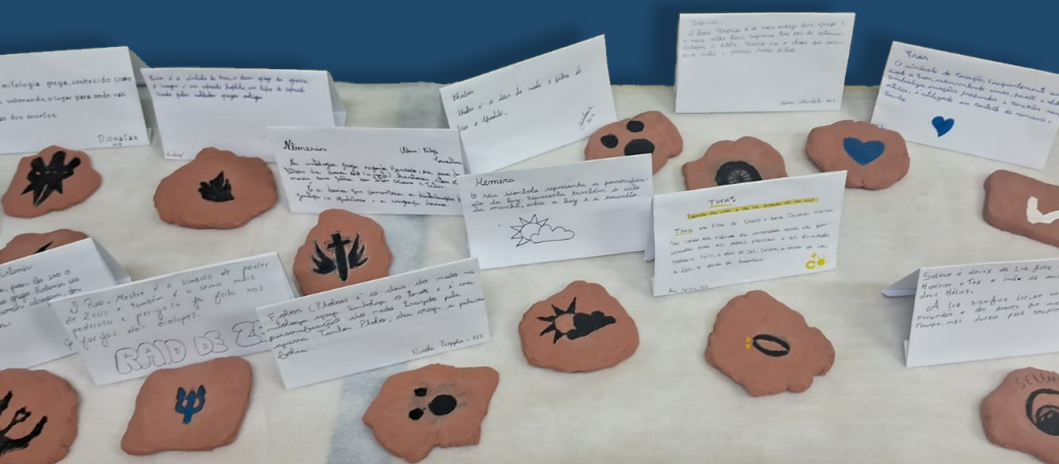


JOSÉ ANTONIO MORAES DO NASCIMENTO
MATEUS SILVA SKOLAUDE
ORGANIZADORES

REGIÃO, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO

experiências de ensino em
História na Educação Básica



JOSÉ ANTONIO MORAES DO NASCIMENTO

MATEUS SILVA SKOLAUDE

ORGANIZADORES

REGIÃO, MEMÓRIA E EDUCAÇÃO

experiências de ensino em
História na Educação Básica



PASSO FUNDO
2026

© Dos Autores, 2026

Todos os direitos reservados.

A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998).

Editoração e Capa

Alex Antônio Vanin

Preparação dos originais

Karine Calza Costa Curta

Projeto Editorial

Acervus Editora

Imagens da 1ª e 4ª Capa

Registro de atividade em escola.

Acervo dos Autores (2024).

Conselho Editorial

Alexandre Saggiorato (UPF)

Athany Gutierres (UFSF – Passo Fundo)

Cristina Moraes (UDESC)

Diego Ferreto (UNISANTOS)

Eduardo Knack (UFCG)

Eduardo Pitthan (UFSF – Passo Fundo)

Erkan Akdogan (Ankara Üniversitesi/Turquia)

Federica Bertagna (UnivR – Itália)

Felipe Cittolin Abal (UPF)

Helion Póvoa Neto (UFRJ)

Humberto da Rocha (UFSF – Erechim)

José Francisco Guelfi Campos (UFMG)

João Carlos Tedesco (UFSF – Chapecó)

Liz Brewster (Lancaster University/Reino Unido)

Marta Chiappe (Udelar – Uruguai)

Roberto Georg Uebel (ESPM)

Vinícius Borges Fortes (ATITUS)

CIP – Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

R335 Região, memória e educação [recurso eletrônico] :
 experiências de ensino em história na educação básica /
 José Antonio Moraes do Nascimento, Mateus Silva
 Skolaude, organizadores. – Passo Fundo : Acervus, 2026.
 6 MB ; PDF.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-5230-088-1 (E-book).

1. Educação básica. 2. Prática de ensino. 3. História -
Estudo e ensino. I. Nascimento, José Antonio Moraes do, org.
II. Skolaude, Mateus Silva, org.

CDU: 94:37

Bibliotecária responsável Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

ACERVUS EDITORA

Av. Aspirante Jenner, 1274 – Lucas Araújo

Passo Fundo | Rio Grande do Sul | Brasil

Tel.: (54) 99676-9020

acervuseditora@gmail.com

acervuseditora.com.br

Sumário

APRESENTAÇÃO

O ensino e a aprendizagem em história para a formação de um estudante como cidadão ativo	7
--	---

José Antonio Moraes do Nascimento | Mateus Silva Skolaude

1. Gamificação e uso de jogos no ensino de História: possibilidades pedagógicas para o ensino de História local no Ensino Fundamental II	17
--	----

Filipe Gomes da Silva

2. Geotecnologias no ensino interdisciplinar: o uso do <i>Google Maps</i> na análise histórico-geográfica das reduções jesuíticas do primeiro ciclo missionário – o caso de Santa Ana e Natividade	49
--	----

Lucas Francisco Brandt

3. Inteligência Artificial e Ensino de História: possibilidades e limites para a formação do pensamento crítico	73
---	----

Cristian Marcel da Silva de Oliveira | Filipe Gomes da Silva

4. Patrimônio e Cultura Material: usos didáticos no século digital	99
--	----

Thiago Ellert Pilz | José Antonio Moraes do Nascimento

5. Entre Lápides e Memórias: Educação Patrimonial e Biografias no Ensino de História	121
<i>Luiz Fernando Machado Koch Mateus Silva Skolaude</i>	
6. O RPG como dispositivo pedagógico no processo de ensino-aprendizagem: potencialidades, fundamentos e implicações	153
<i>Claudino Silva de Souza</i>	
7. Escola do campo no meio rural gaúcho: a influência dos movimentos sociais na implantação e consolidação das EFAs	177
<i>João Felipe Fagundes</i>	
Sobre os Autores	207

O ensino e a aprendizagem em história para a formação de um estudante como cidadão ativo

JOSÉ ANTONIO MORAES DO NASCIMENTO
MATEUS SILVA SKOLAUDE

O ensino de História na Educação Básica brasileira enfrenta, na contemporaneidade, múltiplos desafios que atravessam dimensões pedagógicas, curriculares, políticas e sociais. Em um contexto marcado por transformações tecnológicas aceleradas, disputas de narrativas sobre o passado, tensões em torno da memória social e redefinições curriculares, especialmente após a implementação da BNCC, o professor de História é constantemente convocado a ressignificar sua prática.

Nesse sentido, é preciso pensar um ensino e uma aprendizagem em história que se preocupe em realizar uma formação que contribua para estimular o estudante a ser um cidadão ativo, que conheça e entenda a formação social e histórica da região em que está inserido. Por isso, um grupo de professores da educação básica, atuantes em diferentes municípios, que vivenciam cotidianamente os desafios e as possibilidades do ensino de História em contextos diversos, em conjunto com professores e pesquisadores da Universidade de Santa Cruz

do Sul - Unisc, apontaram algumas experiências que realizam para dar conta dessas preocupações.

A aprendizagem em história (e, consequentemente, o ensino) vai muito além de simplesmente fatos e datas. Seu verdadeiro papel está em tornar o passado compreensível e significativo para o presente, permitindo que os estudantes estabeleçam conexões entre os acontecimentos históricos e suas realidades. Nesse sentido, ensinar história é permitir o entendimento do mundo em que se vive, evidenciando que esta realidade é resultado de escolhas, conflitos, expectativas e mudanças contínuas que aconteceram ao longo do tempo.

Portanto, é preciso perceber as diferenças entre o passado e o presente, interpretando o que ocorreu. Com isso, a prática exige reflexão, análise crítica e capacidade de relacionar experiências históricas com os desafios contemporâneos, estimulando o pensar ativamente. Para tal, a metodologia expositiva tradicional, ainda muito presente nas escolas, deve ser superada. Essa prática, centrada na figura do professor como único detentor do saber, reduz o aluno a um papel passivo.

A metodologia deve levar em conta que o conhecimento é construído ativamente pelo estudante em interação com o professor, com os colegas e o contexto social, provocando transformações nos sujeitos e no mundo que os rodeia. Essa prática pedagógica exige que o educador mude sua postura, não sendo ele o único transmissor do saber, mas um mediador. Por isso, as estratégias utilizadas devem incluir debates, rodas de conversa, análises de documentos históricos, pesquisas, exposições dialogadas e outras formas de participação ativa, levando o estudante a ser protagonista da própria aprendizagem.

Nesse sentido, o papel do professor é essencial, porque, além de saber o conteúdo, também tem que adaptá-lo à realidade de cada turma, com sua linguagem, interesses, dificuldades e vivências. Coadunando com isso, é preciso buscar diferentes métodos, utilizar uma

comunicação acessível e interligar o conteúdo com o cotidiano. Ensinar/aprender é abrir espaço para o diálogo, para o pensamento autônomo e para a construção coletiva do conhecimento. Além disso, com as mudanças no cenário mundial, de avanços tecnológicos e maior digitalização, a produção de materiais para o processo de ensino/aprendizagem nas escolas de educação básica também tem avançado no mesmo nível e, é preciso incorporar, cada vez mais, na prática cotidiana, nas escolas.

Assim, considerando os elementos apontados até aqui e a partir de experiências concretas em sala de aula, surgiu a ideia de elaborar um e-book coletivo, que articula prática pedagógica, fundamentação teórica e reflexão crítica, contribuindo para o debate sobre o papel da História na formação de sujeitos críticos e conscientes de sua inserção no mundo. Mais do que um conjunto de relatos de experiência, o livro pretende constituir-se como produção de conhecimento situado, resultado da reflexão sistematizada sobre práticas reais desenvolvidas na escola. Nesse sentido, busca-se contribuir não apenas com professores da Educação Básica, mas também com pesquisadores da área de Ensino de História, fortalecendo o diálogo entre a universidade e a escola. Ao reunir diferentes realidades municipais, a obra permitirá uma análise comparativa das práticas docentes, evidenciando tanto especificidades locais quanto desafios comuns à rede pública brasileira. Assim, este projeto reafirma o compromisso com uma educação histórica crítica, democrática e socialmente comprometida, valorizando a escola como espaço legítimo de produção de saberes.

A autoria dos textos reúne professores e pesquisadores da Unisc, além de egressos da universidade, formados entre 2015 e 2025, cujas trajetórias profissionais os tornam referências em suas respectivas áreas e instituições de atuação. O primeiro texto, de autoria de Filipe Gomes da Silva, **Gamificação e uso de jogos no ensino de Histó-**

ria: possibilidades pedagógicas para o ensino de História local no Ensino Fundamental II, discute o uso de jogos e da gamificação como estratégias pedagógicas no ensino de História, com ênfase no Ensino Fundamental, anos finais. Parte-se da compreensão de que as metodologias tradicionais nem sempre são suficientes para promover o engajamento dos estudantes, sendo necessário incorporar práticas que dialoguem com suas experiências e formas contemporâneas de interação. Nesse contexto, os jogos e a gamificação são analisados como possibilidades de tornar o processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico, participativo e significativo. O estudo fundamenta-se em referenciais teóricos do ensino de História e das metodologias ativas, articulando tais perspectivas com discussões sobre cultura lúdica e práticas pedagógicas inovadoras. Além disso, o trabalho dialoga com a proposta de valorização da História local, entendendo-a como elemento fundamental para a construção de identidades e para a formação de sujeitos críticos. Como resultado, evidencia-se que o uso de jogos pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento histórico, estimular a participação dos estudantes e favorecer a aprendizagem significativa dos conteúdos, desde que planejado de forma intencional e articulado aos objetivos pedagógicos.

Já em Geotecnologias no ensino interdisciplinar: o uso do *Google Maps* na análise histórico-geográfica das reduções jesuíticas do primeiro ciclo missionário - o caso de Santa Ana e Natividade, Lucas Francisco Brandt destaca que o ensino de História na contemporaneidade, pressupõe a construção de um pensamento histórico crítico, pautado na análise de diversas fontes e temporalidades. Assim, a interdisciplinaridade entre História e Geografia é uma abordagem essencial para compreender os fenômenos sociais de forma integrada, articulando as dimensões de tempo e espaço. Diante deste contexto, as geotecnologias, representadas por ferramentas como o *Google Maps*, apresentam-

-se como instrumentos mediadores capazes de espacializar processos históricos abstratos. Nesse sentido, o texto apresentará uma análise histórico-geográfica das reduções jesuíticas do primeiro ciclo missionário, centrando especificamente nos casos de Santa Ana e Natividad.

Os autores Cristian Marcel da Silva de Oliveira e Filipe Gomes da Silva, em **Inteligência Artificial e Ensino de História: possibilidades e limites para a formação do pensamento crítico**, discutem as possibilidades e os limites da utilização da Inteligência Artificial no ensino de História, com enfoque no desenvolvimento do pensamento crítico e da consciência histórica dos estudantes. A pesquisa parte da compreensão de que as tecnologias digitais já fazem parte do cotidiano escolar e influenciam diretamente as formas de acesso à informação, pesquisa e produção do conhecimento. Nesse contexto, analisaram o uso do ChatGPT como ferramenta pedagógica mediada criticamente pelo professor, problematizando os riscos relacionados à simplificação do conhecimento histórico, à circulação de respostas prontas e à naturalização das informações produzidas por sistemas automatizados. O estudo foi uma pesquisa qualitativa e exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica e em uma experiência pedagógica desenvolvida com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Reinaldo Markus, localizada no município de Paverama. A proposta didática utilizou o ChatGPT como simulador de personagens históricos durante o estudo da Revolução Russa, buscando estimular análise crítica, comparação de fontes e interpretação histórica. Os resultados apontaram que a Inteligência Artificial pode contribuir para o ensino de História quando utilizada de maneira reflexiva, contextualizada e mediada pelo professor, favorecendo discussões sobre cultura digital, produção de informações e formação crítica dos estudantes. Como considerações finais, apontaram que a IA não substitui o trabalho docente, mas

pode ampliar possibilidades pedagógicas quando articulada a práticas investigativas e problematizadoras no ensino de História.

O texto, **Patrimônio e Cultura Material: usos didáticos no século digital**, de autoria de Thiago Ellert Pilz e José Antonio Moraes do Nascimento, busca ampliar as discussões a respeito das práticas pedagógicas que envolvam o instrumento didático da cultura material partindo dos estágios obrigatórios performados por Thiago Ellert Pilz durante sua graduação em Licenciatura de História em 2024, pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). A cultura material foi abordada em sala de aula em mais de uma ocasião, o que leva a uma reflexão do seu papel didático no século onde temos uma invasão das tecnologias que afastam o aluno da materialidade. Pretende-se problematizar essa vertente da historiografia, apontando suas origens, construindo paralelos com a ideia de patrimônio e criando um breve panorama histórico de sua trajetória até se constituir como um braço importante que mistura Arqueologia e História, dialogando nesse sentido com autores como Funari (2008), Rede (1996) e Meneses (1998). Por fim, havendo relatado também como se deram as experiências práticas que inspiraram esse ensaio, buscou-se dialogar com as ideias de Bauman (2013) sobre educação e relacioná-las diretamente com a temática.

Os autores Luiz Fernando Machado Koch e Mateus Silva Skolau, em **Entre Lápides e Memórias: Educação Patrimonial e Biografias no Ensino de História**, discutem as potencialidades da educação patrimonial no ensino de História, tomando os espaços cimiteriais como lugares de memória, identidade e produção de conhecimento histórico. Para o presente estudo, utilizaram o Cemitério Municipal de Santa Cruz do Sul como parte empírica da pesquisa. Procuram compreender de que forma os patrimônios culturais, especialmente aqueles ligados à arquitetura tumular e às biografias de

sujeitos locais, podem ser mobilizados como instrumentos pedagógicos capazes de aproximar os estudantes da história local, da pesquisa científica e da reflexão crítica sobre memória, pertencimento e preservação cultural.

O texto **O RPG como dispositivo pedagógico no processo de ensino-aprendizagem: potencialidades, fundamentos e implicações**, de autoria de Claudino Silva de Souza, analisa o Role-Playing Game como dispositivo pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental, evidenciando seu potencial para ressignificar o processo de ensino-aprendizagem em um cenário marcado por transformações sociais, culturais e tecnológicas. Fundamentado em referenciais de Piaget, Vygotsky, Moran, Morin e Nicolescu, o estudo demonstra que o RPG ultrapassa a função de recurso lúdico ao integrar cognição, criatividade, interação social e reflexão crítica, promovendo protagonismo discente, resolução colaborativa de problemas e construção coletiva de narrativas. Identificou-se que a metodologia favorece o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e comunicativas, além de possibilitar articulação interdisciplinar e transdisciplinar entre áreas como História, Literatura, Geografia, Ciências, Matemática e Artes, aproximando-se da perspectiva da complexidade. No plano socioemocional, o RPG fortalece cooperação, empatia, escuta, tomada de decisão e inclusão, ao valorizar múltiplos estilos de aprendizagem. Contudo, sua implementação enfrenta desafios relacionados à formação docente, limitação de recursos, rigidez curricular e cultura escolar tradicional, exigindo planejamento intencional, mediação qualificada e avaliação formativa. Por isso, aponta que, quando utilizado de forma crítica e articulada, o RPG constitui estratégia inovadora capaz de qualificar os processos educativos, tornando a aprendizagem mais significativa, colaborativa, inclusiva e alinhada às demandas do século XXI.

