história dos alunos e com o material didático que for acessível à turma. Atente-se para o uso de novas ferramentas, verificando se o acesso a elas é viável a todos os alunos. Analise a faixa etária e os interesses do público a fim de elencar os documentos que melhor se encaixam na turma, com base nos objetivos que deseja alcançar através da oficina de fontes.

Deverá se atentar também ao tipo de linguagem que irá desenvolver através de uma imagem, audiovisual, música, entre outras. Atente-se para o fato de que toda análise requer um conjunto de habilidades, as quais durante o ensino básico encontram-se em pleno desenvolvimento. Utilize exemplos e direcione o trabalho com as fontes para estimular e orientar o alargamento dessas habilidades. Veja a tabela abaixo, que apresenta sugestões de sites e assuntos diversos dentro do recorte temático apresentado para a atividade:

TABELA 01 - Quadro de Fontes para a Oficina

Nº	CARTÃO	QR Code	LINGUAGEM	FONTE
1	Dorothea Lange (1895-1965)		Site: Biografia, exposição de fotografias e reportagem documental	Fotografia Palavras-chaves: fotografia documental, vida cotidiana, realismo social
2	Tempos Modernos, C. Chaplin (1936)		Youtube: Análise explicativa do filme com contextualização histórica, vídeos e imagens	Análise Fílmica Palavras-chaves: Cinema, futurismo, industrialização, taylorismo-fordismo, modernismo
3	WikiArt (Século XX)		Site: Biografia e produções de artes visuais de 2.760 os artistas do século XX	Artes Visuais Palavras-chave: pintura, desenho, movimentos artísticos diversos

4	O Inspetor Geral, de N. Gógl (1836)		Youtube: Adaptação da dramaturgia de Nikolai Gógl	Peça de Teatro Gravada Palavras-chave: realismo, corrupção política, teatro russo, vida cotidiana
5	Academia Interna- cional de Cin- ema (Século XX)		Site: Revisão sobre o movimento expressionista no cinema mundial e suas influências no século XX	Movimento Ex- pressionista Palavras-chave: cinema, expressionismo, evolução do cinema, análises filmicas
6	Orson Welles e a “Guerra dos Mun- dos” (1938)		Site: Texto discutindo a reprodução radiofônica do livro “A Guerra dos Mundos”, que marcou o século XX.	Rádio e Literatura Palavras-chave: ficção moderna, alienígenas, programas de rádio como entretenimento via audiolivro
7	Futurismo e Au- tomóveis (1930-1960)		Site: Apresenta o futurismo como estética que guiou o imaginário automotivo do século XX, como os Batmóveis	Movimento Fu- turista Palavras-chave: futurismo, automóveis, cultura de massa, modernismo

8	Diego Rivera (1886-1957)		Site: Texto sobre o muralismo mexicano nos EUA e a trajetória do artista Rivera	Pintura Muralista Palavras-chave: movimento muralista, cubismo, realismo social
10	Harlem Renaissance (1920)		Site: Texto com múltiplas sessões em destaque a variados setores da cultura e sociedade estadunidense a partir dos anos 20	Movimento Cultural Afro-Americano Palavras-chave: literatura, música (jazz, blues), artes visuais e o antirracismo
11	Lei Seca nos Estados Unidos (1920-1933)		Site: Texto sobre a Lei contras os bares clandestinos (<i>speakeasies</i>) e a cultura do jazz.	Legislação Palavras-chave: repressão da vida urbana, políticas de ordenação social

Fonte: autoria própria.

Sugestões para a aplicação da sequência didática

Para o trabalho com a oficina de fontes, recomenda-se uma exposição breve sobre o que é fonte, documento e vestígio. Mesmo nos mais simples trabalhos de pesquisa, como ao fazer uma busca no *google*, o pesquisador não está isento da responsabilidade de questionar aquilo que lhe é apresentado. Nesse sentido, para estimular essa habilidade, orientamos o uso de um questionário para investigar a fonte selecionada pelo aluno. Para isso, destacamos algumas perguntas: Que tipo de fonte você escolheu? Em que categoria ela está inserida? Por que você escolheu essa fonte? Como ela se relaciona com a sua prática social?

Para tornar o processo mais coletivo, sugira a formação de grupos por caráter de semelhança entre as fontes. Por exemplo: grupo 1 - fotografia; grupo 2 - música; grupo 3 - pintura; grupo 4 - teatro; grupo 5 - movimentos sociopolíticos; grupo 6 - movimentos artísticos; entre outros. Esses agrupamentos possibilitam que os alunos pesquisem e compartilhem informações entre si, ainda que seus enfoques sejam diferentes.

Cada aluno deverá produzir uma biografia própria, todavia, também é possível estabelecer conexões entre membros de um mesmo grupo. Por exemplo: no grupo 2, ligado à música, os alunos podem se reunir para discutir o jazz, o blues, o impressionismo, entre outros, como expressões da arte de um mesmo núcleo de amigos, familiares ou colegas de trabalho que convivem no mesmo espaço-tempo. A narrativa biográfica, portanto, seria coletiva, mas ainda respeitaria a produção individual de cada aluno. Por exemplo: “4 músicos de estilos diferentes passam a compartilhar o mesmo apartamento durante a grande depressão nos EUA e passam a viver da música como principal forma de sustento”. Cada aluno ainda deverá entregar uma biografia por personagem, mas alguns elementos na história dos quatro irão convergir.