Por fim, João Felipe Fagundes, em **Escola do campo no meio rural gaúcho: a influência dos movimentos sociais na implantação e consolidação das EFAs**, apresenta a discussão de que a escola do campo, ao longo do processo histórico brasileiro, foi marcada pelo descaso, nem sempre estando vinculada às questões sociais e, muitas vezes, servindo como instrumento de legitimação das classes dominantes, contribuindo para a permanência da população rural no campo em condições precárias. Nesse contexto, os movimentos sociais do campo desempenham papel fundamental no apoio à população camponesa, promovendo o diálogo com o Estado e com os órgãos públicos em defesa da reforma agrária e da melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores rurais, processo que passa, necessariamente, pela ampliação do acesso à educação e pela construção de políticas públicas voltadas ao meio rural. Assim, o texto analisa as formas como os movimentos sociais camponeses influenciaram as políticas públicas relacionadas à educação, com ênfase no estado do Rio Grande do Sul, especialmente no município de Passo do Sobrado. A metodologia adotada consistiu em pesquisa bibliográfica, com base na literatura especializada da área, em artigos científicos e monografias publicadas em bases on-line, além da análise de dados empíricos fornecidos pela Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER).

Prezado leitor, os textos aqui apresentados resultam das reflexões construídas pelos autores ao longo de suas trajetórias acadêmicas e de suas experiências profissionais. Cada capítulo expressa perspectivas, inquietações e aprendizados acumulados em diferentes contextos de ensino, pesquisa e atuação profissional, sendo seus autores integralmente responsáveis pelos conteúdos, opiniões e posicionamentos nele apresentados. É justamente a partir dessa diversidade de experiências e olhares que esta obra busca fomentar debates e reflexões capazes de contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas no ensino

em geral e, de modo particular, no ensino de História. Assim, convidamos você a percorrer as páginas que seguem, na expectativa de que elas inspirem novas ideias, questionamentos e possibilidades de atuação. Desejamos uma excelente leitura e profícuas aprendizagens.

Gamificação e uso de jogos no ensino de História:

possibilidades pedagógicas para o ensino
de História local no Ensino Fundamental II

FILIPPE GOMES DA SILVA

O ensino de História na educação básica tem sido atravessado por desafios recorrentes relacionados ao envolvimento dos estudantes com os conteúdos trabalhados em sala de aula especialmente diante das dificuldades em transformar o currículo em experiências de aprendizagem mais significativas.

Em muitas situações, professores se deparam com dificuldades para mobilizar o interesse dos alunos diante de temas históricos que, à primeira vista, parecem distantes de sua realidade cotidiana. Parte desse problema está associada à permanência de práticas pedagógicas centradas na exposição de conteúdos e na transmissão de informações, modelo que historicamente marcou o ensino da disciplina nas escolas mas que aos poucos e com muita conscientização vem sendo superado.

Durante muito tempo, o ensino de História esteve fortemente associado a metodologias baseadas na memorização de datas, acontecimentos e personagens, prática que contribuiu para a construção de

uma relação limitada entre os estudantes e o conhecimento histórico escolar (Schmidt; Cainelli, 2009). Essa abordagem tradicional, embora tenha sido predominante em diferentes momentos da educação brasileira, tende a restringir as possibilidades de compreensão crítica dos processos históricos pelos estudantes.

Mesmo com as transformações ocorridas nas últimas décadas no campo do ensino de História, esse modelo ainda pode ser identificado em diferentes contextos escolares, especialmente quando as aulas se estruturam predominantemente a partir da exposição oral do professor ou do uso quase exclusivo do livro didático. Nessas situações, os conteúdos históricos podem ser percebidos pelos alunos como distantes de suas experiências sociais, o que frequentemente resulta em questionamentos sobre o sentido ou a utilidade de determinados temas estudados em sala de aula.

Diante desse cenário, pesquisas têm destacado a necessidade de superar práticas pedagógicas centradas apenas na transmissão de conteúdos. O ensino contemporâneo da disciplina tem buscado valorizar a compreensão dos processos históricos, a análise de diferentes narrativas e o desenvolvimento do pensamento histórico entre os estudantes (Bittencourt, 2011). Segundo a autora, o trabalho pedagógico passa a privilegiar a problematização dos temas estudados, o contato com diferentes fontes históricas e a construção de interpretações sobre o passado.

As metodologias¹ ativas têm ganhado destaque por estimular a participação discente no processo de aprendizagem. Ao deslocar o

¹ O termo metodologias ativas refere-se a abordagens pedagógicas que buscam ampliar a participação dos estudantes no processo de aprendizagem, estimulando a investigação, o debate, a resolução de problemas e a construção coletiva do conhecimento. Nessas perspectivas, os alunos deixam de ocupar uma posição exclusivamente passiva diante do conteúdo, assumindo papel mais participativo na construção do saber. No ensino de História, tais estratégias contribuem para promover práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão, a interpretação e o desenvolvimento do pensamento histórico (MEINERZ, 2013).

estudante de uma posição predominantemente passiva para uma postura mais participativa, essas abordagens contribuem para tornar o processo educativo mais dinâmico e significativo.

Uma das abordagens utilizadas no ensino da educação básica, sobretudo no campo do ensino de História e que ao ser abordado de maneira clara e objetiva despertando interesse entre professores e pesquisadores é o uso de jogos didáticos e de práticas associadas à gamificação.

A incorporação de elementos característicos dos jogos, como desafios, regras, narrativas e progressão de etapas, pode favorecer o engajamento dos estudantes e ampliar as possibilidades de interação com os conteúdos históricos. Além do caráter lúdico, os jogos também podem estimular a tomada de decisões, a argumentação e a mobilização de conhecimentos históricos na resolução de problemas.

Paralelamente a essas discussões, o ensino de história local tem sido reconhecido como uma estratégia importante para aproximar o conhecimento histórico da realidade vivida pelos estudantes. Ao abordar acontecimentos, personagens e espaços vinculados ao contexto dos alunos, como a cidade em que vivem e a escola que frequentam, o estudo da história local permite estabelecer relações mais diretas entre o passado e o presente, favorecendo a construção de vínculos com o território e com a comunidade.

Diante desse contexto, emerge a seguinte problemática: de que maneira a utilização de jogos e de estratégias de gamificação pode contribuir para tornar o ensino de História local mais significativo, participativo e conectado à realidade dos estudantes?

Nesse sentido, a articulação entre estratégias de gamificação e o ensino de história local apresenta-se como uma possibilidade pedagógica relevante para o Ensino Fundamental II. Integrando atividades lúdicas ao estudo do espaço vivido, torna-se possível estimular o

engajamento dos estudantes e, ao mesmo tempo, promover práticas investigativas relacionadas à história da comunidade.

Diante dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades pedagógicas da gamificação aplicada ao ensino de História local no Ensino Fundamental II, discutindo de que maneira essa estratégia pode contribuir para ampliar o envolvimento dos estudantes, favorecer aprendizagens mais participativas e aproximar os conteúdos históricos da realidade social em que os alunos estão inseridos.

Para responder a essa questão, o trabalho estabelece um diálogo teórico entre autores do campo do ensino de História, como Circe Bittencourt (2011) e Jörn Rüsen (2010), bem como com autores que discutem a ludicidade e o uso de jogos, como Johan Huizinga (2000) e Karl Kapp (2012), buscando articular essas contribuições à análise da prática docente e às possibilidades pedagógicas no contexto da história local.

Ensino de História e metodologias ativas

As transformações sociais e tecnológicas das últimas décadas têm provocado impactos significativos nos processos educativos, exigindo que o ensino escolar dialogue com novas formas de acesso, produção e circulação do conhecimento, aproximando-se das novas gerações e das tecnologias que permeiam seu cotidiano.

No campo do ensino de História, tais mudanças tornam ainda mais evidente a necessidade de repensar práticas pedagógicas que, por muito tempo, estiveram baseadas predominantemente na transmissão de conteúdos e na memorização de informações. Conforme argumenta Bittencourt (2011), o ensino de História deve possibilitar aos estudantes a compreensão dos processos históricos em sua complexi-

dade, favorecendo a construção de interpretações sobre o passado e sua relação com o presente.

Compreender a História implica no trabalho docente planejado objetivando desenvolver habilidades nos alunos que ultrapassem a simples assimilação de datas e acontecimentos, envolvendo a análise de contextos, a comparação entre diferentes temporalidades e a interpretação de múltiplas fontes e narrativas.

De acordo com Schmidt e Cainelli (2009), o ensino dessa disciplina deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de pensar historicamente, compreendendo as transformações sociais e reconhecendo as relações entre passado, presente e futuro. Dessa forma, a aprendizagem histórica desenvolvida em sala de aula passa a ser entendida como um processo ativo, no qual os estudantes são convidados a problematizar acontecimentos, formular hipóteses e construir explicações sobre a realidade histórica.

Entretanto, muitos estudantes ainda percebem os conteúdos históricos como distantes de suas experiências cotidianas, especialmente quando o ensino se limita à apresentação de informações descontextualizadas ou pouco relacionadas às vivências dos alunos.

Tal percepção pode gerar desinteresse e dificultar a construção de vínculos significativos com o conhecimento histórico. As novas gerações estão inseridas em um contexto marcado pela presença constante das tecnologias digitais e pela circulação acelerada de informações, o que influencia diretamente suas formas de atenção, interação e aprendizagem.

Diante desse cenário, torna-se fundamental que a produção de conhecimento acerca do ensino de História busque estratégias pedagógicas capazes de dialogar com essas transformações, promovendo práticas que valorizem a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem.

Conforme argumenta Monteiro (2007), o trabalho docente envolve um processo de mediação no qual o professor mobiliza diferentes saberes para organizar o conhecimento histórico no contexto escolar. Nesse sentido, a autora destaca que:

A didatização é o outro processo que possibilita que os saberes selecionados sejam possíveis de ser ensinados, sejam transformados em objetos de ensino através da mediação didática. A articulação dos dois processos, que se faz em função da finalidade educativa que orienta o ensino escolar, possibilita a formação de representações e de valores pelos alunos, a produção de sentidos e atribuição de significados a partir das situações de aprendizagem vivenciadas. (Monteiro, 2007, p.11).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o ensino de História envolve não apenas a transmissão de conteúdos do docente para o estudante, mas a construção de situações pedagógicas que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos históricos, relacionando-os às suas próprias experiências e interpretações sobre a realidade social.

Nesse contexto, as chamadas metodologias ativas têm ganhado destaque no campo educacional por proporem estratégias que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando a investigação, a colaboração e a resolução de problemas. No ensino de História, tais abordagens podem contribuir para potencializar as aulas da disciplina de história, tornando-as mais dinâmicas e participativas, estimulando os alunos a estabelecer relações entre os conteúdos estudados e as questões do mundo contemporâneo.

Assim observa Meinerz (2013), abordando que práticas pedagógicas que incentivam a participação discente tendem a favorecer processos de aprendizagem mais significativos, uma vez que os estu-

dantes deixam de assumir uma postura exclusivamente passiva diante do conhecimento.

Assim, diferentes recursos pedagógicos podem ser mobilizados para promover maior envolvimento dos estudantes nas aulas de História, entre eles debates, projetos investigativos, análise de documentos históricos, jogos didáticos e atividades que estimulem a problematização do passado.

Entre essas possibilidades, o uso de jogos didáticos tem se destacado como uma estratégia capaz de estimular a participação, a curiosidade e o interesse dos alunos pelos conteúdos históricos. Ao integrar elementos de desafio, interação e tomada de decisões, os jogos podem favorecer a construção de experiências de aprendizagem que aproximem os estudantes do conhecimento histórico, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades interpretativas e reflexivas.

Assim, ao considerar as transformações no perfil dos estudantes e as demandas contemporâneas da educação, torna-se pertinente discutir o potencial pedagógico de estratégias que incorporem elementos lúdicos e interativos no processo de ensino. Nesse contexto, destaca-se a gamificação, compreendida como uma abordagem que utiliza princípios e mecânicas presentes nos jogos para estimular o engajamento, a participação e o envolvimento dos alunos em diferentes contextos de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, torna-se relevante aprofundar a discussão sobre as relações entre gamificação e ensino de História, analisando de que maneira essa estratégia pode contribuir para a construção de aprendizagens históricas mais significativas.

Gamificação e aprendizagem histórica

A gamificação pode ser compreendida como a utilização de elementos característicos dos jogos, como desafios, regras, recompensas

e progressão, em contextos que originalmente não são jogos, com o objetivo de promover engajamento, participação e aprendizagem (Kapp, 2012).

Kapp (2012) destaca ainda que no campo educacional, essa abordagem tem sido cada vez mais explorada como estratégia pedagógica capaz de aproximar o conteúdo escolar do universo cultural dos estudantes, especialmente em um contexto marcado pela presença constante de tecnologias digitais e dinâmicas interativas.

No ensino de História, os jogos didáticos apresentam um potencial significativo por promoverem a aprendizagem a partir da ludicidade. A dimensão lúdica favorece um processo de aprendizagem mais ativo, no qual o estudante deixa de ocupar uma posição apenas receptiva para participar da construção do conhecimento. Aprender brincando não é apenas uma estratégia pedagógica contemporânea, mas um aspecto profundamente relacionado ao desenvolvimento humano (HUIZINGA, 2000).

A incorporação de jogos ao ensino de história permite que conteúdos históricos sejam abordados de maneira mais dinâmica, estimulando a curiosidade, a investigação e o interesse dos alunos contornando o problema abordado anteriormente no presente trabalho sobre a transmissão de conteúdo.

Com o desenvolvimento do conceito de gamificação, a área do ensino de História tem apresentado o potencial pedagógico do uso de jogos como recurso didático, colocando a prática na mesma categoria das metodologias ativas do ensino. Segundo Bittencourt (2011), metodologias que envolvem participação ativa dos estudantes contribuem para a construção de uma aprendizagem histórica mais significativa, pois favorecem a problematização e a interpretação dos processos históricos.

O conceito de gamificação tem sido utilizado para explicar a aplicação de elementos característicos dos jogos em diferentes contextos educacionais. De acordo com Kapp (2012), um dos autores que sistematiza essa abordagem no campo educacional:

Gamificação é o uso de mecânicas, estética e pensamento baseados em jogos para envolver as pessoas, motivar ações, promover a aprendizagem e resolver problemas. Quando bem planejada, a gamificação integra elementos como desafios, feedback e progressão, criando experiências de aprendizagem significativas que incentivam a participação e a persistência dos estudantes. (Kapp, 2012, p. 10, tradução nossa).

Da mesma forma, Guimarães (2012) argumenta que estratégias pedagógicas que incorporam diferentes linguagens e recursos didáticos ampliam as possibilidades de compreensão do passado. Assim, jogos digitais ou de tabuleiro potencializam os conteúdos históricos tornando-os mais acessíveis e interessantes, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais participativo e investigativo.

A relação entre jogo, cultura e desenvolvimento humano foi amplamente discutida por Johan Huizinga em sua obra *Homo Ludens*, na qual o autor argumenta que o jogo constitui um elemento fundamental da cultura humana e está presente em diferentes dimensões da vida social. Segundo Huizinga (2000), o impulso lúdico não deve ser compreendido apenas como entretenimento, mas como uma atividade estruturante da própria experiência humana.

De acordo com o autor, os jogos envolvem a criação de regras, desafios, recompensas e formas de interação que produzem um ambiente simbólico próprio. Nesse espaço, os participantes aceitam determinadas regras e se engajam voluntariamente em uma atividade

de que mobiliza habilidades cognitivas, sociais e emocionais. Dessa forma, o jogo não apenas diverte, mas também ensina, organiza experiências e contribui para o desenvolvimento de diferentes capacidades humanas (Huizinga, 2000).