Difunda também os conceitos de sujeito histórico, historicidade e identidade. Leve os alunos a compreenderem que toda experiência em sociedade é fruto da conjuntura de seu tempo. Em torno dessas vivências é que se constrói a identidade de um sujeito, sendo ela histórica porque a prática social dos indivíduos é permeada de historicidade. Lembremos que “um grupo, sabe-se, não pode exprimir o que tem diante de si - o que ainda falta - senão por uma redistribuição do seu passado. Nesse sentido, a história é sempre ambivalente: o lugar que ela destina ao passado é igualmente um modo de dar lugar a um futuro” (CERTEAU, 2011, p. 89). Portanto, aprender sobre o passado não apenas contribui para a leitura do tempo, mas configura e ressignifica o olhar do sujeito a partir de suas próprias experiências.

Sugestões para uma Avaliação Diagnóstica

Conhecendo o diagnóstico prévio da turma, reflita sobre a interação dos alunos ao apresentarem suas visões em grupo ou durante o diálogo com a turma: como a atividade em grupos mobilizou a turma? Identifique tam-

bém, quanto ao uso da linguagem, quais foram as maiores dificuldades dos alunos durante a análise das fontes. Peça que eles escrevam ou apresentem oralmente para a turma. Verifique se a turma apresenta, em geral, as mesmas dificuldades e busque desenvolver essas habilidades em atividades futuras..

Observe a ficha a seguir e busque adaptá-la, quando necessário, para o uso feito da sequência didática durante a sua aplicação em sala de aula. Compreenda o perfil da sua turma antes e analise criteriosamente as fontes disponíveis, atentando-se para o tempo de aula, o nível de adesão da turma às aulas de história, a receptividade ao tema definido e a quantidade de conteúdos a serem trabalhados. Planejar a aula é um passo importante para a definição dos critérios de avaliação.

FICHA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

disciplina: _____

Professor: _____

Escola: _____

Turma: _____

Sequência Didática: O RPG e a criação de personagens no Ensino de História: elementos para a construção de um imaginário sobre a cultura de massa no século XX.

COMPETÊNCIA:	CRITÉRIOS:	AVALIAÇÃO:
Análise da Turma	Compreender o nível de adesão da turma à temática proposta e as metodologias utilizadas	<p>A turma foi receptiva e tolerante com a temática, demonstrando interesse e adesão à discussão?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Houve rejeição ()</p> <p>A turma apresentou mudanças atitudinais significativas quanto à participação na aula devido a dinâmica em grupos e investigativa com o uso das fontes?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Houve rejeição ()</p>

Aprendizagem e Ensino de História	Identificar o nível de compreensão da turma sobre a temática ministrada, conforme o planejamento da aula	<p>A turma consegue identificar e explicar conceitos como: cultura de massa, consumismo, identidade, sujeito histórico, historiografia?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Houve rejeição ()</p> <p>A turma consegue mobilizar algum dos conceitos acima para estabelecer um debate ou produção textual relacionado ao tema que construiu seu personagem?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Houve rejeição ()</p>
Desenvolvimento de Competências e Habilidades	Observar o tipo de habilidade ou competência que foi estimulada pelos alunos e o nível de dificuldade ou facilidade sentida pela turma	<p>A turma aderiu razoavelmente às habilidades de escrita, oratória, percepção visual e análise de fontes durante a aula e nas atividades correlatas?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Houve rejeição ()</p> <p>Das habilidades acima, quais precisam ser estimuladas?</p> <p>Todas () Algumas: _____</p>
Planejamento da Aula e Aplicação da Atividade	Autoavaliação metodológica para o professor/a	<p>Houve tempo hábil para o planejamento da aula e execução da mesma, conforme o diagnóstico prévio da turma?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Não ()</p> <p>O planejamento da sequência didática estava adequado às limitações e potencialidades do público e da escola?</p> <p>Sim () Deve melhorar () Não ()</p>

REFERÊNCIAS:

AICINEMA. *Expressionismo Alemão – Movimentos Cinematográficos*. Disponível em: <https://www.aicinema.com.br/expressismo-alemao-movimentos-cinematograficos/>. Acesso em: 6 out. 2024.

ARTEREF. *Diego Rivera: o líder do Renascimento Mural Mexicano*. Disponível em: <https://arteref.com/artista-da-semana/diego-rivera-o-lider-do-renascimento-mural-mexicano/>. Acesso em: 6 out. 2024.

BARENCO, Fernando. *Os futuristas de antigamente*. MAXICAR, 18 mar. 2015. Disponível em: https://www.maxicar.com.br/2015/03/os-futuristas-de-antigamente/#google_vignette. Acesso em: 6 out. 2024.

BETTIM, Julianna. *Dorothea Lange: fotógrafa do FSA que registrou a depressão de 1929*. Portal Jornalismo ESPM, 9 dez. 2016. Disponível em: <https://jornalismosp.espm.edu.br/dorothea-lange-fotografa-fsa-programa-estadunidense-que-registrou-pobreza-na-depressao-de-1929/>. Acesso em: 5 out. 2024.

BRITANNICA. *Harlem Renaissance: American literature and art*. Disponível em: <https://www.britannica.com/event/Harlem-Renaissance-American-literature-and-art>. Acesso em: 6 out. 2024.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2011.

FERNANDES, Douglas. *Futurismo e a exaltação da modernidade*. Portal Alexandria. YouTube, 4 nov. 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZOvVWMmFWE4>. Acesso em: 6 out. 2024.

FOCUS PORTAL CULTURAL. *O Inspetor Geral de Nikolai Gogol no Teatro Municipal de Niterói*. YouTube, 27 out. 2015. Fotografia, filmagem e edição por Alberto Araújo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aJ1fd1TRgcQ>. Acesso em: 6 out. 2024.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. Parâmetros Curriculares Nacionais: suas ideias. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (Orgs.). **O livro didático de História: políticas educacionais, pesquisas e ensino**. Natal, RN: Coleção Ensino de História, 2007. p. 10-18.

RODRIGUES, Sonia. **Roleplaying Game e a Pedagogia da Imaginação no Brasil**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

TESCHKE, Jens. *1938: Pânico após transmissão de Guerra dos Mundos*. DW, 30 out. 2020. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/1938-p%C3%A2nico-ap%C3%B3s-transmiss%C3%A3o-de-guerra-dos-mundos/a-956037>. Acesso em: 6 out. 2024.

WIKIART. *Artistas por século*. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/artists-by-century>. Acesso em: 6 out. 2024.

WIKIPEDIA. *Lei Seca nos Estados Unidos*. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lei_Seca_nos_Estados_Unidos. Acesso em: 6 out. 2024

ÍNDICE AUTORES, PESSOAS E/OU ENTIDADES

A

- A. Kirchhoff; 19
- Academia Brasileira de Letras; 27, 126
- Ação Libertadora Nacional; 237, 240
- Acaz Kauã de Oliveira; 96, 143, 157
- Adalberto Bruno Freire de Castro; 241, 250, 258
- Adam Smith; 270
- Adriana Rodrigues domingues; 239
- Adriano da Silva; 86
- Ágape (divindade); 85
- Agariste; 57
- Alexandre Beck; 209, 214
- Alexandre Paulo Filho; 86
- Alcibiades; 57
- Alfredo Boulos Júnior; 257
- Altamira; 19
- Ana Cecilia Pierre; 76, 87, 91
- Ancine; 237, 240
- Anderson douglas; 51, 60, 71
- André Pinto Rebouças; 113, 119
- Angelo Agostini; 112
- Anna Lehnkering; 62
- Anna Thompson; 307
- Anne Frank; 65, 66
- Antonio Bento; 103
- Antonio Carlos; 110
- Antônio de Souza; 214
- Antônio Firmino Monteiro; 149, 150
- Antônio Gonçalves Pereira; 111

- Antônio Soares; 198
- Aqualtune; 191, 195, 197
- Aristágoras; 56
- Augusto de Souza Lira; 243

B

- Bachelard; 21
- Baiana(divindade); 286
- Bartolomé Mitre; 116
- BBC; 64, 173, 174, 179
- Beatriz Bissio; 167
- Beatriz Vieira; 279
- Belisario Francisco Caldas; 103
- Benedito Calixto; 208, 212
- Benjamin Lightman; 57
- Betse de Paula; 287
- Bia Ferreira; 31, 33
- Biblioteca Nacional; 100, 123, 128, 129
- Biblioteca Nacional Brasiliiana Gui-
ta e josé Mindlin; 117
- Blog Tribo da Lua; 177
- Borba Gato; 205, 206, 209, 210, 214, 215
- Brasilescola; 62, 290
- Brasilia Carlos Ferreira; 30
- Bruna de Oliveira Santos; 252

C

- Carlos Eduardo Malaguti Camacho; 239, 240
- Carlos Gomes; 115
- Carlos Marighella; 236, 240

- Carlos Reiss; 62
- Carolina Isa; 168
- Câmara Cascudo; 197, 216
- Canal Band Jornalismo; 205
- Canal Carta Capital; 75
- Canal Gica Tv; 74
- Canal Manos e Minas; 75
- Canal TV Brasil; 74
- Canal Professora ta na hora do Lanche?; 74
- Caos(divindade); 84-85
- Central Única dos Trabalhadores - CUT; 239
- Charles Chaplin; 309
- Chronos (divindade); 78
- Cicera Tamara; 12
- Cintia Cibele Coelho de Andrade; 262, 271, 275, 299
- Ciro Flammarion Cardoso; 253
- Circe Bittencourt; 19
- Claude Lessard; 15, 23
- Cláudia Sapag Ricci; 62, 228, 234, 239
- Cristiane Letice 76, 87, 91
- Código Penal de 1890; 136, 222, 224
- Colégio Andrews Bennett; 28
- Colégio Notre Dame de Sion; 28
- Colégio Santo Inácio; 28
- Colégio Nossa Senhora de Lourdes; 28
- Comissão Nacional da Verdade; 237, 238
- Constituição de 1891; 221
- Constituição de 1946; 221, 224
- Coronel João Maria; 242, 243, 246
- Coronel Quincas Saldanha; 245
- Custódio de Melo; 116

D

- Dandara de Palmares; 191, 195
- Daniel Luiz; 12
- Daniel Neves Silva; 62
- Daniel Precioso; 16, 167
- Danithieli de Luna; 298
- David Lowenthal; 158, 161
- David W. Tschanz; 167, 170
- Dayana Formiga; 298
- Deodoro da Fonseca; 116
- Deputado; Costa Pereira; 127
- Deputado Ferreira Viana; 127
- Deputado Rodrigo Silva; 127
- Desembargador Lucena; 127
- Diário Campineiro; 169
- Dieese; 30
- Diego Rivera; 311
- Dioscórides; 170
- Dom Pedro I; 146,147
- Dom Pedro II; 115, 117
- Domenico Failutti; 149
- Domingos Jorge Velho; 212, 213
- Dominique Wolton; 161
- Dorothea Lange; 309, 314, 315