No contexto educacional, a ludicidade assume um papel importante ao tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico e significativo. Ao introduzir elementos de jogo na sala de aula, cria-se um ambiente de participação ativa dos estudantes, no qual o conteúdo deixa de ser apresentado de forma exclusivamente expositiva e passa a ser explorado por meio de desafios, tomadas de decisão e interação coletiva. Como destaca Vygotsky (2007), atividades lúdicas possuem grande potencial formativo, pois estimulam a imaginação, a interação social e o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Assim, a ludicidade pode contribuir para transformar conteúdos escolares, que muitas vezes são percebidos pelos alunos como distantes ou pouco interessantes em experiências de aprendizagem mais envolventes. O jogo cria um ambiente de experimentação e participação que favorece a construção coletiva do conhecimento, tornando o processo educativo mais significativo.

Assim a gamificação passa a ser compreendida como uma estratégia pedagógica que incorpora elementos característicos dos jogos em atividades educacionais. Diferentemente do uso de jogos completos em sala de aula, a gamificação consiste na aplicação de mecânicas de jogo, como sistemas de pontuação, níveis de progressão, missões, recompensas e desafios, em atividades pedagógicas com o objetivo de aumentar o engajamento dos estudantes.

Segundo Kapp (2012), a gamificação no ensino não se limita ao entretenimento, mas constitui uma abordagem que busca potencializar a motivação e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem. Ao estruturar atividades educacionais em forma de desafios

progressivos, cria-se um ambiente no qual os estudantes são incentivados a participar ativamente da construção do conhecimento.

No ensino de História, essa abordagem pode contribuir para superar algumas das dificuldades frequentemente observadas na sala de aula, como a percepção de que os conteúdos históricos são distantes da realidade dos estudantes ou excessivamente baseados na memorização de informações. A utilização de elementos de gamificação permite transformar o processo de aprendizagem em uma experiência mais interativa, na qual os alunos se tornam protagonistas de sua própria trajetória de aprendizagem.

Além disso, a gamificação favorece a construção de narrativas e desafios que simulam contextos históricos, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades de interpretação, análise e tomada de decisão. Como argumenta Gee (2003), os jogos podem ser compreendidos como sistemas de aprendizagem baseados em desafios progressivos, nos quais os participantes constroem conhecimento a partir da resolução de problemas e da interação com diferentes situações.

De acordo com Rüsen (2010), o aprendizado histórico envolve a construção de narrativas que permitem aos indivíduos interpretar o passado e atribuir sentido às experiências humanas ao longo do tempo. Assim, atividades que estimulam a elaboração de narrativas, a análise de problemas históricos e a tomada de decisões em contextos simulados podem contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes.

Os jogos didáticos, ao simular contextos históricos ou propor desafios relacionados a determinados períodos e acontecimentos, criam oportunidades para que os estudantes mobilizem procedimentos metodológicos próprios da disciplina histórica. Ao investigar pistas, interpretar informações e tomar decisões dentro do jogo, os alunos exercitam habilidades como análise crítica, interpretação e argumentação.

Sendo assim, a participação dos estudantes na construção dos próprios jogos didáticos pode ampliar ainda mais esse potencial pedagógico. Quando os alunos são envolvidos no processo de criação de um jogo, desde a definição das regras até a elaboração da narrativa e das perguntas, eles precisam pesquisar, selecionar informações e organizar o conteúdo histórico de forma coerente. Esse processo transforma os estudantes em agentes ativos da produção do conhecimento, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa.

A produção de jogos como estratégia pedagógica

A produção de jogos pelos próprios estudantes constitui uma estratégia pedagógica particularmente relevante no ensino de História, pois amplia o nível de participação dos alunos no processo educativo. Diferentemente de atividades em que os estudantes apenas utilizam materiais previamente elaborados pelo professor, a criação de jogos envolve pesquisa, planejamento, trabalho em equipe, habilidades gráficas e organização do conhecimento histórico.

Segundo Freire (1996), a aprendizagem se torna mais significativa quando os estudantes participam ativamente da construção do conhecimento, assumindo uma postura crítica e investigativa diante dos conteúdos estudados. Nesse sentido, a produção de jogos didáticos pode ser compreendida como uma prática pedagógica que valoriza o protagonismo discente e estimula a autonomia intelectual e a coletividade.

Ao desenvolver um jogo histórico, os alunos precisam compreender o conteúdo que será abordado, selecionar informações relevantes, construir perguntas ou desafios e definir regras que orientem a dinâmica da atividade. Esse processo exige não apenas o domínio do

conteúdo, mas também a capacidade de organizar ideias, estabelecer relações e construir narrativas coerentes sobre o passado.

Além disso, a produção coletiva de jogos favorece o trabalho colaborativo e o diálogo entre os estudantes, criando um ambiente de aprendizagem mais participativo. Dessa forma, a gamificação não deve ser entendida apenas como um recurso para tornar as aulas mais dinâmicas, mas como uma estratégia pedagógica capaz de estimular a investigação histórica, a criatividade e o pensamento crítico dos alunos.

Assim, o uso de jogos e de estratégias de gamificação no ensino de História não se limita à criação de atividades mais dinâmicas em sala de aula, mas representa uma possibilidade de reorganizar a relação dos estudantes com o conhecimento histórico. Ao estimular a participação, a investigação e a construção de narrativas, os jogos didáticos podem contribuir para que os alunos se tornem sujeitos mais ativos no processo de aprendizagem.

Uma das possibilidades pedagógicas que tem despertado interesse entre pesquisadores e professores é a articulação entre metodologias lúdicas e o estudo da história local, uma vez que a aproximação entre o conteúdo histórico e a realidade vivida pelos estudantes tende a ampliar o sentido atribuído ao conhecimento histórico escolar. Assim, refletir sobre a relação entre gamificação e história local torna-se um caminho promissor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas no ensino de História.

História local

O ensino de história local pode potencializar significativamente o ensino de História como um todo, uma vez que aproxima os con-

teúdos escolares da realidade vivida pelos estudantes. Ao compreender o contexto histórico e social em que está inserido, o aluno passa a reconhecer que o espaço onde vive também é resultado de processos históricos e de ações humanas ao longo do tempo, superando uma visão estática ou naturalizada da realidade.

Ao tratar do ensino de história local, é importante também delimitar conceitualmente esse campo de estudo, especialmente em relação a outras abordagens, como a história regional. Essa distinção contribui para evitar generalizações e permite compreender com maior clareza o papel da história local no processo de ensino e aprendizagem.

Basicamente, o que difere a História Regional da História Local é o recorte geográfico, por isso, frequentemente, se fala na História Local como a história do entorno, do mais próximo, do bairro ou da cidade. Diante disso, um dos cuidados importantes com esses estudos é a identificação do conceito de espaço e de território. Simultaneamente, ao considerar que a História Local está relacionada e inserida em uma história global e nacional, ela se caracteriza pela valorização dos particulares, das diversidades. Nesse sentido, se constitui num ponto de partida para a formação de uma identidade local que valoriza o local/lugar (Nascimento; Karnopp; Siqueira, 2022, p. 423).

A partir dessa perspectiva, compreende-se que o ensino de história local não se limita a um recorte espacial reduzido, mas se insere em uma rede mais ampla de relações históricas. Isso implica reconhecer que o local não está isolado, mas articulado a dinâmicas regionais, nacionais e globais, o que reforça a necessidade de trabalhar essas conexões no contexto escolar.

Essa aproximação favorece o desenvolvimento do senso de pertencimento, pois o estudante deixa de perceber a História apenas

como um conjunto de acontecimentos distantes e passa a entendê-la como parte de sua própria experiência social. No entanto, esse pertencimento não deve ser compreendido apenas como identificação afetiva com o lugar, mas como um processo que envolve também a problematização das relações sociais, das desigualdades e das transformações que marcaram a constituição desse espaço.

Assim, o estudo da história local contribui para que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de compreender o passado e de atuar de forma crítica no presente. Como destaca Rüsen (2010), a aprendizagem histórica está diretamente relacionada à construção da consciência histórica, ou seja, à capacidade dos indivíduos de interpretar o passado para orientar suas ações no presente e projetar possibilidades para o futuro. Sendo assim, trabalhar com a história local amplia as condições para que essa consciência se desenvolva, uma vez que coloca o estudante em contato com processos históricos que lhe são mais próximos e, portanto, mais significativos.

A valorização da memória coletiva constitui um elemento fundamental no ensino da história local. A memória de uma determinada comunidade, quando investigada e trabalhada de maneira crítica no contexto escolar, possibilita que os estudantes compreendam as experiências, as narrativas e os processos sociais que marcaram a formação do lugar onde vivem. Nesse processo, o contato com relatos, documentos e testemunhos contribui para ampliar a percepção dos alunos sobre a diversidade de experiências históricas que compõem uma sociedade.

Entretanto, é importante considerar que a memória não se apresenta como um registro neutro do passado. Ao contrário, trata-se de uma construção social marcada por seleções, esquecimentos e disputas de sentido. De acordo com Halbwachs (1990), a memória coletiva é construída socialmente e desempenha um papel fun-

damental na formação da identidade dos grupos. O trabalho com a memória em sala de aula exige mediação docente, de modo que os estudantes sejam levados a questionar as narrativas, identificar diferentes perspectivas e compreender que toda memória está situada em um contexto específico.

Quando a escola promove o estudo dessas memórias de forma crítica, possibilita aos estudantes não apenas conhecer o passado, mas também desenvolver um olhar mais atento para a preservação do patrimônio histórico e cultural da comunidade. Esse processo contribui para o fortalecimento de um senso de responsabilidade em relação à conservação desses elementos, ao mesmo tempo em que amplia a compreensão sobre os significados atribuídos a eles pelos diferentes grupos sociais.

Nesse contexto, o ensino de história local também dialoga diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que destaca a importância de desenvolver nos estudantes a capacidade de compreender as relações entre passado e presente, bem como de valorizar o patrimônio histórico e cultural das diferentes comunidades.

O documento orienta que o ensino de História no Ensino Fundamental deve favorecer a análise de diferentes experiências sociais e culturais, estimulando o reconhecimento das identidades locais e das múltiplas formas de memória presentes na sociedade brasileira (BRASIL, 2018).

Dessa forma, ao incorporar a história local nas práticas pedagógicas, o professor não apenas aproxima o conteúdo da realidade dos estudantes, mas também cria condições para o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica mais significativa. Isso implica assumir um papel ativo na mediação do conhecimento, propondo situações de investigação, análise e problematização que permitam aos alunos

compreender que o passado não é dado, mas construído a partir de diferentes interpretações. Assim, o ensino de história local se consolidou como uma estratégia potente para a formação de sujeitos críticos, conscientes de seu papel na sociedade e capazes de atuar de maneira reflexiva no mundo em que vivem.

Jogos no ensino de História local: experiências e possibilidades pedagógicas

A reflexão sobre o uso de jogos no ensino de História, especialmente no contexto da história local, também demanda considerar o papel do professor não apenas como mediador do conhecimento, mas como sujeito ativo na sua produção. Nesse sentido, a prática docente pode ser compreendida como um espaço privilegiado de construção de saberes, no qual teoria e prática se articulam de forma contínua.

Tradicionalmente, o professor da educação básica foi concebido como um agente responsável pela transmissão de conteúdos previamente sistematizados no âmbito acadêmico. No entanto, essa perspectiva tem sido progressivamente questionada por abordagens que reconhecem a docência como uma prática reflexiva e investigativa. Ao planejar, aplicar e avaliar estratégias pedagógicas, o professor produz conhecimentos que emergem da própria experiência em sala de aula, contribuindo para a compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Freire (1996), a prática educativa envolve necessariamente um movimento de reflexão crítica sobre a ação, no qual ensinar e aprender constituem processos indissociáveis. Nessa perspectiva, o professor não apenas transmite saberes, mas também os reconstrói a partir da interação com os estudantes e com a realidade em

que está inserido. Tal compreensão reforça a ideia de que a sala de aula pode ser entendida como um espaço de investigação, no qual emergem questões, desafios e possibilidades que alimentam a produção de conhecimento pedagógico.

No contexto do ensino de História, isso implica compreender que as escolhas didáticas, os recursos utilizados e as estratégias adotadas não são neutras, mas resultam de processos de análise, experimentação e avaliação por parte do docente.

No caso específico do uso de jogos no ensino de história local, a experiência docente assume um papel ainda mais relevante. Ao desenvolver, adaptar ou aplicar atividades lúdicas, o professor mobiliza conhecimentos teóricos e práticos, produzindo reflexões que podem contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Dessa forma, as experiências em sala de aula não se restringem ao âmbito da aplicação de metodologias, mas constituem um campo fértil para a produção de conhecimento sobre o ensino de História.

Assim, ao considerar o professor da educação básica como produtor de conhecimento, reconhece-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar possuem valor científico e podem contribuir para o avanço das discussões no campo da educação histórica. Essa perspectiva fundamenta a análise das experiências docentes apresentadas a seguir, compreendendo-as não apenas como relatos de prática, mas como expressões de um processo investigativo articulado à realidade escolar.

A discussão acerca do uso de jogos no ensino de História, apresentada nas seções anteriores, permite avançar para a análise de sua aplicação no contexto da prática docente. Mais do que compreender os jogos apenas como recursos didáticos pontuais, torna-se relevante refletir sobre sua inserção contínua no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao ensino de história local. A articulação entre lu-

dicidade, aprendizagem histórica e território vivido pelos estudantes abre possibilidades para a construção de práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas.

A partir da experiência docente, o uso de jogos no ensino de História tem se configurado como uma estratégia recorrente, sendo incorporado em diferentes momentos e contextos de sala de aula. Em experiência anterior desenvolvida no âmbito da formação inicial, vinculada ao trabalho de conclusão de curso do autor do presente trabalho, buscou-se explorar o uso de jogos como recurso para o ensino da história local de Candelária. Ainda que não se trate, neste momento, de retomar detalhadamente essa proposta, é possível destacar que a inserção de dinâmicas lúdicas no processo de ensino contribuiu para ampliar o envolvimento dos estudantes, favorecendo a participação e o interesse pelos conteúdos históricos.

Ao longo da trajetória docente, outras experiências com o uso de jogos com objetivo de trabalhar conteúdos do ensino de história em diferentes etapas do ensino fundamental II foram sendo desenvolvidas, tanto por meio de atividades estruturadas quanto pela incorporação de elementos de gamificação nas práticas pedagógicas. Essas experiências, ainda que distintas entre si, apontam para um aspecto comum: os jogos se configuram como ferramentas potencializadoras da aprendizagem histórica, na medida em que estimulam a participação ativa dos estudantes e favorecem a construção de relações mais significativas com o conhecimento histórico.

O uso de jogos no ensino de História não deve ser compreendido apenas como uma estratégia para tornar as aulas mais dinâmicas, mas como uma possibilidade de reorganizar a própria lógica do processo de ensino-aprendizagem. Ao envolver os estudantes em situações que demandam tomada de decisão, interpretação e resolução de problemas, os jogos contribuem para o desenvolvimento de habilida-

des fundamentais à aprendizagem histórica, como a análise crítica, a construção de narrativas e a compreensão das relações entre passado e presente, conforme discutido por Rüsen (2010).

Essa compreensão encontra respaldo em estudos que discutem o papel da ludicidade no ensino de História. De acordo com Seffner (2013), a utilização de jogos em sala de aula favorece a construção de aprendizagens significativas, ao estimular a investigação, a interpretação de fontes e a autonomia dos estudantes no processo de elaboração do conhecimento histórico. Nessa perspectiva, o jogo não se limita a um recurso motivacional, mas se constitui como uma estratégia pedagógica que possibilita a construção de sentido sobre o passado.

De modo semelhante, Abud, Silva e Alves (2010) apontam que o trabalho com fontes históricas associado a práticas lúdicas contribui para o desenvolvimento da capacidade interpretativa dos alunos, permitindo que eles construam suas próprias narrativas sobre os processos históricos. Esse movimento reforça o papel ativo do estudante na aprendizagem, aproximando-se de abordagens que valorizam a participação e a investigação como elementos centrais no ensino de História.

Além disso, iniciativas acadêmicas voltadas ao uso de jogos no ensino, como as organizadas por Giacomoni e Pereira (2013), evidenciam a crescente preocupação em articular teoria e prática pedagógica, buscando potencializar o uso de atividades lúdicas como forma de qualificar o ensino de História. Tais experiências indicam que os jogos podem contribuir não apenas para o engajamento dos estudantes, mas também para a construção de práticas pedagógicas mais flexíveis e inovadoras.

Além dessas contribuições teóricas, diversas pesquisas acadêmicas têm investigado empiricamente o uso de jogos no ensino de História, evidenciando seus impactos no processo de aprendizagem. A dissertação de Silva (2017), por exemplo, analisou a utilização de

jogos didáticos em turmas do ensino fundamental, apontando que a abordagem lúdica favoreceu o engajamento dos estudantes e ampliou sua participação nas atividades propostas. O estudo também destaca que os jogos contribuíram para a construção de relações mais significativas com o conhecimento histórico, especialmente ao estimular a interação entre os alunos e a problematização dos conteúdos.

De forma semelhante, Pereira (2018) investigou o uso de jogos de tabuleiro no ensino de História, destacando que a dinâmica dessas atividades favorece o desenvolvimento de habilidades como interpretação, argumentação e tomada de decisão. Segundo a autora, os estudantes apresentaram maior facilidade na compreensão de conceitos históricos quando envolvidos em situações que exigiam posicionamento ativo, evidenciando o potencial pedagógico dos jogos para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Esses estudos reforçam que o uso de jogos no ensino de História não se limita a uma estratégia motivacional, mas se configura como uma prática pedagógica fundamentada, capaz de contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, interpretativas e críticas, dialogando diretamente com a perspectiva do professor como produtor de conhecimento.

Por sua vez, Kishimoto (1996) destaca que a ludicidade, quando incorporada de forma intencional ao processo educativo, constitui uma estratégia capaz de promover a aprendizagem significativa, ao articular aspectos cognitivos, sociais e emocionais no desenvolvimento dos estudantes. O uso de jogos no ensino de História deve ser compreendido como parte de uma proposta pedagógica mais ampla, orientada para a formação de sujeitos críticos e participativos.

Ao serem aplicados no contexto da história local, os jogos ampliam as possibilidades de aproximação entre os conteúdos escolares e a realidade vivida pelos estudantes. A exploração de temas, espaços e

sujeitos históricos vinculados ao contexto local favorece a construção de sentidos mais concretos para o conhecimento histórico, permitindo que os alunos se reconheçam como parte dos processos históricos estudados. Essa perspectiva dialoga com as discussões sobre ensino de História que defendem a valorização da experiência dos sujeitos e a construção de aprendizagens significativas, conforme apontado por Bittencourt (2011).

Dessa forma, as experiências desenvolvidas ao longo da trajetória docente indicam que o uso de jogos no ensino de História local pode contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais participativas, investigativas e contextualizadas. Ao articular ludicidade, conteúdo histórico e realidade local, os jogos se apresentam como uma estratégia capaz de potencializar a aprendizagem histórica, ampliando o envolvimento dos estudantes e favorecendo a construção de conhecimentos mais significativos.

Uma das possibilidades pedagógicas consiste na utilização de jogos de tabuleiro voltados para a história da cidade ou da comunidade onde a escola está inserida. Nesse tipo de atividade, os estudantes podem ser convidados a participar da elaboração do próprio jogo, pesquisando acontecimentos históricos, personagens locais, transformações urbanas e eventos marcantes da comunidade. Ao organizar perguntas, desafios e regras do jogo, os alunos mobilizam conhecimentos históricos e desenvolvem habilidades de pesquisa e síntese de informações.

Esse processo contribui para que os estudantes compreendam que a história não se limita aos grandes acontecimentos nacionais ou mundiais, mas também está presente nas experiências e narrativas da comunidade em que vivem. Outra estratégia possível é a organização de atividades investigativas inspiradas em dinâmicas de jogos, como a chamada “caça ao tesouro histórico”.

Nessa proposta, o professor pode elaborar desafios relacionados a diferentes espaços da cidade ou da comunidade escolar, estimulando os alunos a buscar pistas, interpretar informações e resolver problemas históricos. Monumentos, praças, prédios antigos ou outros espaços considerados relevantes para a memória local podem ser incorporados à atividade como pontos de investigação. Dessa forma, o espaço urbano transforma-se em um ambiente de aprendizagem, no qual os estudantes são convidados a observar, questionar e interpretar elementos da paisagem histórica.

A utilização de recursos digitais como ambientes virtuais também pode ampliar as possibilidades de gamificação no ensino de história local. O uso de QR codes, por exemplo, pode permitir que determinados locais da cidade estejam associados a conteúdos históricos previamente elaborados pelos alunos ou pelo professor. Ao acessar esses códigos por meio de dispositivos móveis, os estudantes podem encontrar informações, desafios ou narrativas relacionadas à história daquele espaço específico. Esse tipo de atividade contribui para integrar o ambiente urbano, as tecnologias digitais e o conteúdo histórico em uma experiência de aprendizagem interativa.

Além dessas estratégias, a produção de jogos pelos próprios estudantes constitui uma prática pedagógica especialmente significativa. Quando os alunos são convidados a criar jogos relacionados à história local, eles precisam pesquisar informações, selecionar acontecimentos relevantes, elaborar perguntas e construir narrativas sobre o passado da comunidade. Esse processo favorece o desenvolvimento de habilidades investigativas e contribui para a construção de uma relação mais ativa com o conhecimento histórico. Como argumenta Freire (1996), a aprendizagem se torna mais significativa quando os estudantes participam da construção do conhecimento, assumindo uma postura crítica e participativa diante dos conteúdos estudados.

Sendo assim a gamificação aplicada ao ensino de história local não deve ser compreendida apenas como uma estratégia para tornar as aulas mais dinâmicas ou atrativas. Trata-se, sobretudo, de uma possibilidade de reorganizar as práticas pedagógicas de modo a estimular a participação dos estudantes, a investigação histórica e o reconhecimento das memórias e identidades presentes na comunidade. Ao explorar elementos do cotidiano e do espaço vivido pelos alunos, os jogos didáticos contribuem para que o ensino de História se torne mais significativo, favorecendo o desenvolvimento da consciência histórica e do senso de pertencimento em relação ao lugar onde vivem.

Contribuições do uso de jogos para a aprendizagem histórica

A incorporação de jogos no ensino de História, conforme evidenciado nas experiências docentes anteriormente mencionadas, permite identificar um conjunto de contribuições relacionadas ao processo de aprendizagem histórica. Mais do que promover dinamismo em sala de aula, o uso de estratégias lúdicas possibilita a construção de práticas pedagógicas que favorecem o envolvimento dos estudantes com o conhecimento histórico de maneira mais ativa e significativa.

Uma das principais contribuições observadas refere-se ao aumento do engajamento discente nas atividades propostas. Ao serem inseridos em dinâmicas que envolvem desafios, objetivos e regras, os estudantes tendem a participar de forma mais efetiva das aulas, demonstrando maior interesse pelos conteúdos trabalhados. Esse engajamento não se limita à dimensão motivacional, mas se relaciona diretamente com a forma como os alunos se posicionam diante do conhecimento, assumindo um papel mais ativo no processo de aprendizagem.

Outro aspecto relevante diz respeito à ampliação da participação dos estudantes. Diferentemente de práticas pedagógicas cen-

tradas na exposição oral, o uso de jogos na educação sobretudo no ensino de história cria condições para que os alunos interajam entre si, discutam ideias, tomem decisões e construam coletivamente respostas para os desafios propostos. Essa participação ativa contribui para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à argumentação, à escuta e à construção de interpretações sobre o passado, elementos fundamentais para a aprendizagem histórica, como prevê a BNCC.

O ensino de História deve possibilitar aos estudantes a compreensão de processos históricos, a análise crítica de diferentes fontes e narrativas, bem como a construção de argumentos fundamentados, reconhecendo a historicidade dos sujeitos e das relações sociais. (BNCC, 2017, p.399)

As atividades lúdicas favorecem o desenvolvimento da capacidade de interpretação histórica. Ao se depararem com situações que exigem análise de informações, resolução de problemas e tomada de decisões, os estudantes mobilizam conhecimentos históricos de forma contextualizada. Nesse processo, deixam de atuar apenas como receptores de informações e passam a construir sentidos para os conteúdos trabalhados, aproximando-se daquilo que Rüsen (2010) define como consciência histórica.

Outro ponto a ser destacado é a contribuição dos jogos para a construção de narrativas históricas. Ao participar de atividades que envolvem sequências de acontecimentos, relações de causa e consequência e organização de informações, os estudantes exercitam a elaboração de narrativas sobre o passado. Esse movimento é essencial para o ensino de História, uma vez que possibilita que os alunos compreendam os processos históricos de forma mais articulada, superando a simples memorização de datas e fatos isolados.

No contexto da história local, essas contribuições tornam-se ainda mais significativas. Ao trabalhar com elementos próximos à realidade dos estudantes, os jogos favorecem a identificação com os conteúdos e ampliam o sentido atribuído ao conhecimento histórico. A articulação entre ludicidade e território possibilita que os alunos reconheçam a presença da história em seu cotidiano, fortalecendo vínculos de pertencimento e contribuindo para uma compreensão mais concreta dos processos históricos.

A cultura de cada povo, de cada sociedade apresenta suas marcas e tem ligações com a possibilidade de os sujeitos concretos dessas sociedades possuírem uma identidade, no sentido de pertencimento ao lugar. Uma identidade que se dá entre os próprios homens e com o lugar – o território em que estão. “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado” (Freire, 2001, p. 46). Pensar o próprio espaço encaminha a exercitar a análise e a crítica constante sobre as formas de vida e as condições que existem. E possibilita ao sujeito efetivamente se situar no mundo. (Callai, 2005, p.242)

Dessa forma, as experiências analisadas indicam que o uso de jogos no ensino de História não se restringe a uma estratégia de motivação, mas se configura como uma ferramenta potencializadora da aprendizagem histórica. Ao estimular o engajamento, a participação, a interpretação e a construção de narrativas, os jogos contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais à formação dos estudantes, especialmente quando articulados ao ensino de história local.

Limitações e desafios no uso de jogos no ensino de História

Apesar das contribuições observadas no uso de jogos como estratégia pedagógica, sua incorporação no ensino de História também apresenta limitações e desafios que precisam ser considerados no contexto da prática docente. A análise dessas questões torna-se fundamental para uma compreensão mais ampla das possibilidades e dos limites das metodologias lúdicas no ambiente escolar.

Um dos principais desafios refere-se ao tempo disponível para planejamento e aplicação das atividades. No caso do ensino fundamental II é estabelecido pela BNCC dois períodos semanais para cada ano (BNCC, 2017). A elaboração de jogos ou de propostas gamificadas exige do professor um investimento significativo de tempo, tanto na organização dos conteúdos quanto na definição de regras, objetivos e dinâmicas. Em contextos escolares marcados por cargas horárias reduzidas e múltiplas demandas docentes, esse fator pode dificultar a implementação contínua dessas estratégias.

Deve ser levado em conta também outro aspecto relevante que diz respeito às condições estruturais das instituições de ensino. Nem sempre as escolas dispõem de recursos materiais ou tecnológicos adequados para a aplicação de determinadas propostas, especialmente aquelas que envolvem o uso de dispositivos digitais. Além disso, limitações relacionadas ao espaço físico ou à organização das turmas podem impactar diretamente a realização de atividades que demandam maior interação entre os estudantes.

A própria dinâmica da sala de aula também pode apresentar desafios. A utilização de jogos requer mediação constante por parte do professor, de modo a garantir que os objetivos pedagógicos não sejam ofuscados pela dimensão lúdica da atividade. Nesse sentido, há o risco de que os jogos sejam percebidos apenas como momentos de entre-

tenimento, não só pelos alunos mas pela coordenação pedagógica da instituição, sem uma efetiva articulação com os conteúdos históricos. Essa questão evidencia e reitera a importância do planejamento pedagógico e da intencionalidade docente na utilização dessas estratégias (MEINERZ, 2013).

Além disso, é necessário considerar que nem todos os estudantes respondem da mesma forma às atividades lúdicas. Diferenças de interesse, participação e engajamento podem ser observadas, exigindo do professor a adoção de estratégias diversificadas que contemplem as diferentes formas de aprendizagem presentes na sala de aula. Assim como estratégias usadas no ensino fundamental II, precisam ser adaptadas para o ensino médio, visto que os interesses dos alunos mudam suas percepções conforme o contexto e o ano escolar. Essa heterogeneidade reforça a necessidade de compreender os jogos como arte de um conjunto mais amplo de práticas pedagógicas, e não como solução única para os desafios do ensino de História.

Outro desafio importante refere-se à articulação entre o conteúdo histórico e a dinâmica do jogo. A construção de atividades que consigam equilibrar ludicidade e rigor conceitual demanda cuidado, de modo a evitar simplificações excessivas dos processos históricos. O professor precisa garantir que o jogo não reduza o conhecimento histórico e o conteúdo programático, não reduza a informações fragmentadas, mas que contribua para a compreensão de relações, contextos e significados mais amplos.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que os jogos se apresentam como ferramentas potencializadoras da aprendizagem histórica, sua utilização exige planejamento do docente, conscientização dos alunos e da coordenação pedagógica, além reflexão entre a teoria e a prática e intencionalidade pedagógica (Rüsen, 2010). A consideração desses desafios não invalida o uso de metodologias lúdicas, mas contribui para

uma compreensão mais crítica e fundamentada de suas possibilidades no ensino de História, especialmente no contexto da história local.

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo refletir sobre as possibilidades pedagógicas da gamificação aplicada ao ensino de História local no Ensino Fundamental II, considerando os desafios contemporâneos enfrentados pelos professores na busca por práticas pedagógicas capazes de ampliar o interesse e a participação dos estudantes nas aulas de História. Ao longo da discussão, buscou-se evidenciar que o ensino tradicional, baseado predominantemente na exposição de conteúdos e na utilização exclusiva do livro didático, pode não ser suficiente para promover uma aprendizagem significativa em um contexto social marcado por novas formas de acesso à informação e por diferentes dinâmicas de interação com o conhecimento. A incorporação de metodologias ativas no ensino de História apresenta-se como uma alternativa relevante para estimular o protagonismo discente e favorecer a construção de aprendizagens mais significativas. Entre essas metodologias, a utilização de jogos didáticos e de estratégias de gamificação tem se destacado como um recurso capaz de tornar o processo educativo mais dinâmico e participativo. Como discutido ao longo do texto, o caráter lúdico dos jogos, associado à presença de desafios, regras e objetivos, contribui para a criação de ambientes de aprendizagem que estimulam a curiosidade, a investigação e o envolvimento dos estudantes com os conteúdos históricos.

Além disso, o estudo da história local mostrou-se um elemento importante para aproximar o conhecimento histórico da realidade vivida pelos alunos. Ao investigar acontecimentos, memórias e transformações do espaço onde vivem, os estudantes passam a reconhecer

que a história não se restringe aos grandes acontecimentos narrados nos livros didáticos, mas também está presente nas experiências cotidianas das comunidades.

Esse processo contribui para o desenvolvimento do senso de pertencimento e para a formação de uma consciência histórica mais crítica, na medida em que os alunos compreendem que fazem parte de uma coletividade marcada por diferentes experiências e trajetórias históricas.

A articulação entre gamificação e história local, portanto, revela-se como uma estratégia pedagógica promissora para o ensino de História. Ao utilizar jogos, desafios investigativos e atividades lúdicas relacionadas ao espaço da comunidade, o professor pode estimular os estudantes a explorar o passado de maneira mais ativa, relacionando o conhecimento histórico com o cotidiano e com as experiências sociais presentes no território em que vivem. Dessa forma, a aprendizagem histórica passa a ser construída a partir da interação entre teoria, prática pedagógica e realidade social.

Por fim, destaca-se que as reflexões apresentadas neste artigo não esgotam as possibilidades de utilização da gamificação no ensino de História Local no ensino fundamental II, mas procuram contribuir para o debate sobre metodologias inovadoras no campo da educação histórica. Espera-se que as propostas discutidas possam inspirar outros professores a explorar diferentes estratégias pedagógicas que valorizem a participação dos estudantes, a investigação histórica e o reconhecimento das memórias e identidades locais. Nesse sentido, novas pesquisas e experiências pedagógicas podem aprofundar o debate sobre o uso de jogos e de metodologias lúdicas como ferramentas de aprendizagem no ensino de História.

Referências

- ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. *Ensino de História*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.
- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. *Ensinar História*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. From game design elements to gamefulness: defining “gamification”. In: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE, 15., 2011, Tampere. *Anais [...]*. Tampere: ACM, 2011. p. 9–15.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.
- GEE, James Paul. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan, 2003.
- GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.
- GUIMARÃES, Selva. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2012.
- HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- KAPP, Karl M. *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1996.

MATTAR, João. *Metodologias ativas para a educação presencial, blended e a distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MEINERZ, Simone. *Ensino de História e práticas educativas*. Curitiba: InterSaberes, 2013.