E

- Enciclopédia do Holocausto; 66
- Erê(divindade); 283
- Escola de Samba Vai-Vai; 215
- Euá(divindade); 285, 290
- Expedito F. Silva; 245

- Exu(divindade) ; 283, 287, 290
- Ezequias Willian Rosendo da Silva; 96, 142, 157

F

- Felipe Amin Filomeno; 116
- Fernando Lima; 279
- Flávio Rodrigo Freire; 41
- Floriano Peixoto; 116
- Francisco Diniz; 201
- Francisco Sabino Álvares da Rocha; 107
- Franklin D. Roosevelt; 306, 308
- Friedrich Engels; 14
- Funai; 177
- Fundeb; 30

G

- Gabinete João Alfredo; 127
- Gabriel Rigo; 298
- Gaia(divindade); 85
- Gabrielle Bonheur Chanel; 308
- Geilza da Silva Santos; 298
- Georgina de Albuquerque; 147
- Guilherme Moerbeck; 54
- Gorgo; 56
- Gotinga; 19
- Governo Federal; 30, 107, 119, 240
- Grupo de Combate do São Gonçalo do Amarante; 207

H

- Harlem Renaissance; 311, 315
- Haroldo Costa; 28
- Hebe Mattos; 116

- Heidelberg; 19
- Helena P. Schrader; 56
- Henrique Bernardelli; 211
- Henry Juchem; 54
- Heródoto; 56
- Hórus(divindade); 253, 255

I

- Iansã(divindade); 284
- Iasmin Karina Oliveira Soares; 241, 250, 258
- Ibn Khaldun; 14, 164,167
- Ibejis; ver Erê
- IBGE; 30
- Iemanjá(divindade); 210, 283, 286, 287, 290
- Igor Gomes Xavier Luz; 73
- Ipuky; 254
- Irineu Monteiro; 26
- Isaac Samir Cortez de Melo; 41
- Isabela Gonçalves; 190, 204, 216
- Ísis(divindade); 253
- Itamar Freitas; 13,15, 22

J

- Jaci(divindade); 86
- Jamilson Graciano; 190, 204, 216
- Jaquelina Maria Imbrizi; 239
- Jarid Arraes; 195, 197
- Jena; 19
- Joan Santacana; 18, 23
- Joana Angelica de Jesus; 149, 150
- João Carlos Wanderley; 104
- João Clapp; 127

- João Fernandes Clapp; 135
 - João José da Silva; 244
 - Joaquim da Costa Cardozo; 101
 - Joaquim Nabuco; 115- 116, 126, 130, 133
 - Joaquim Saldanha Marinho; 110
 - Joaquin Pratz; 18, 23
 - Joelza Ester Domingues; 57
 - John Dewey; 18
 - Jorge Amado; 221
 - Jornal A Gazeta de Notícias; 123, 124, 225- 228
 - Jornal Correio Braziliense; 204
 - Jornal Correio da Manhã; 137
 - Jornal Correio Paulistano; 102, 103, 110, 112
 - Jornal Cruzada cultural; 26
 - Jornal da Usp; 73
 - Jornal do Brasil; 270
 - Jornal do Senado; 132, 133
 - Jornal Dom Casmurro; 122
 - Jornal G1; 215
 - Jornal Gazeta de Notícias; 123, 210
 - Jornal Imprensa Negra; 137
 - Jornal Metrópoles; 215
 - Jornal Radical Paulistano; 111, 112
 - Jornal The historia viva; 208; 214, 215
 - Jornal Tribuna do Norte; 216
 - José Bonifácio; 110
 - José Carlos Rodrigues; 115
 - José da Silva Costa; 110
 - José do Patrocínio; 120, 127
 - José Manuel Balmaceda; 116
 - José Pereira Barreto; 154
 - José Rebouças; 117
 - José Willian Gerônico da Silva; 164, 173, 182
 - Josineide Dantas; 199
 - Jules Antoine Vauthier; 148
 - Julia Bartsch; 239
 - Juliana Magalhães dos Santos; 54
 - Juliana Teixeira Souza; 11
- ## K
- Kalina Vanderlei Silva; 158, 163
 - Karl Marx; 14, 19
- ## L
- Lampião; 243, 246
 - Leonardo Da Vinci; 166, 168
 - Leopoldina; 146, 147
 - Ligia Fonseca Ferreira; 108
 - Liviane Silva; 279
 - Loco-Tenente Antônio Fernandes Abreu; 212, 213
 - Logum- Edé(divindade); 285
 - Lorrane Gabriele de Sena Barbosa; 219, 230, 236
 - Luana Neres de Sousa; 252
 - Lucas Brandão; 288
 - Lucas Felix Carvalho de Lima; 164, 173, 182
 - Lúcio de Mendonça; 107, 108
 - Luiz Cândido Quintela; 108
 - Luiz Felipe Oliveira; 219, 230, 236
 - Luiz Gonzaga Pinto da Gama; 106, 113, 127
 - Luiza Mahin; 107
 - Lydinéa Gasman; 18