MONTEIRO, Ana Maria. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

NASCIMENTO, José Antonio M.; KARNOPP, Erica; SIQUEIRA, Bianca Tamara. Políticas para o ensino de história local. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 11, n. 27, p. 273–292, jan./jul. 2022.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB, 2010.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas no ensino de História: o uso de jogos e fontes históricas. In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet (org.). *Jogos e ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

SILVA, Filipe Gomes da. *O jogo urbano como potencialidade no ensino de história de Candelária*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Geotecnologias no ensino interdisciplinar:

o uso do *Google Maps* na análise histórico-geográfica
das reduções jesuíticas do primeiro ciclo missioneiro
- o caso de Santa Ana e Natividad

LUCAS FRANCISCO BRANDT

O ensino de História na contemporaneidade, orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pressupõe uma transição da mera memorização de fatos para a construção de um pensamento histórico crítico, pautado na análise de diversas fontes e temporalidades. Nesse cenário, a interdisciplinaridade entre História e Geografia emerge como uma abordagem essencial para compreender os fenômenos sociais de forma integrada, articulando as dimensões de tempo e espaço para superar a fragmentação do conhecimento escolar.

Apesar da relevância do tema, observa-se na educação básica uma lacuna significativa no conhecimento sobre os povos originários da região central do Rio Grande do Sul, frequentemente ofuscados por narrativas eurocêntricas focadas na imigração alemã e italiana. Especificamente quanto às Reduções Jesuíticas, o foco educacional recai majoritariamente sobre os Sete Povos das Missões, silenciando as experiências do chamado Primeiro Ciclo Missioneiro na região do

Tape, que teve no Rio Jacuí (antigo Ygaí) um de seus eixos fundamentais no século XVII.

Diante deste contexto, as geotecnologias, representadas por ferramentas como o Google Maps, apresentam-se não apenas como recursos técnicos, mas como instrumentos mediadores capazes de espacializar processos históricos abstratos. A utilização dessas ferramentas permite que os estudantes investiguem e construam interpretações sobre o território, aproximando-os do fazer científico do historiador ao relacionar vestígios do passado com a configuração geográfica presente.

Este artigo tem como objetivo apresentar e discutir uma proposta pedagógica aplicada em uma escola estadual de Restinga Sêca, RS, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental. O trabalho buscou investigar as reduções de Santa Ana e Nossa Senhora da Natividade, localizadas na atual região da Quarta Colônia, utilizando o Google Maps como suporte para a reconstrução do pensamento histórico e geográfico.

A estrutura deste texto percorre os fundamentos do ensino interdisciplinar, a fundamentação teórica das geotecnologias e o relato da experiência prática, culminando em uma reflexão sobre o protagonismo discente e a valorização da ancestralidade regional.

Ensino de história e interdisciplinaridade

Para contextualização do assunto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e em 2018 (Ensino Médio), estabelece as diretrizes que orientam o currículo da educação básica no Brasil. No campo da História, o documento propõe uma abordagem que valoriza a

construção do pensamento histórico a partir da análise de diferentes temporalidades, sujeitos e fontes. A (BNCC, 2017) organiza o ensino de História com base no desenvolvimento de competências que envolvem a compreensão dos processos históricos, a análise crítica das fontes e a construção da identidade e da cidadania. Nesse sentido, o ensino de História deixa de ser centrado apenas na memorização de fatos e passa a priorizar a interpretação, a problematização e a contextualização histórica.

Segundo a base nacional, é fundamental que os estudantes desenvolvam a capacidade de “analisar, interpretar e compreender diferentes fontes e narrativas históricas” (BNCC, 2017). Essa orientação evidencia uma mudança significativa na forma de ensinar História, aproximando-a de uma perspectiva investigativa e crítica. Analisando dessa forma percebe-se que o fazer histórico corresponde ao conjunto de práticas e métodos utilizados na produção do conhecimento histórico, envolvendo a problematização, a análise de fontes e a construção de interpretações sobre o passado. Nesse sentido, a História não se limita à descrição de acontecimentos, mas constitui-se como um campo de investigação orientado por questões formuladas no presente.

De acordo com Bloch, a História é definida como “a ciência dos homens no tempo” (Bloch, 2001, p. 55), o que evidencia a centralidade das ações humanas e de suas transformações ao longo das diferentes temporalidades. Essa perspectiva reforça o caráter interpretativo do conhecimento histórico, uma vez que o historiador seleciona, analisa e atribui significado às fontes disponíveis.

O trabalho com fontes é, portanto, elemento fundamental do fazer histórico. A análise crítica desses vestígios permite compreender os contextos de produção e as múltiplas interpretações possíveis sobre o passado. Nesse processo, o historiador constrói narrativas que não são neutras, mas resultam de escolhas teóricas e metodológicas.

Além disso, o fazer histórico envolve a compreensão das diferentes temporalidades. Conforme destaca Fernand Braudel, a História deve considerar “a longa duração” (Braudel, 1990), valorizando processos estruturais que se desenvolvem ao longo do tempo, para além dos acontecimentos imediatos. No campo educacional, o fazer histórico implica desenvolver nos estudantes a capacidade de analisar fontes, compreender temporalidades e construir interpretações, aproximando-os do trabalho do historiador e promovendo uma aprendizagem crítica e reflexiva.

Nesta perspectiva, o trabalho do historiador busca fomentar o processo de ensino e aprendizagem coligados com a BNCC, o fazer histórico e por último a interdisciplinaridade entre História e Geografia que constitui uma abordagem fundamental para compreender os fenômenos sociais de forma integrada, articulando as dimensões de tempo e espaço. No contexto escolar, essa relação contribui para superar a fragmentação do conhecimento e promover uma aprendizagem mais significativa.

Segundo Circe Maria Fernandes Bittencourt, “o ensino de História deve possibilitar ao aluno compreender as relações entre sociedade e espaço ao longo do tempo” (Bittencourt, 2004, p. 112). Essa perspectiva evidencia que os processos históricos não podem ser analisados isoladamente, pois estão diretamente vinculados à organização e transformação do espaço geográfico.

Nesse sentido, a contribuição da Geografia torna-se essencial. Para Milton Santos, o espaço deve ser entendido como “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações” (Santos, 2006, p. 63), o que reforça a ideia de que o território é resultado de processos históricos e sociais. Assim, a análise do espaço geográfico permite compreender as dinâmicas históricas que o constituem. A articulação entre essas duas áreas possibilita ao estudante desenvolver uma leitu-

ra crítica da realidade, ao relacionar transformações históricas com suas expressões espaciais. Dessa forma, a interdisciplinaridade entre História e Geografia não se limita à integração de conteúdos, mas se configura como uma prática pedagógica que favorece a construção do conhecimento de maneira contextualizada e crítica.

Geotecnologias no ensino

As geotecnologias constituem um conjunto de técnicas voltadas à coleta, análise e representação de informações espaciais, englobando ferramentas como Sistemas de Informação Geográfica (SIG), sensoriamento remoto e plataformas digitais de mapeamento. Essas tecnologias têm ampliado significativamente as possibilidades de leitura e interpretação do espaço geográfico, assumindo papel central na produção do conhecimento contemporâneo.

De acordo com Gilberto Câmara, as geotecnologias permitem integrar diferentes tipos de dados espaciais, possibilitando análises complexas sobre o território e suas transformações (Câmara et al., 2001). Nesse mesmo sentido, Michael F. Goodchild afirma que os SIG representam uma nova forma de compreender o espaço, ao permitir a manipulação e visualização de informações georreferenciadas em múltiplas escalas (Goodchild, 2007).

A compreensão do espaço, no entanto, não pode ser dissociada de sua dimensão social e histórica. Conforme destaca Milton Santos, o espaço geográfico é “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações” (Santos, 2006, p. 63), sendo resultado das práticas sociais ao longo do tempo. Essa perspectiva evidencia que as geotecnologias não apenas representam o espaço, mas também participam da sua produção e interpretação.

No campo educacional, a incorporação das geotecnologias tem potencializado práticas pedagógicas inovadoras, especialmente no ensino de História e Geografia. Para Circe Maria Fernandes Bittencourt, o ensino de História deve utilizar diferentes fontes e linguagens, uma vez que “o trabalho com múltiplas linguagens possibilita ampliar a compreensão dos processos históricos” (Bittencourt, 2004, p. 198). Nesse contexto, mapas digitais e imagens de satélite passam a ser compreendidos como instrumentos didáticos e fontes de análise.

Segundo Eduardo José Marandola Jr., as geotecnologias contribuem para a construção de uma leitura mais crítica do espaço, ao permitir que os estudantes interajam com representações dinâmicas do território (Marandola JR., 2010). Essa interação favorece o desenvolvimento de habilidades analíticas e interpretativas, fundamentais tanto para o pensamento geográfico quanto histórico.

A utilização de ferramentas como o Google Maps amplia essas possibilidades ao permitir a visualização de transformações espaciais ao longo do tempo, a localização de eventos históricos e a construção de narrativas espaciais. Dessa forma, as geotecnologias contribuem diretamente para a articulação entre tempo e espaço, elemento essencial para a compreensão dos fenômenos sociais.

Além disso, o uso dessas tecnologias favorece a interdisciplinaridade, ao integrar conteúdos de História e Geografia em torno da análise do território. Como destaca José William Vesentini, o ensino de Geografia deve possibilitar ao aluno interpretar criticamente o espaço em que vive (Vesentini, 2008), o que pode ser potencializado pelo uso de ferramentas digitais que tornam visíveis as dinâmicas territoriais.

Neste meio, é importante ressaltar que o uso das geotecnologias no ensino deve ir além de uma perspectiva instrumental. Conforme aponta Milton Santos, “a técnica é também tempo” (Santos, 2006, p. 47), o que significa que ela expressa relações históricas e sociais.

Assim, o uso pedagógico dessas ferramentas deve estar orientado para a construção de uma leitura crítica da realidade, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir no espaço em que vivem.

Adicionalmente, as geotecnologias têm ampliado as possibilidades de ensino ao introduzir novas formas de leitura, análise e representação do espaço. No entanto, sua inserção no contexto educacional exige uma compreensão que ultrapasse o uso meramente técnico, sendo necessário concebê-las como instrumentos mediadores do processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, tais tecnologias não devem ser entendidas como finalidade do ensino, mas como recursos que potencializam a aprendizagem.

De acordo com Gilberto Câmara, as geotecnologias permitem a integração e análise de dados espaciais em diferentes escalas, favorecendo a compreensão das dinâmicas territoriais (Câmara et al., 2001). Contudo, no campo educacional, essa potencialidade só se concretiza quando articulada a objetivos pedagógicos claros, especialmente no que se refere à formação do pensamento crítico.

No ensino de História, a utilização de diferentes linguagens e fontes é fundamental para a construção do conhecimento histórico. Conforme destaca Circe Maria Fernandes Bittencourt, “o trabalho com múltiplas linguagens possibilita ampliar a compreensão dos processos históricos” (Bittencourt, 2004, p. 198). Nessa perspectiva, as geotecnologias — e, especificamente, o Google Maps — inserem-se como ferramentas que permitem a leitura espacial de processos históricos, contribuindo para a articulação entre tempo e espaço.

A compreensão dessa articulação também encontra respaldo na obra de Milton Santos, para quem o espaço é “um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações” (Santos, 2006, p. 63). Tal concepção reforça a ideia de que o espaço geográfico é resultado

de processos históricos e sociais, podendo ser analisado por meio de ferramentas que evidenciem suas transformações. Nesse contexto, o uso de plataformas digitais de mapeamento possibilita visualizar tais dinâmicas, tornando-as mais acessíveis aos estudantes.

Entretanto, é fundamental destacar que o uso do Google Maps em sala de aula não deve ser reduzido a uma prática instrumental ou meramente ilustrativa. Sua função pedagógica reside na mediação do conhecimento, permitindo que os estudantes investiguem, analisem e construam interpretações sobre o espaço e suas transformações ao longo do tempo. Assim, a tecnologia atua como suporte para o desenvolvimento de habilidades como a análise crítica, a interpretação de fontes e a compreensão das relações entre sociedade e território.

Além disso, o uso das geotecnologias favorece práticas interdisciplinares, especialmente entre História e Geografia, ao possibilitar a espacialização de processos históricos. Ao trabalhar com mapas digitais, os estudantes podem relacionar eventos históricos a seus contextos espaciais, compreendendo, por exemplo, processos de ocupação territorial, deslocamentos populacionais e formação de paisagens.

Dessa forma, as geotecnologias — e, particularmente, o Google Maps — configuram-se como ferramentas mediadoras no processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a construção de um conhecimento mais dinâmico, crítico e contextualizado. Sua utilização em sala de aula, quando orientada por objetivos pedagógicos consistentes, possibilita não apenas a ampliação das formas de ensinar, mas também a formação de sujeitos capazes de compreender e intervir na realidade em que vivem.

As reduções jesuíticas do primeiro ciclo

A busca por explicações de nossa história traz diversas reflexões, dentre esses pensamentos o cenário riograndense começa a realizar novas investigações científicas em um assunto que temos algumas lacunas, as reduções jesuítas do primeiro ciclo missioneiro. Muito se compreende sobre reduções jesuíticas que abrange os sete povos das missões, porém não é sobre essas reduções que abordamos aqui, mas as reduções da região do TAPE.

De acordo com Kern (2006), esse processo de implantação das reduções ocorreu principalmente entre as décadas de 1620 e 1630, quando os jesuítas organizaram aldeamentos indígenas em diferentes áreas do sul da América. Essas reduções funcionavam como espaços de evangelização e organização social das populações indígenas.

Estudos recentes têm destacado a importância da região central do Rio Grande do Sul no contexto do primeiro ciclo missioneiro. A obra *As Raízes Missioneiras da Quarta Colônia* apresenta evidências históricas e arqueológicas que indicam a presença de experiências missioneiras nessa região durante o século XVII. Segundo os autores da obra, a região da Quarta Colônia apresenta indícios da existência de aldeamentos missioneiros associados ao processo inicial de implantação das reduções no território do Tape. Essas evidências sugerem que a presença jesuítica no centro do atual Rio Grande do Sul ocorreu antes mesmo da consolidação das reduções que posteriormente formariam os chamados Sete Povos das Missões.

Entre os aldeamentos mencionados nos estudos sobre a região destacam-se as reduções de Santa Ana e Nossa Senhora da Natividade, consideradas importantes núcleos de contato entre missionários jesuítas e populações indígenas guarani. Sobre Natividade umas das referências usadas está na primeira estrofe do hino do município de

Pinhal Grande (2021): “Padre Pedro Alvarez, missioneiro; junto aos tapes, fundou a missão; com o núcleo da natividade; transformou esta nossa região...”.

Nesta revisão histórica, analisamos reduções jesuíticas de Santa Ana e Nossa Senhora de Natividade às quais pertencem a região do tape, pois nesta região é a qual compreende a atual Quarta Colônia território de estudo e aplicação dos métodos apresentados neste trabalho.

A missão de Santa Ana e Nossa Senhora de Natividade: fé, prosperidade e resistência

A história das reduções jesuíticas no atual território do Rio Grande do Sul é marcada por um dinamismo geográfico e social que encontrou na margem direita do Rio Jacuí (Ygaí) um de seus palcos mais emblemáticos. Entre as fundações desse primeiro ciclo missioneiro, a Redução de Santa Ana, estabelecida em 1633, destaca-se pela sua localização estratégica e pelo rápido crescimento populacional sob a liderança da Companhia de Jesus.

Fundada a pedido do Tuvichá (cacique) Ytupayu, a missão foi confiada ao padre Ignacio Martinez, que encontrou na região uma “prazível e fértil planura”. Situada na margem esquerda do Jacuí, aproximadamente na altura dos atuais municípios de Agudo e Paraíso, Santa Ana integrava uma rede de comunicação vital com outras reduções próximas, como Jesus Maria e Natividade. A escolha do local não foi aleatória, visando facilitar a defesa e a troca de produtos entre as comunidades cristãs.

Sobre a importância da sua localização e o papel das alianças locais, os relatos históricos destacam que:

Santa Ana foi fundada a pedido do Tuvichá Ytupayu, seus territórios apresentavam características interessantes para erguer uma redução, pois além haver parcialidades indígenas reunidas, o local estava próximo ao rio e próximo das demais reduções”. “A história da evangelização dos povos da América ‘descoberta’ pelos europeus está atrelada à visão dos conquistadores (Theisen, 2022, p. 4).

A prosperidade da redução é evidenciada pelos seus números: estima-se que tenha chegado a abrigar cerca de 7.700 almas, sendo frequentada regularmente por 6.000 indígenas. Desse total, aproximadamente 2.600 aceitaram o batismo, incluindo figuras notáveis como Ayerobia, que além de auxiliar na conversão de seus pares, atuava como carpinteiro na construção de casas e na restauração da igreja local. Essa integração entre a vida espiritual e o trabalho manual era um pilar do modelo reducionista, que buscava a proteção dos nativos contra o sistema de encomendas espanhol.

Contudo, a trajetória de Santa Ana foi brutalmente interrompida pela cobiça dos bandeirantes paulistas, que buscavam mão de obra escrava nas missões. Em dezembro de 1636, a bandeira liderada por Raposo Tavares lançou um ataque devastador contra o grupo de reduções do Jacuí. Santa Ana foi atacada especificamente no dia de Natal, forçando uma fuga desesperada dos indígenas e padres para a margem direita do rio, onde buscaram refúgio na redução de Nuestra Señora de la Natividad.

Já Natividad situada a margem esquerda do Rio Jacuí (Ygaí) estava mais próxima de outras missões do Ibicuí o que facilitava o acesso dos espanhóis e dificultava a invasão das bandeiras portuguesas. Estabelecida em 8 de setembro de 1633 na margem direita do Rio Jacuí, a missão de Nuestra Señora de la Natividad representou um ponto

estratégico de convergência no projeto jesuítico-guarani. A gênese deste assentamento não decorreu de uma imposição súbita, mas de um processo de negociação diplomática entre grupos Guarani e o padre Pedro Alvarez.

Segundo os registros das Cartas Anuais, o interesse indígena pela redução manifestava-se antes mesmo de sua fundação formal; diversas parcialidades já encaminharam seus jovens e parentes para núcleos missionários consolidados, visando o contato prévio com a doutrina cristã e as práticas coloniais para, posteriormente, solicitaram a criação de uma estrutura semelhante em suas próprias terras.

A configuração territorial da missão passou por adaptações críticas motivadas por fatores ambientais. O local de fundação original, situado na Serra de São Martinho, foi duramente criticado pela liderança jesuíta devido às suas condições climáticas adversas e topografia imprópria. Nas palavras de Alvarez, a escolha inicial era insustentável, pois: “[...] los Yndios se avian juntado por estar entre una sierra muy alta espuesta a los vientos y muy desacomodada para los Yndios [...]” (Carta Anua de 1633-1634 In: Cortesão, 1969, P. 85). Esta percepção resultou em uma transmissão para um vale fértil, onde a proteção oferecida pelos morros circundantes fomentou uma expansão agrícola sem precedentes, totalizando mais de 600 chácaras produtivas.

A estabilidade da redução, contudo, foi desafiada em 1638 pela confluência de crises sanitárias e a ameaça persistente das investidas bandeirantes. Nesse período, Natividade assumiu um papel vital como centro de acolhimento, integrando sobreviventes e refugiados das missões de Jesus Maria, Santa Ana e São Cristóvão. A defesa do núcleo foi otimizada pela barreira natural do Rio Jacuí e por uma geografia acidentada composta por desfiladeiros e formações rochosas que inviabilizavam incursões inimigas, “tornando o novo local mais seguro do que o anterior” (Carta Anua de 1640 In: Cortesão, 1969).

Em seu período de maior florescimento demográfico, a redução chegou a administrar um contingente de 7.000 indivíduos. A sustentabilidade econômica desse grupo era garantida pela exploração de terras ricas em recursos hídricos e pela gestão de áreas de pastagem para a criação de gado e cavalos, demonstrando uma integração eficiente entre a agricultura de subsistência e a pecuária extensiva.

Conhecendo as duas reduções através desta pequena revisão histórica identificamos o potencial histórico que ainda pode ser contextualizado e a importância social para a sociedade local, resgatando a ancestralidade da região e realizando uma ruptura histórica que idealiza em sua maioria das vezes o eurocentrismo representado na figura de alemães e italianos como personagens centrais da história da região central do estado do Rio Grande do Sul.

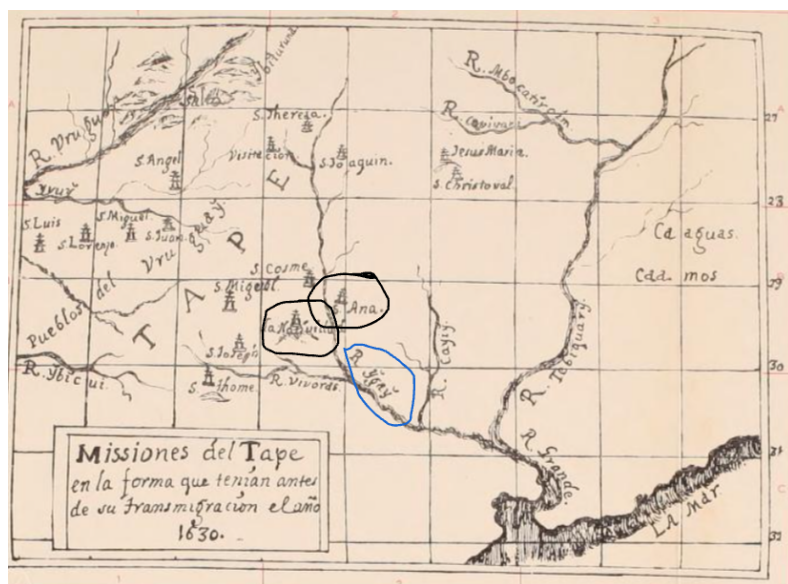
Então, a produção dessa formação histórica junto dos alunos enriquece o trabalho, evidenciando que a história das reduções jesuíticas do primeiro ciclo missionário está presente e cada vez mais vista nas comunidades da Quarta colônia.

O uso do Google Maps na análise histórico-geográfica das reduções jesuíticas do primeiro ciclo missionário

Durante as aulas de história que abordamos os povos originários do Brasil constatou-se que haviam grandes lacunas entre os alunos sobre os povos originários da região central do Rio Grande do Sul, comprometidos em querer buscar a historicidade propus aos alunos que então analisaremos com mais profundidade o conteúdo ao qual seria então os povos indígenas do Tape e seu processo de catequização.

Num primeiro momento os alunos confundiram as missões do Tape com os sete povos das missões, então foi feita toda a análise histórica do conteúdo e os alunos tiveram acessos a diversos mapas da

A imagem abaixo retrata as missões jesuíticas do tape pegando as bases dos rios Jacuí, ibicuí e ijuí, sendo respectivamente a do jacuí mais impactada neste trabalho. Perceba que jacuí está escrito de forma diferente (YGAÍ) destaque em azul, e logo isso entrou em discussão para saber de que rio se tratava e basicamente todos os alunos concordaram que seria o jacuí, não demorou muito para logo os alunos encontrarem Santa Ana e Natividad, os quais estão destacados na cor preta, perceberam também a posição geográfica sendo que Santa Ana está a margem esquerda rio e Natividad na margem direita.



Geotecnologias no ensino interdisciplinar: o uso do Google Maps na análise histórico-geográfica das reduções jesuíticas...

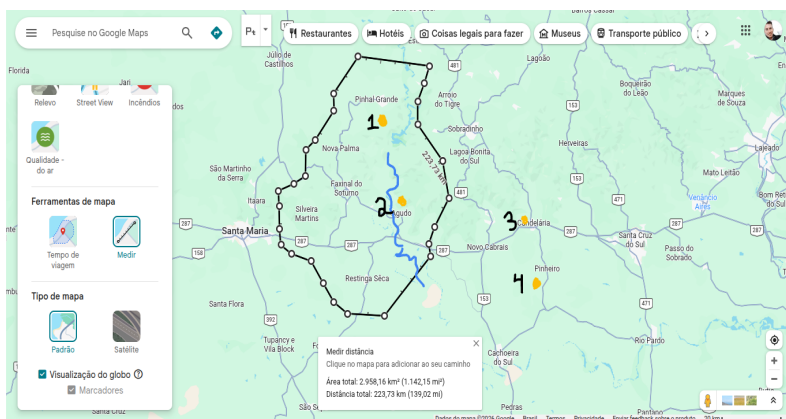


Figura 2. Uso do Google Maps, 2026.

Nesta figura problematizamos a investigação histórica, onde construímos primeiramente o território da quarta colônia, com o recurso da régua. Após foi feita as comparações entre os territórios onde após inúmeras discussões, incertezas e evidências concretizamos alguns pontos no mapa com as reduções jesuíticas do primeiro ciclo da região do Tape (pontos amarelos).

Segue a legenda dos pontos com seus respectivos nomes de redução:

1. 1- Natividade
2. 2- Santa Ana
3. 3- Jesus Maria
4. 4- São Cristóvão

Os pontos 3 e 4 são reduções de fora do território da Quarta Colônia, porém estão introduzidos no marco histórico das reduções. Foi contextualizada ambas as reduções para que os alunos percebessem que antes dessas limitações geográficas atuais os nativos juntamente com padres jesuítas habitavam vários pontos de nosso estado, realizando assim um estudo mais aprofundado do assunto.

Proposta pedagógica

A aplicação de metodologias ativas, resulta em uma busca partindo do aluno, para o encontro com o conhecimento. Por conseguinte traga-se um programa que foi utilizado - *Google Maps* - nas aulas de história nas turmas 71 e 72 (53 Alunos) de uma faixa etária entre 12 e 14 anos, de uma escola estadual a qual apresenta alunos de diversas localizações, campo e cidade, sendo uma escola pública a diversidade social e econômica também é existente nessas salas de aula, o que agrega ainda mais o conhecimento pois levar as tecnologias para todas as áreas sociais é de grande valia para a comunidade escolar.

Esta escola localiza-se no município de Restinga sêca, RS. Possui em trono de 630 alunos e atende alunos do 1º ano até o 9º ano do ensino fundamental. O trabalho consiste em um programa que serve para aprofundar o contato visual do conteúdo, além de aproximá-los com a historicidade local. Foi proposta uma atividade em que os estudantes utilizem o Google Maps para localizar as principais reduções jesuíticas, analisando sua distribuição espacial e relacionando-a ao processo histórico de ocupação territorial. Com habilidades desenvolvidas como raciocínio espaço-temporal, leitura de mapas, análise crítica e histórica sobre o período e a interdisciplinaridade.

A ação pedagógica ocorreu de forma inicialmente expositiva, com todo o resgate histórico, temporal e local, direcionando para a importância de pertencer a um local em que foi habitado e constituído reduções jesuíticas. Após fomos aos mapas históricos com as localizações das reduções, e por último foi aberto em sala de aula os chromebooks onde os alunos usaram a ferramenta do google maps e em duplas formaram os possíveis pontos das reduções jesuíticas, pois somente a redução de Jesus Maria possui uma localização exata.

Segundo as pesquisas arqueológicas realizadas pelo CEPA, a localização exata do sítio divergia de registros históricos anteriores, pois “as pesquisas mostraram sua localização no [município] de Candelária” (Ribeiro *et al.*, 1976, p. 39). O sítio foi tecnicamente identificado quando “foi encontrada no dia 20 de julho de 1968, pelo Prof. Hardy E. Martin” (Ribeiro *et al.*, 1976, p. 3).

Esta revista também serviu como base dos estudos históricos dos alunos, mostrando a veracidade com fontes materiais além das escritas com as Cartas Anuais dos padres jesuítas. Assim, a localização ficou evidente com os objetos lá encontrados e toda a pesquisa feita pelo CEPA consagrou a localização exata da redução de Jesus Maria.

O produto final construído de forma colaborativa foi a figura 2 já posta no trabalho, a qual levou como princípio a historicidade crítica e a interdisciplinaridade dentro do componente curricular de história. A localização ainda que imprecisa é a que os alunos mais acreditaram que seria correta pois segundo as leituras as distâncias eram todas de 1 dia de caminhada, conforme as cartas redigidas pelos padres jesuítas.

Com isso a localização exata aqui não é o produto principal, mas sim toda a pesquisa e o enriquecimento histórico mostrando aos alunos que nossa região teria sim habitação jesuíta e que toda a história das missões, também pertence ao território da Quarta Colônia.

Geotecnologias e a reconstrução do pensamento histórico no tape

A implementação da atividade prática com o *Google Maps* permitiu enfrentar o problema central identificado no cotidiano escolar: a existência de profundas lacunas no conhecimento dos estudantes sobre os povos originários da região central do Rio Grande do Sul.

Como observado durante as aulas, havia uma confusão inicial entre as reduções do Tape e os Sete Povos das Missões, além de uma visão histórica predominantemente eurocêntrica, que silencia a presença indígena anterior à imigração alemã e italiana.

Dessa forma, a tecnologia e a interdisciplinaridade atuaram como ferramentas de ruptura e construção de conhecimento. O uso das geotecnologias, especificamente o *Google Maps*, demonstrou que a técnica não deve ser vista de forma meramente instrumental, mas como um “tempo” que expressa relações sociais e históricas. Ao confrontar o mapa histórico de 1630 (Fig. 1) com as imagens de satélite atuais (Fig. 2), os alunos realizaram o que Marc Bloch define como o papel do historiador: a análise dos “homens no tempo”. A tecnologia permitiu que a abstração dos relatos das Cartas Anuais se transformasse em evidência concreta quando os estudantes identificaram o Rio Jacuí através do antigo nome *Ygaí*, percebendo a continuidade das formas geográficas em meio às mudanças históricas.

Essa interação com ferramentas digitais corrobora a perspectiva de Eduardo Marandola Jr., ao afirmar que as geotecnologias favorecem uma leitura crítica do espaço, permitindo que o aluno interaja com representações dinâmicas do território. O Google Maps não foi apenas um suporte visual, mas um instrumento de investigação que aproximou os educandos do trabalho do historiador, incentivando a análise de fontes e a construção de interpretações próprias.

Portanto, a compreensão do primeiro ciclo missioneiro só foi plenamente alcançada através da articulação entre História e Geografia. Como destaca Circe Bittencourt, o ensino de História deve possibilitar a compreensão das relações entre sociedade e espaço ao longo do tempo. Ao localizar as reduções de Santa Ana e Natividade, os alunos não apenas marcaram pontos em um mapa, mas compreenderam as razões estratégicas daquelas escolhas: a proximidade com o

Rio Jacuí para comunicação e a proteção oferecida pelo relevo acidentado para evitar as incursões bandeirantes.

Nesse sentido, o conceito de espaço de Milton Santos — como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações — materializou-se na prática pedagógica. Os estudantes perceberam que o território da Quarta Colônia é resultado de camadas de processos históricos sobrepostas. A interdisciplinaridade permitiu superar a fragmentação do conhecimento, integrando a análise da longa duração de Braudel (as estruturas geográficas) com os acontecimentos imediatos do século XVII (a fundação e o ataque às reduções).

O protagonismo discente e a desconstrução de narrativas

A discussão dos resultados evidencia que a metodologia adotada cumpriu as competências previstas pela BNCC, ao priorizar a problematização e a interpretação em detrimento da memorização passiva. O produto final — o mapa colaborativo — representa uma “ruptura histórica” necessária para a valorização da ancestralidade regional. Ao identificar que o sítio de Jesus Maria situa-se em Candelária e que Santa Ana e Natividade ocupavam o coração da atual Quarta Colônia, o aluno deixa de ver o indígena como uma figura genérica e passa a compreendê-lo como um agente social que transformou o espaço local.

Logo, o protagonismo estudantil é a principal ferramenta de empoderamento educacional, ele é mecanismo que gira a educação em passos largos, pois esse estudante irá alcançar objetivos propostos mais facilmente e elevará o seu aprendizado. O educando protagonista neste trabalho mobilizou o uso das tecnologias, a socialização, o trabalho em grupo, discussões guiadas, leituras dirigidas com foco de distanciamentos entre outras habilidades que são despercebidas ao longo das aulas.

Em suma, a articulação entre o suporte tecnológico e o diálogo entre autores clássicos e contemporâneos validou a premissa de que o ensino de História Regional ganha novos significados quando espacializado. A tecnologia, sob uma orientação pedagógica clara, tornou-se o veículo para que o estudante se reconhecesse como parte de uma trajetória histórica complexa e diversa, essencial para a formação de uma cidadania crítica e reflexiva.

Considerações finais

Então, o trabalho sintetiza a jornada de reconstrução do conhecimento histórico sobre o primeiro ciclo missioneiro na região do Tape, evidenciando como a integração entre teoria e prática pode transformar a sala de aula. Este artigo demonstrou que as lacunas existentes na memória regional sobre as reduções de Santa Ana e Nossa Senhora da Natividade podem ser superadas quando o ensino de História se abre para novas linguagens e metodologias investigativas.