M

- Machado de Assis; 129
- Maciel Henrique Silva; 158, 163
- Manoel Joaquim Ferreira Neto; 110
- Manoel Martins de Farias; 104
- Margarida Oliveira; 11, 13, 299, 315
- Maria Eduarda Nunes Alves; 24, 35, 43
- Maria Felipa; 150 - 151
- Maria Júlia Alves; 24, 35, 43
- Maria Nascimento; 27
- Maria Padilha(divindade); 283
- Maria Quitéria; 152 - 154
- Maria Rita; 51, 60, 71
- Mariana Oliveira de Carvalho; 252
- Marina Dantas; 76, 87, 91
- Marjorie Lightman; 57
- Marta Gonçalves; 12
- Mateus Bassi; 294
- Maurice Tardif; 15, 23
- Mauricio de Souza; 166, 168, 169
- Mayra Cunha; 228
- Michael Pollak; 234, 239
- Michel de Certeau; 312, 315
- Michelangelo; 166, 169
- Militão Augusto de Azevedo; 106
- Ministério da Cultura; 179
- Ministério da Educação; 54, 62, 73
- Ministério da Fazenda; 135
- Motta Coqueiro; 125
- Museu do Holocausto; 63
- Museu do Ipiranga; 149, 154
- Museu Histórico de Campo dos Goytacazes; 120

- Museu Histórico Nacional; 114, 147
- Myriam Moraes Lima de Barros; 234

N

- Nanã(divindade); 285
- Natalia Ribeiro de Oliveira; 96, 142, 157
- Nebamun; 254
- Nikolai Gógol; 310
- Nilton Mullet Pereira; 54

O

- Obaluáê; ver Omolú
- Ogum(divindade); 285
- Omolú(divindade); 286
- Orson Welles; 310
- Osiris(divindade); 253
- Ossain(divindade); 284
- Oxalá(divindade); 285, 287
- Oxossi(divindade); 286
- Oxum(divindade); 284
- Oxumaré(divindade); 283

P

- Pastoril Dona Joaquina de São Gonçalo do Amarante; 207
- Paulo Galo; 214
- Pedro Paulo Funari; 55
- Periódico Diabo Coxo; 109
- Periódico Diário de Natal; 30
- Periódico O Polichinello; 109
- Pero Vaz de Caminha; 173, 174, 176, 179
- Peter Burke; 305
- Princesa Isabel; 123, 127, 131

R

- Rafaela Rodrigues Oliveira; 167
- Ranke; 21
- Raphael Gomes; 279
- Rebeca Fucs; 168
- Revista Barbante; 186
- Revista Brasileira de Educação Básica; 54
- Revista dos trabalhos de iniciação científica da UNICAMP; 298
- Revista História Hoje; 54
- Revista Ilustrada; 112, 113, 127
- Revista Mundo Antigo; 252
- Revista Pesquisa Fapesp; 41
- Revista Trilhas da História; 135, 136
- Ricardo Ricúpero; 116
- Ricardo Westin; 228
- Robert Martineau; 19
- Robson William Potier; 12, 299, 304
- Rodolfo Bernardelli; 114
- Rodrigo Gomes; 279
- Rogério Zanetti Gomes; 252
- Rolf Torsterdahl; 18
- Rosalie David; 253
- Rui Barbosa; 135, 136

S

- Sanderson Douglas de Macedo Adelino; 241, 250, 258
- Savio M. Rodrigues; 54
- Secretaria de Cultura, Economia e Indústria de São Paulo; 185, 186
- Senador Antonio prado; 127

- Senador Cruz Machado; 127
- Senador Dantas; 127
- Senador João Alfredo; 127
- Senador Thomaz Coelho; 127
- Senador Vieira da Silva; 127
- Sergio Santos; 298
- Sidney Aguilar; 68
- Silas Emanuel Domingos de Queiroz; 219, 230, 236
- Sojourner Truth; 43, 46
- Sonia Rodrigues; 315
- Sylvain Doussot; 20

T

- Taunay; 115, 116
- Tina Razori; 19
- Tomaz Silva; 131
- Tupã(divindade); 86
- Tutankamon; 252, 255, 256

U

- Urano(divindade); 85

V

- Valdine Carlos; 51, 60, 71
- Verbena Nidiane de Moura Ribeiro; 12, 262
- Vinícius Lemos; 179
- Viracocha(divindade); 78, 85
- Vitor Hugo Rufino Santos Costa; 11, 13, 262, 271, 275
- Vygotsky; 22

W

- Wagner Moura; 236; 239, 240
- Waldete Tristão; 287, 88
- Weiland; 19
- Wikipedia; 83, 86, 169, 285, 291, 315
- Winkelman; 19

Y

- Yara Galdino Dutra; 280, 292, 304

Z

- Zé Matraca; 242; 244, 247
- Zumbi de Palmares; 33 ,191 - 210

X

- Xangô(divindade); 284, 291

SOBRE OS AUTORES

ACAZ KAUÃ DE OLIVEIRA DIAS, 31 anos, estudante do Curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ingressou no ano de 2023. Concluiu o Ensino Médio na Escola Estadual Coronel Manoel Soares do Couto, Belo Horizonte-MG. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre 2023 e 2024, na Escola Municipal Professor Terezinha Paulino de Lima (Natal -RN), sob a supervisão da Profa. Me. Cícera Tamara e coordenação da Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira.