A interdisciplinaridade entre História e Geografia revelou-se o pilar fundamental para essa compreensão. Ao articular as categorias de tempo e espaço, foi possível superar a fragmentação do conhecimento, permitindo que os estudantes percebessem o território não como um dado estático, mas como um “conjunto indissociável de sistemas de objetos e de ações”.

O diálogo entre autores como Marc Bloch, Milton Santos e Circe Bittencourt fundamentou a ideia de que entender o passado exige situá-lo espacialmente, transformando o Rio Jacuí (Ygaí) e o relevo da Quarta Colônia em documentos vivos de uma resistência indígena secular.

Nesse processo, o papel das geotecnologias, especialmente do Google Maps, transcende o uso meramente instrumental. Podendo

ser utilizada em outros objetos de conhecimento dentro da história e geografia. A ferramenta atuou como um recurso mediador que permitiu a espacialização de processos históricos abstratos, transformando relatos das Cartas Anuais em pontos georreferenciados e visíveis. O confronto entre a cartografia de 1630 e as imagens de satélite atuais proporcionou um exercício de análise crítica que aproximou o aluno do fazer científico do historiador, incentivando a investigação e a interpretação de fontes materiais e digitais.

A viabilidade de uso dessa proposta em sala de aula mostrou-se plena, exigindo apenas objetivos pedagógicos claros e o uso de recursos já presentes no cotidiano escolar, como os chromebooks. A experiência prática nas turmas de 7º ano comprovou que a tecnologia, quando bem orientada, é um veículo poderoso para despertar o interesse e a curiosidade intelectual.

Por fim, esta abordagem consolida um ensino de história mais significativo, que rompe com narrativas eurocêntricas e silenciamentos históricos ao valorizar a ancestralidade dos povos originários. Ao converter o estudante de um espectador em um protagonista de sua própria aprendizagem, a escola cumpre seu papel social de formar cidadãos críticos e reflexivos. O mapa colaborativo construído pelos alunos é mais do que um produto final; é o registro de uma consciência histórica despertada, onde o jovem reconhece a complexidade do território que habita e se percebe como parte integrante e ativa de um processo histórico contínuo.

Referências

BAPTISTELA, Eduardo. *A redução da Natividade e o legado das missões jesuíticas na Quarta Colônia*. In: BAPTISTELA, Eduardo; JANNER,

Tiago Luiz (org.). *A presença jesuíta missioneira na Quarta Colônia*. Santa Maria, RS: Rio das Letras, 2025. p. 45–80.

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

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017.

BRAUDEL, Fernand. *História e Ciências Sociais: a longa duração*. Lisboa: Editorial Presença, 1990.

CÂMARA, Gilberto et al. *Introdução à ciência da geoinformação*. São José dos Campos: INPE, 2001.

CORTESÃO, Jaime (org.). *Jesuítas e bandeirantes no Tape (1615–1641)*. Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1969.

COSTA, Firmino Chagas. *A redução de Natividade*. In: BAPTISTELA, Eduardo; JANNER, Tiago Luiz (org.). *A presença jesuíta missioneira na Quarta Colônia*. Santa Maria, RS: Rio das Letras, 2025. p. 97–112.

GOODCHILD, Michael F. Citizens as sensors: the world of volunteered geography. *GeoJournal*, v. 69, n. 4, p. 211–221, 2007.

GOOGLE. *Google Maps*. Disponível em: <https://maps.google.com>. Acesso em: 20 abr. 2026.

GRANDE PROJETO MISSÕES. *Mapas digitalizados das Missões*. Disponível em: <https://grandeprojetomissoes.com.br/repositorio/arquivos-para-compartilhar/mapas-digitalizados/>. Acesso em: 20 abr. 2026.

JANNER, Tiago Luiz. *As raízes missionárias da Quarta Colônia: recuperando o passado colonial*. In: BAPTISTELA, Eduardo; JANNER, Tiago Luiz (org.). *A presença jesuíta missioneira na Quarta Colônia*. Santa Maria, RS: Rio das Letras, 2025. p. 11–44.

KERN, Arno Alvarez. *Missões: uma utopia política*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2006.

MARANDOLA JR., Eduardo José. *Geografia e fenomenologia: uma introdução*. São Paulo: Contexto, 2010.

PINHAL GRANDE (RS). *Hino do município*. Pinhal Grande: Prefeitura Municipal, 2021.

RIBEIRO, Pedro Augusto Mentz et al. *[Estudo arqueológico sobre a redução de Jesus Maria]*. Santa Maria: CEPA, 1976.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: EdUSP, 2006.

SCAPIN, Eloi Piovesan. “Passo dos Jesuítas”: (possíveis) evidências de um caminho missioneiro pela atual região da Quarta Colônia/RS. In: BAPTISTELA, Eduardo; JANNER, Tiago Luiz (org.). *A presença jesuíta missioneira na Quarta Colônia*. Santa Maria, RS: Rio das Letras, 2025. p. 113–136.

THEISEN, Álvaro Medeiros de Farias. *Grande projeto missões: Assembleia 30 povos*. 2022. Disponível em: <https://grandeprojetomissoes.com.br/wp-content/uploads/2022/12/Grande-projeto-missoes-Assembleia-30-povos-setembro-22-rev-1a.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2026.

THEISEN, Álvaro Medeiros de Farias. *Grande Projeto Missões: um novo olhar sobre as missões jesuítico-guarani no Rio Grande do Sul*. In: BAPTISTELA, Eduardo; JANNER, Tiago Luiz (org.). *A presença jesuíta missioneira na Quarta Colônia*. Santa Maria, RS: Rio das Letras, 2025. p. 173–186.

VESENTINI, José William. *Para uma geografia crítica na escola*. São Paulo: Ática, 2008.

VENTURINI, Sergio. *Missões: 400 anos*. In: BAPTISTELA, Eduardo; JANNER, Tiago Luiz (org.). *A presença jesuíta missioneira na Quarta Colônia*. Santa Maria, RS: Rio das Letras, 2025. p. 157–172.

Inteligência Artificial e Ensino de História:

possibilidades e limites para a formação do pensamento crítico

CRISTIAN MARCEL DA SILVA DE OLIVEIRA
FILIPE GOMES DA SILVA

A presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no cotidiano dos estudantes deixou de ser um elemento externo ao ambiente escolar e passou a integrar as formas contemporâneas de aprender, comunicar-se e produzir conhecimento. No ensino de História, essa transformação assume contornos específicos diante do avanço das Inteligências Artificiais (IAs), que passaram a interferir diretamente nas maneiras pelas quais os sujeitos acessam, interpretam e reorganizam informações sobre o passado.

Nesse contexto, a crescente utilização de ferramentas baseadas em Inteligência Artificial tem despertado debates relacionados às suas possibilidades pedagógicas e aos desafios que sua incorporação pode gerar no ambiente educacional. A principal problemática que orienta este trabalho consiste na necessidade de compreender de que maneira a Inteligência Artificial pode ser incorporada ao ensino de História sem comprometer o desenvolvimento do pensamento crítico, da análise histórica e da autonomia intelectual dos estudantes.

Ao longo da elaboração deste estudo, compreendeu-se que a Inteligência Artificial não deve ser analisada apenas como recurso tecnológico inovador, mas também como elemento que influencia práticas de pesquisa, produção textual e acesso às informações históricas. Em razão disso, torna-se necessário refletir sobre os limites e as potencialidades dessas ferramentas no contexto escolar, especialmente em uma disciplina que exige interpretação, problematização de fontes e análise de diferentes narrativas históricas.

No contexto contemporâneo, uma das ferramentas de Inteligência Artificial que mais ganhou destaque foi o ChatGPT, sistema generativo baseado em modelos de linguagem natural. Sua popularização ocorreu, sobretudo, pela facilidade de acesso proporcionada pelos smartphones e pela interface de interação simples e acessível aos usuários. Ferramentas como essa passaram a integrar o cotidiano de muitos estudantes, influenciando práticas de pesquisa, escrita e organização das informações escolares.

Entretanto, a ampliação do acesso às Inteligências Artificiais também evidencia preocupações relacionadas à superficialidade das respostas produzidas por sistemas automatizados, à circulação de informações sem verificação crítica e à tendência de compreensão do conhecimento histórico como algo pronto e acabado. No ensino de História, tais questões tornam-se ainda mais relevantes, uma vez que o conhecimento histórico não se constitui por verdades absolutas, mas por interpretações construídas a partir de fontes, disputas de narrativas e análises historiográficas.

Diante disso, o presente trabalho busca discutir os limites e as possibilidades da utilização da Inteligência Artificial no ensino de História, compreendendo-a como ferramenta mediada criticamente pelo professor e não como substituta do processo de construção do conhecimento histórico.

A proposta apresentada foi elaborada conjuntamente pelos autores e aplicada em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Reinaldo Markus, localizada no bairro São José, no município de Paverama – RS. A aplicação prática da atividade ocorreu no contexto de atuação docente de um dos autores do trabalho, aspecto que contribuiu diretamente para a construção da proposta pedagógica apresentada.

A turma era composta por 14 estudantes e a atividade foi desenvolvida no componente curricular de História, utilizando o conteúdo Revolução Russa como eixo temático para as discussões propostas. A escolha da turma e da temática também esteve relacionada à realidade observada no cotidiano escolar, uma vez que os estudantes demonstravam familiaridade com ferramentas digitais e utilização frequente de smartphones como meio de pesquisa e acesso às informações.

Dessa forma, aproximou-se o ensino de História das práticas digitais já presentes no cotidiano dos alunos, utilizando o próprio ChatGPT como simulador de personagens históricos envolvidos no contexto da Revolução Russa. Mais do que incorporar tecnologia ao ambiente escolar, a proposta procurou desenvolver uma prática pedagógica voltada à análise crítica das respostas produzidas pela Inteligência Artificial, estimulando investigação, comparação de fontes, interpretação histórica e reflexão acerca das informações produzidas e compartilhadas na cultura digital contemporânea.

Inteligência Artificial e ensino de História: entre inovação tecnológica e formação crítica

A discussão acerca da Inteligência Artificial vem ganhando espaço em diferentes áreas da sociedade contemporânea, especialmente

após a ampliação do acesso às tecnologias digitais e à popularização de plataformas capazes de produzir textos, imagens, respostas automatizadas e diferentes formas de interação por meio da linguagem natural. No campo educacional, esse debate tornou-se ainda mais significativo diante das mudanças provocadas pelas tecnologias digitais nas formas de ensinar, aprender e acessar informações.

As discussões sobre Inteligência Artificial não surgiram recentemente. Desde meados do século XX, pesquisadores da área da computação passaram a investigar a possibilidade de construção de sistemas capazes de reproduzir determinadas capacidades cognitivas humanas. Nesse contexto, destaca-se o Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, realizado em 1955, considerado um dos marcos iniciais da área. O encontro reuniu pesquisadores interessados em compreender como máquinas poderiam simular aspectos da inteligência humana, estabelecendo bases importantes para o desenvolvimento posterior da IA.

Ao longo da elaboração deste trabalho, observou-se que McCarthy constitui uma das principais referências para a compreensão do conceito de Inteligência Artificial, especialmente por sua contribuição no desenvolvimento inicial desse campo de estudos. A partir da proposta elaborada para o Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence, em 1955, McCarthy e seus colaboradores estabeleceram bases fundamentais para o entendimento da IA enquanto possibilidade de simulação de aspectos da inteligência humana por sistemas computacionais (McCarthy et al., 2007).

O desenvolvimento dessas tecnologias esteve diretamente relacionado ao avanço da informática, da automação e da capacidade de processamento de dados ao longo das décadas seguintes. Inicialmente restritas a ambientes militares, acadêmicos e industriais, as Inteligências Artificiais passaram gradativamente a integrar diferentes ativida-

des do cotidiano social, ampliando seu alcance para áreas como comunicação, entretenimento, saúde e educação.

A partir dessas discussões iniciais, diferentes pesquisadores passaram a desenvolver definições para a Inteligência Artificial, relacionando-a à capacidade das máquinas de executar tarefas associadas ao raciocínio humano, à interpretação de dados e à resolução de problemas. Nesse contexto, Russell e Norvig (2021) compreendem a Inteligência Artificial como um campo da ciência da computação voltado à criação de sistemas capazes de agir racionalmente e realizar tarefas que normalmente exigiriam inteligência humana.

Com o avanço das tecnologias digitais e da capacidade de processamento de dados, as Inteligências Artificiais passaram a ocupar espaços cada vez mais presentes no cotidiano social. Ferramentas baseadas em IA começaram a ser utilizadas em atividades relacionadas à pesquisa, comunicação, organização de informações e produção textual, ampliando significativamente sua presença também nos ambientes educacionais.

A popularização dessas tecnologias ocorreu de forma ainda mais intensa com a expansão do acesso à internet e, posteriormente, com a disseminação dos smartphones. A facilidade de utilização de plataformas digitais contribuiu para que estudantes passassem a acessar informações de maneira cada vez mais rápida e imediata, alterando significativamente as formas de pesquisa e interação com o conhecimento escolar.

No contexto contemporâneo, uma das ferramentas de Inteligência Artificial que mais ganhou destaque foi o ChatGPT, sistema generativo baseado em modelos de linguagem natural desenvolvido para interação textual com os usuários. Sua popularização ocorreu principalmente pela facilidade de acesso proporcionada pelos smartphones e pela interface simples de utilização, permitindo que estudantes utilizassem a ferramenta em diferentes atividades escolares e acadêmicas.

Bentivoglio (2023) define o ChatGPT como:

(ChatGPT) sigla de Chat Generative Pre-trained Transformer, um chatbot anabolizado desenvolvido em parceria com a Microsoft e que usa um mecanismo generativo capaz de examinar extensos bancos de dados e dialogar em diferentes línguas com os usuários (Bentivoglio, 2023, p. 316).

A presença crescente dessas ferramentas no cotidiano escolar passou a provocar debates relacionados às suas possibilidades pedagógicas e aos desafios envolvidos em sua utilização no processo educativo. Em muitos casos, os estudantes passaram a utilizar plataformas de Inteligência Artificial como mecanismos rápidos de pesquisa, elaboração de respostas e organização de conteúdos, alterando significativamente a relação com a produção do conhecimento escolar.

A rapidez na obtenção de respostas e a facilidade de acesso às informações representam algumas das principais características da cultura digital contemporânea. Segundo Lévy (1999), a cibercultura produz novas formas de interação social e circulação de conhecimentos, modificando as relações dos sujeitos com a informação e com os processos de aprendizagem. Nesse cenário, a escola deixa de ocupar o papel exclusivo de transmissão de conhecimentos, passando a dividir espaço com diferentes meios digitais de produção e circulação de informações.

Nesse cenário, diferentes pesquisadores passaram a discutir os impactos da cultura digital no ambiente educacional e a necessidade de desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de dialogar criticamente com essas transformações tecnológicas. Conforme Fonseca (2003), o ensino de História necessita acompanhar as mudanças sociais e culturais do tempo presente, compreendendo as novas formas de produção e circulação do conhecimento na contemporaneidade.

Além disso, Lucchesi (2022) destaca a importância da formação crítica dos profissionais da área diante das transformações tecnológicas contemporâneas:

O historiador, desde o início da sua formação universitária, deve estar ciente da necessidade constante de se especializar e atualizar. Torna-se essencial que o professor compreenda e trabalhe de maneira crítica as novas tecnologias, tanto na produção de pesquisas historiográficas quanto na adoção de novas práticas docentes (Lucchesi, 2022, p. 1308).

A reflexão proposta por Lucchesi evidencia que o debate sobre Inteligência Artificial no ensino de História não se limita à utilização de ferramentas tecnológicas em sala de aula. Trata-se também de compreender como essas tecnologias influenciam a produção das informações, a circulação de narrativas históricas e a própria relação dos estudantes com o conhecimento histórico.

No ensino de História, a utilização de tecnologias digitais exige atenção especial, pois o conhecimento histórico não se resume à memorização de datas e acontecimentos. A aprendizagem histórica envolve interpretação, análise de fontes, compreensão de temporalidades e construção de narrativas sobre o passado. Nesse contexto, o uso da Inteligência Artificial precisa estar articulado a práticas pedagógicas que estimulem reflexão e problematização, evitando que os estudantes assumam respostas automatizadas como verdades absolutas e incontestáveis.