ADALBERTO BRUNO FREIRE DE CASTRO, 22 anos, estudante do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com entrada no ano de 2021. Concluiu o ensino médio no colégio Hipócrates Zona Sul. Possuo apreço pela sétima arte, principalmente por filmes dos gêneros de Terror e Suspense; gosto de descobrir e cozinhar novas receitas como hobby nas horas vagas. Áreas de Interesse: Ensino de História; História do Brasil Império; e História e Cinema. Fez parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre outubro de 2022 e março de 2024, exercendo sua prática docente sob supervisão do Prof. Dr. Robson William Potier, na Escola Estadual Maria Cristina, em Parnamirim/RN.

ANDERSON DOUGLAS DIAS DE OLIVEIRA,

27 anos, é estudante do curso de Licenciatura em História na UFRN, com ingresso em 2023. Concluiu o ensino médio na Escola Estadual Professora Ana Júlia de Carvalho Mousinho. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre maio de 2023 e maio de 2024, na Escola Estadual Professora Zila Mamede, sob a supervisão do Profº Daniel Luiz Sousa de Lima e coordenação da Profª Margarida Maria Dias de Oliveira. Cinéfilo, leitor e artista plástico, explora temas como memória e emoções em suas obras, utilizando a arte como uma ferramenta de autoconhecimento. Suas áreas de interesse incluem Ensino de História, História da Arte, Gênero e Sexualidade, Memória e Patrimônio, História Antiga e História Contemporânea.



ANA CECÍLIA PIERRE DOS SANTOS TAVARES, 19 anos, é estudante do curso de Licenciatura em História na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com ingresso em 2023.1. Concluiu o ensino médio no Centro de Educação Integrada (CEI), unidade Romualdo Galvão. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de 2023 o



ano de 2024 lecionando na Escola Estadual Professora Zila Mamede, trabalhando com uma turma do primeiro ano do ensino médio. Escritora, tem apreço pela leitura desde a infância e publicou um livro em 2021, intitulado *Currais*. Suas áreas de interesse incluem Ensino de História, História Antiga, Gênero e Sexualidade, História das Mulheres, História Indígena e História da América pré-colombiana.

CÍNTIA CIBELE COELHO DE ANDRADE, 21 anos, é graduanda no curso de História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ingressante na turma de 2021.1. Cursou o Ensino Médio na

escola católica Colégio Nossa Senhora das Neves pertencente à Congregação Filhas do Amor Divino. Participou do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre 2022 e 2024, na Escola Estadual Maria Cristina (Parnamirim/RN), sob a supervisão do Prof. Dr. Robson William Potier e coordenação da Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira. Atuou como voluntário de iniciação científica em 2023.1 na pesquisa “Fundamentos historiográficos na formação dos profissionais de História na disciplina de História Indígena na UFRN (2011-2023)”. Atualmente é bolsista de iniciação científica no projeto “História e historiografia do ensino de História: espaços de memórias e construções de narrativas”, com a pesquisa intitulada “Por uma história plural: o campo do ensino de história e suas narrativas”; monitora do projeto de extensão “Como Construir Memórias de Comunidades, além de ser artista plástica, trabalhando com *collages* analógicas e digitais desde 2020 (suas obras podem ser encontradas no perfil @cintiacollage nas redes sociais).



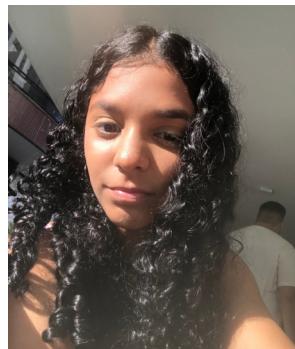
CRISTIANE LETICE DA SILVA FONSECA, 20 anos, é estudante do curso de licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ingressante em 2022.1. Concluiu o ensino médio no Colégio Executivo. Foi bolsista do Programa Institucional de BolsaS de Iniciação à Docência (PIBID) entre os anos de 2023 e 2024, na Escola Estadual Zila Mamede (Natal/RN), sob supervisão do Prof. Daniel Luiz Sousa de Lima e coordenação da Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira. Desde pequena com o sonho de ser professora, o PIBID me permitiu sentir mais de perto essa paixão. Minhas áreas de interesse são Ensino de História, História Indígena e História do Brasil Colônia. Fora do âmbito acadêmico, sou uma apaixonada pela dança.



EZEQUIAS WILLIAN ROSENDO DA SILVA, 20 anos, é graduando do curso de História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) na turma de 2023.1. Cursou o ensino médio na Escola Estadual Prof. Ana Júlia, localizada no bairro Parque dos Coqueiros, na zona norte de Natal. Participou do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre 2023 e 2024 na Escola Municipal Prof. Terezinha Paulino, localizada também no bairro Parque dos Coqueiros, sob a supervisão da professora Cícera Tamara, na turma do oitavo ano do ensino fundamental. Tem como principal interesse a articulação do ensino de história com a educação anti racista e história local.



ISABELA NAYARA GONÇALVES DA SILVA, 22 anos, é graduanda do curso de História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ingressante na turma 2022.1. Cursou o Ensino Médio no CDF Colégio e Curso, unidade zona norte. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre os



anos de 2023 e 2024 na Escola Municipal Prof. Terezinha Paulino, no bairro Parque dos Coqueiros, localizada na zona norte de Natal, sob a supervisão da professora Cícera Tamara, atuando na turma do sétimo ano do Ensino Fundamental II. Tendo como principais áreas de interesse: Ensino de História e História do Brasil Colônia e Educação Inclusiva.

JAMILSON VICTOR GRACIANO DE SOUZA, 25 anos, é graduando do curso de História Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Formou-se na Escola Estadual João Alves de Melo, em Bom Jesus/RN, no período noturno. Atuou como educador em uma escola pública na Zona Norte de Natal, a Escola Municipal Professora Terezinha Paulino de

Lima, no bairro Parque dos Coqueiros, onde trabalhou com alunos do 7º ano A, sob a supervisão da professora Cícera Tamara e coordenação da Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), entre os anos de 2023 e 2024. Em 2024 participou da criação do site “vikings-naculturapop”. Seus maiores interesses são temas que envolvem patrimônio e memória, ensino de história, gênero e sexualidade, e mitologia, de forma geral.



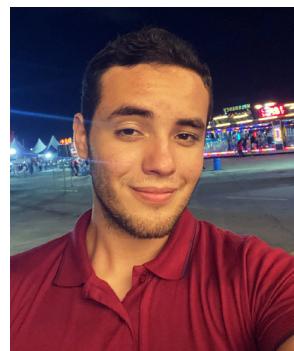
JOSÉ WILLIAN GERÔNCIO DA SILVA, 26 anos, é graduando do curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com entrada no primeiro semestre do ano de 2022. Concluiu o Ensino Médio no Instituto Padre Miguelinho. Participou do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre os anos de 2023 e 2024; no projeto, atuou na Escola Municipal Professora Terezinha Paulino na turma do 7º ano C, sob a supervisão da professora Cícera Tamara e coordenação da professora Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira.

LORRANE GABRIELE DE SENA BARBOSA, 23 anos, graduanda da licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Ingressante no curso de História na turma de 2020.1. Estudou no Ensino Médio no Centro Estadual de Educação Profissional Ruy Pereira dos Santos (CEEP), localizado em São Gonçalo do Amarante (RN). Participou como voluntária do projeto de extensão “Livros didáticos como catalisadores de saberes e experiências da escola” em 2022, projeto coordenado pela Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira. Participou do



Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre os anos de 2022 e 2024, sob a supervisão do Prof. Dr. Robson William Potier e coordenação da Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira. Durante esse período, as atividades do PIBID foram desenvolvidas na Escola Estadual Maria Cristina, localizada no município de Parnamirim (RN).

LUCAS FELIX CARVALHO DE LIMA, 21 anos, natural de Macaíba-RN, é estudante do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com ingresso no semestre letivo de 2022.1. Formou-se no Ensino Médio na Escola Agrícola de Jundiaí, no ano de 2022. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no Campus Natal da UFRN, entre o primeiro semestre de 2023 e o primeiro semestre de 2024, durante 11 meses. Atuou como bolsista do PIBID na Escola Municipal Professora Terezinha Paulino de Lima (Natal/RN), na turma de 7º Ano C. Durante sua participação no programa, foi supervisionado pela Profa. Me. Cícera Tamara e sob a coordenação da Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira. Suas áreas de interesse são Ensino de História e História e Cinema.



MARIA JÚLIA ALVES DE PAULA, 20 anos, graduanda do Curso História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Formou-se no ensino fundamental II pela Escola Estadual Maia Neto e no médio pela Escola Estadual Berilo Wanderley, ambas instituições foram de

extrema importância em seu percurso acadêmico e, principalmente, na escolha da profissão em formação. Leitora assídua desde a pré-adolescência e fã de História Infantil se interessa por formas de introduzir temas sensíveis nas aulas de História. As áreas desta ciência de seu maior interesse consistem em Ensino de História, Gênero e Sexualidade e História Medieval. No contexto do ensino superior, participou do Programa Institu-



cional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no período de Março de 2023 a Março de 2024, em que exerceu a profissão de educadora do ensino de História de maneira supervisionada na Escola Estadual Zila Mamede, na Zona Norte de Natal, sob a supervisão do Profº Daniel Luiz Sousa de Lima e a coordenação da Profª Drª Margarida Maria Dias de Oliveira.

MARIA RITA APARECIDA DE ALMEIDA MELQUÍADES, 21 anos, natural de Alexandria/RN, graduanda do curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ingressou em 2022.1. Possui curso técnico em informática na modalidade integrada ao ensino médio pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - Campus Pau dos Ferros, onde também participou como bolsista em projetos de extensão ligados ao Núcleo de Artes (2019-2022) e foi membro integrante do grêmio estudantil (2019-2021). Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre os anos de 2023 e 2024, atuando em uma turma de segundo ano do ensino médio da Escola Estadual Zila Mamede (Natal/RN), sob supervisão do professor Me. Daniel Luiz de Sousa Lima e coordenação da professora Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira. Atualmente, é estagiária do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Norte, atuando no Núcleo Permanente de Avaliação e Gestão Documental, Memória, Informações e Dados Públicos.



MARINA DANTAS SOARES, 19 anos, estudante do Curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com entrada em 2023.1. Realizou o Ensino Médio Técnico Integrado em Alimentos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) - Campus Pau dos Ferros. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre os anos de 2023

e 2024, na Escola Estadual Zila Mamede (Natal/RN), sob a supervisão do Prof. Me. Daniel Luiz Sousa de Lima e coordenação da Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira. Se tivessem me perguntado anos atrás sobre qual profissão já quis exercer ou iria escolher, ser professora nunca esteve entre elas, ingressei no curso por gostar muito de História e através do PIBID pude ter a certeza de que estava no caminho certo. Áreas de interesse: Ensino de História; História Pública; História Ambiental; História das Mulheres; Gênero e Sexualidade; História do Brasil Colônia.