Ao mesmo tempo em que as Inteligências Artificiais ampliam possibilidades de acesso às informações e potencializam diferentes práticas pedagógicas, também surgem preocupações relacionadas à superficialidade das respostas produzidas por sistemas automatiza-

dos, à ausência de verificação das fontes utilizadas e à tendência de simplificação de conteúdos históricos complexos.

No ensino de História, essas questões tornam-se especialmente relevantes porque o conhecimento histórico não se constitui como verdade pronta e acabada, mas como resultado de interpretações construídas a partir de fontes, disputas de narrativas e diferentes perspectivas historiográficas.

Rüsen (2001) destaca que a consciência histórica está relacionada à capacidade dos sujeitos de interpretar o passado para compreender o presente e orientar suas ações no tempo. Assim, a aprendizagem histórica não se limita ao acúmulo de informações, mas envolve a construção de interpretações críticas acerca das experiências humanas. Quando utilizadas sem mediação adequada, ferramentas de Inteligência Artificial podem reduzir esse processo à simples reprodução de respostas rápidas e descontextualizadas. A utilização de Inteligências Artificiais no contexto escolar exige mediação docente e análise crítica constante, evitando que os estudantes assumam respostas automatizadas como informações neutras e definitivas.

A própria Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em documento recente sobre o uso da Inteligência Artificial na educação, reconhece a necessidade de utilização ética, responsável e pedagogicamente orientada dessas tecnologias no ambiente escolar.

Os órgãos e instituições responsáveis pela educação devem estabelecer diretrizes sobre o uso ético, responsável e pedagógico da IA nas escolas, destacando a importância de valer-se da tecnologia para aprimorar o desenvolvimento formativo nas dimensões ética, política e estética (CAPES, 2025, p. 18).

Ao considerar essas questões, compreende-se que a Inteligência Artificial não deve ser entendida apenas como ferramenta tecnológica voltada à automatização de respostas, mas como elemento inserido em disputas culturais, políticas e sociais que influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. No ensino de História, sua utilização exige práticas pedagógicas capazes de estimular investigação, interpretação histórica, análise crítica das fontes e reflexão sobre a produção das informações na cultura digital contemporânea.

IA, cultura digital e pensamento crítico: entre respostas rápidas e a construção da consciência histórica

A popularização de ferramentas baseadas em Inteligência Artificial alterou significativamente a forma como os estudantes acessam informações e produzem conhecimentos no cotidiano escolar. Plataformas como o ChatGPT passaram a ser utilizadas em atividades relacionadas à pesquisa, organização de conteúdos, elaboração de textos e busca por respostas rápidas, influenciando diretamente as práticas de aprendizagem desenvolvidas dentro e fora da escola.

Nesse contexto, o avanço das tecnologias digitais encontra-se diretamente relacionado às transformações provocadas pela cultura digital contemporânea. Segundo Lévy (1999), a cibercultura estabelece novas formas de circulação das informações e reorganiza as relações dos sujeitos com o conhecimento, produzindo dinâmicas marcadas pela velocidade, conectividade e ampliação do acesso aos conteúdos digitais.

A rapidez no acesso às informações tornou-se uma das principais características da cultura digital contemporânea. Com poucos comandos, os estudantes conseguem acessar respostas prontas, resumos automáticos e diferentes conteúdos produzidos por sistemas

digitais. Embora esse cenário represente ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento, também produz desafios relacionados à superficialidade das leituras, ao excesso informacional e à dificuldade de análise crítica das informações consumidas no ambiente virtual.

No ensino de História, tais questões tornam-se ainda mais relevantes, pois o conhecimento histórico não se constitui apenas pela memorização de datas, acontecimentos ou personagens. A aprendizagem histórica envolve interpretação, análise de fontes, compreensão das temporalidades e problematização das narrativas construídas sobre o passado.

A utilização da Inteligência Artificial pode produzir tensões importantes no ensino de História. Ao apresentar respostas organizadas e aparentemente completas, sistemas como o ChatGPT podem induzir os estudantes à ideia de que o conhecimento histórico constitui uma verdade pronta, neutra e definitiva. Entretanto, a História é marcada justamente pela existência de disputas narrativas, diferentes interpretações e conflitos de perspectivas sobre os processos históricos.

Além disso, as respostas produzidas pela IA geralmente não explicitam de maneira clara as fontes utilizadas para construção das informações apresentadas. Isso pode dificultar o processo de verificação e análise crítica dos conteúdos acessados pelos estudantes, especialmente quando tais respostas passam a ser utilizadas como referências únicas para compreensão de temas históricos complexos.

Outro aspecto importante refere-se à própria lógica de funcionamento das Inteligências Artificiais generativas. Os sistemas produzem respostas a partir de padrões identificados em grandes bancos de dados disponíveis digitalmente. Assim, as informações apresentadas não são neutras ou imparciais, mas resultado de seleções, algoritmos e padrões de linguagem que também carregam visões de mundo, interesses econômicos, disputas ideológicas e limitações interpretativas.

Bonaldo (2023) destaca que a utilização da Inteligência Artificial no campo da História não deve desconsiderar os impactos políticos e culturais envolvidos na produção automatizada das informações. Para o autor, os sistemas digitais não apenas organizam conteúdos, mas também influenciam formas de interpretação histórica e construção das narrativas sobre o passado.

As aplicações de Inteligência Artificial no ensino de História também não podem ser analisadas apenas pelo potencial de dinamização das aulas ou pela facilidade de acesso às informações. Conforme Gil (2021):

As aplicações de IAs no Ensino de História não devem ignorar o fato destas tecnologias não serem recursos pedagógicos desconectados de interesses econômicos, políticos e ideológicos. Desse modo, suas aplicações no ensino não se justificam exclusivamente pelas possibilidades que oferecem para a elaboração e execução de aulas mais dinâmicas e atrativas, mas também pelas discussões sobre as conjunturas e interesses capitalistas (Gil, 2021, p. 1317).

A reflexão proposta por Gil evidencia que o debate sobre Inteligência Artificial na educação precisa ultrapassar perspectivas tecnicistas ou meramente instrumentais. No ensino de História, torna-se necessário compreender de que maneira essas tecnologias influenciam a produção das informações, a circulação das narrativas históricas e as formas pelas quais os estudantes interpretam o passado no contexto da cultura digital.

Por outro lado, quando utilizadas de maneira crítica e mediada pedagogicamente, as Inteligências Artificiais também podem contribuir para o desenvolvimento de práticas de aprendizagem mais investigativas e participativas. Ferreira e Barros (2024) destacam que

ferramentas digitais podem ampliar possibilidades de acesso a documentos, imagens, diferentes linguagens e simulações históricas, potencializando estratégias pedagógicas voltadas à investigação e à análise crítica.

Nesse cenário, o papel do professor torna-se ainda mais relevante. A mediação docente é fundamental para orientar os estudantes na análise das respostas produzidas pela Inteligência Artificial, incentivando comparação de fontes, verificação das informações e problematização das narrativas apresentadas pelos sistemas automatizados. Assim, o ensino de História pode utilizar as tecnologias digitais não como substitutas do conhecimento histórico, mas como instrumentos capazes de estimular reflexão, interpretação e construção crítica da consciência histórica dos estudantes.

Além disso, o uso crítico da Inteligência Artificial no ambiente escolar também pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos. Ao questionar respostas prontas, identificar simplificações históricas e analisar diferentes perspectivas narrativas, os estudantes passam a compreender que o conhecimento histórico é resultado de interpretações construídas socialmente e não de verdades absolutas apresentadas de forma automática pelas tecnologias digitais.

Dessa maneira, discutir Inteligência Artificial no ensino de História não significa apenas incorporar novas ferramentas tecnológicas às práticas pedagógicas, mas refletir criticamente sobre os impactos da cultura digital na formação dos estudantes, na produção das informações e na construção das interpretações históricas no tempo presente.

A preparação e organização da pesquisa

Este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e exploratória, fundamentada em revisão bibliográfica acerca do uso da Inteligência Artificial no ensino de História e das relações entre cultura digital, tecnologias educacionais e formação crítica dos estudantes. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2001), busca compreender fenômenos sociais a partir da análise de experiências, interpretações e significados construídos pelos sujeitos em determinados contextos.

Além da revisão bibliográfica, o trabalho também se aproxima de um relato de experiência pedagógica, uma vez que descreve e analisa prática desenvolvida no contexto da educação básica. Nesse sentido, buscou-se não apenas discutir teoricamente a presença da Inteligência Artificial no ensino de História, mas também refletir sobre possibilidades concretas de utilização dessas ferramentas em sala de aula, considerando os limites e desafios presentes no cotidiano escolar.

A elaboração do trabalho partiu do levantamento de artigos, dissertações, teses e documentos institucionais relacionados ao uso da Inteligência Artificial na educação e, especialmente, no ensino de História. Ao longo da pesquisa, observou-se que a produção acadêmica acerca dessa temática ainda se encontra em processo de consolidação, principalmente no que se refere às experiências aplicadas na educação básica. Em razão disso, muitos estudos recentes ainda se concentram em discussões teóricas sobre os impactos das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem.

Esse cenário evidencia que as discussões sobre Inteligência Artificial na educação ainda constituem um campo recente de investigação, marcado por rápidas transformações tecnológicas e constantes mudanças nas formas de acesso à informação. Assim, compreende-se que a ampliação de pesquisas voltadas ao ensino de História pode contribuir para reflexões mais aprofundadas acerca das possibilidades

pedagógicas e dos limites envolvidos na utilização dessas ferramentas no ambiente escolar.

A proposta pedagógica apresentada foi elaborada conjuntamente pelos autores, sendo aplicada no contexto de atuação docente de um deles na Escola Municipal de Ensino Fundamental Reinaldo Markus, localizada no município de Paverama – RS. A atividade foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, composta por 14 estudantes, durante as aulas do componente curricular de História.

A escolha da turma esteve relacionada tanto ao conteúdo trabalhado quanto às características observadas no cotidiano escolar. Os estudantes já demonstravam familiaridade com ferramentas digitais e utilização frequente de smartphones como meio de pesquisa e acesso às informações. Além disso, o 9º ano apresenta maior possibilidade de desenvolvimento de discussões relacionadas à interpretação histórica, análise crítica e problematização das informações, aspectos considerados fundamentais para a proposta desenvolvida.

O conteúdo selecionado para a prática pedagógica foi a Revolução Russa, tema que possibilita diferentes interpretações históricas, disputas narrativas e análises relacionadas aos processos políticos e sociais do início do século XX. A escolha dessa temática também esteve associada à possibilidade de utilização da Inteligência Artificial como simuladora de personagens históricos envolvidos naquele contexto, permitindo aos estudantes contato com diferentes perspectivas e discursos relacionados ao período estudado.

A atividade foi organizada com o objetivo de utilizar o ChatGPT não apenas como ferramenta de resposta automática, mas como objeto de análise crítica dentro do ensino de História. Assim estimulou-se os estudantes a questionarem as respostas produzidas pela Inteligência Artificial, analisando interpretações, comparando

informações e refletindo sobre os limites presentes nas respostas geradas pelo sistema.

Durante a aplicação da proposta, os estudantes utilizaram o laboratório de informática da escola para acessar o ChatGPT. A atividade ocorreu de forma orientada pelo professor responsável pela aplicação, que mediu os debates, propôs questionamentos e auxiliou os alunos na análise das respostas produzidas pela Inteligência Artificial. Esse processo de mediação foi considerado fundamental para evitar a simples reprodução automática das informações apresentadas pela plataforma.

Inicialmente, os estudantes foram orientados a realizar perguntas relacionadas à Revolução Russa utilizando o ChatGPT. Posteriormente, as respostas geradas pela Inteligência Artificial foram comparadas com outras fontes utilizadas nas aulas de História, como o livro didático, materiais disponibilizados pelo professor e discussões realizadas coletivamente em sala de aula. A partir dessa comparação, buscou-se identificar simplificações, ausências de contexto histórico e possíveis limitações interpretativas presentes nas respostas automatizadas.

Além da comparação entre fontes, os estudantes também foram incentivados a refletir sobre a maneira como a Inteligência Artificial organiza e apresenta as informações históricas. A proposta procurou demonstrar que o conhecimento histórico não se constitui como verdade pronta e definitiva, mas como resultado de interpretações construídas a partir de diferentes narrativas, fontes e perspectivas historiográficas.

A organização da atividade ocorreu ao longo de três períodos de aula. No primeiro momento, realizou-se contextualização teórica acerca da Inteligência Artificial e discussão sobre o uso das tecnologias digitais no cotidiano dos estudantes. No segundo momento, ocorreu

a utilização prática do ChatGPT para realização das perguntas relacionadas ao conteúdo estudado. Por fim, no terceiro momento, foram desenvolvidas discussões coletivas e atividades de análise crítica das respostas produzidas pela ferramenta.

Embora a proposta tenha apresentado resultados positivos no contexto em que foi aplicada, compreende-se que sua realização depende das condições estruturais e tecnológicas disponíveis em cada realidade escolar. O acesso à internet, a disponibilidade de dispositivos digitais e as condições de infraestrutura podem representar limitações significativas para o desenvolvimento de atividades semelhantes em diferentes contextos educacionais. Dessa forma, entende-se que as possibilidades de utilização da Inteligência Artificial no ensino de História precisam considerar as desigualdades presentes na educação brasileira e as particularidades de cada escola.

A IA como objeto de análise no ensino de história

A proposta didática apresentada neste trabalho parte da compreensão de que a Inteligência Artificial pode ser utilizada no ensino de História não apenas como ferramenta de obtenção de respostas rápidas, mas também como objeto de análise crítica e problematização histórica. Nesse sentido, buscou-se desenvolver uma prática pedagógica capaz de aproximar os estudantes das tecnologias presentes em seu cotidiano sem abandonar princípios fundamentais da aprendizagem histórica, como interpretação, análise de fontes e reflexão crítica.

A atividade foi elaborada considerando as discussões apresentadas anteriormente acerca dos limites e das possibilidades da Inteligência Artificial no ambiente educacional. Assim, compreendeu-se que a utilização do ChatGPT em sala de aula poderia contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica dos estudantes quando

acompanhada de mediação docente e análise crítica das informações produzidas pela plataforma.

Além disso, a proposta também procurou dialogar com a realidade observada no cotidiano escolar. Durante as aulas, percebeu-se que os estudantes frequentemente utilizavam smartphones e ferramentas digitais como mecanismos de pesquisa e acesso às informações. Em muitos casos, tais recursos eram utilizados de forma rápida e pouco reflexiva, especialmente em atividades relacionadas à busca de conteúdos escolares.

Diante desse cenário, a proposta não buscou proibir ou afastar os estudantes das tecnologias digitais, mas transformar essas ferramentas em elementos de investigação histórica e reflexão pedagógica. A intenção consistiu em demonstrar aos alunos que as respostas produzidas pela Inteligência Artificial não representam verdades prontas e definitivas, mas construções elaboradas a partir de algoritmos, bancos de dados e padrões de linguagem que também carregam limitações e interpretações específicas.

A proposta teve como principal objetivo promover o desenvolvimento da análise crítica e da consciência histórica dos estudantes por meio da problematização das respostas produzidas pela Inteligência Artificial. Assim, estando de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), conforme o código EF09HI11, que tem como objetivo: identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico. Priorizou-se estimular os alunos a questionarem informações prontas, compararem diferentes fontes históricas e refletirem sobre a construção das narrativas históricas no contexto da cultura digital contemporânea.

Além disso, a atividade procurou desenvolver maior autonomia intelectual dos estudantes diante das informações encontradas em

ambientes digitais. Em vez de utilizar o ChatGPT apenas como ferramenta de resposta automática, os alunos foram incentivados a analisar criticamente os conteúdos apresentados pela plataforma, identificando simplificações, ausências de contexto histórico e diferentes possibilidades de interpretação.

Outro objetivo importante consistiu em aproximar o ensino de História das práticas culturais já presentes no cotidiano dos estudantes, utilizando recursos digitais familiares aos alunos como instrumentos pedagógicos mediados criticamente pelo professor.

Também buscou-se demonstrar que o ensino de História pode dialogar com tecnologias contemporâneas sem abandonar elementos fundamentais da disciplina, como análise de fontes, interpretação histórica, problematização das narrativas e construção reflexiva do conhecimento histórico.

Dessa forma, o desenvolvimento da atividade ocorreu em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental Reinaldo Markus, localizada no município de Paverama – RS. A turma era composta por 14 estudantes e a atividade foi desenvolvida durante as aulas do componente curricular de História, utilizando como temática principal o conteúdo