NATÁLIA RIBEIRO DE OLIVEIRA, 20 anos, é graduanda do curso de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com ingresso na turma de 2023.1. Concluiu o Ensino Médio no Instituto Padre Migue-linho, localizado no bairro do Alecrim, em Natal. Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), entre 2023 e 2024. Como bolsista do PIBID, atuou na Escola Munici-pal Professora Terezinha Paulino de Lima, situada no Parque dos Coqueiros, na Zona Norte de Natal, sob supervisão da Profa. Me. Cícera Tamara e coor-decação da Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira. Possui interesse nas áreas de Ensino de História e História Indígena.



ROBSON WILLIAM POTIER é doutor em História Social pela Univer-sidade Federal do Ceará - UFC, mestre em História Cultural pela Univer-sidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, especialista em Docência no Ensino Superior pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN. Entre 2022 e 2024 participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - História/Natal) na condição de supervisor, atuando com nove bolsistas na Escola Estadual Maria Cristina, sob a coordenação da professora Dra. Margarida Maria Dias de Olivei-



ra. Atualmente é professor efetivo de História pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC-RN)

SILAS EMANUEL DOMINGOS de Queiroz, 20 anos, é estudante do curso de licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), ingressante em 2022.1. Concluiu o ensino médio no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) entre os anos de 2023 e 2024, na Escola Estadual Maria Cristina (Parnamirim/RN), sob a supervisão do Prof. Robson Potier e coordenação da Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira. Atualmente faz parte do Laboratório de Experimentação em História Social (LEHS). Minhas áreas de interesse são Ensino de História, História Agrária e História Contemporânea.



VALDINE CARLOS DE LIMA, 21 anos, graduando de Licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, tendo ingressado em 2022. Técnico em administração pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (2018-2021) - Campus Nova



Cruz. Participou do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre 2023 e 2024, atuando na Escola Estadual Zila Mamede, em Natal-RN, sob supervisão do professor Me. Daniel Luiz Sousa de Lima e coordenação da professora Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira. Suas áreas de interesse são Ensino de História, História Indígena Brasileira, Movimento Negro e Antirracista, além de História do Brasil República.

VERBENA NIDIANE DE MOURA RIBEIRO, 45 anos, é mestre em ensino de História desde 2023 pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e graduada em licenciatura e bacharelado em História pela mesma

Universidade, desde 2004. Com 19 anos de experiência na docência, já lecionou em vários níveis de ensino, tanto na rede pública, quanto privada, assim como atuou como Supervisora do PIBID. Atualmente é professora do CEEP Professora Lourdinha Guerra, escola estadual profissionalizante, em Parnamirim/RN, com dedicação integral.

VITOR HUGO RUFINO SANTOS COSTA, 25 anos, ingressou no Bacharelado em Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2017.1, onde foi monitor das disciplinas de Pré-Cálculo e Cálculo 1 (2019.1-2019.2). Trancou o curso em 2020.2 e, em 2021.1, iniciou a Licenciatura em História na UFRN. Participou do Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) entre 2022 e 2024, na Escola Estadual Maria Cristina (Parnamirim/RN), sob a supervisão do Prof. Dr. Robson William Pötter e coordenação da Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira. Atuou como voluntário de iniciação científica em 2023.1 na pesquisa “Fundamentos historiográficos na formação dos profissionais de História na disciplina de História Indígena na UFRN (2011-2023)”. Atualmente, é voluntário de iniciação científica no projeto “História e historiografia do ensino de História: espaços de memórias e construções de narrativas”, com a pesquisa intitulada “Cartografia da produção inicial do campo do ensino de História”.



YARA GALDINO DUTRA, 23 anos, é graduanda da licenciatura em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN/Natal), ingressante no período de 2021.1. Formada pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN/Parnamirim), onde é voluntária no Projeto de Pesquisa “Teatrar: História do Teatro Potiguar”, desde 2019, sob a orientação da Profa. Dr. Rebeka Caroça Seixas.

Participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PI-BID-História), de 2022-2024, na Escola Estadual Maria Cristina (Parnamirim/RN), sob a supervisão do Prof. Dr. Robson William Potier e coordenação da Profa. Dra. Margarida Maria Dias de Oliveira. Integra a linha de pesquisa História e Espaços do Ensino, vinculada ao Grupo de Pesquisa: “Espaços, Poder e Práticas Sociais” (UFRN). É voluntária no projeto de pesquisa “História e historiografia do ensino de História: espaços de memórias e construções de narrativas”, por meio da pesquisa “Fundamentos historiográficos na formação dos profissionais de História na UFRN (1958-2025)”, sob a orientação da Profa. Dra. Margarida Dias. Como atividade de extensão, atua como voluntária no projeto “Entre Mesas e Monitores: Jogando RPG”, coordenado por Prof. Dr. Fernando Emboaba de Camargo (IMD/EM-UFRN). Além disso, é estagiária no Arquivo Geral do IFRN - Campus Natal Central, supervisionado pela historiadora Me. Arilene Lucena de Medeiros.



[2025]
EDITORIA CABANA
Trav. WE 11, N º 41 (Conj. Cidade
Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com
www.editoracabana.com

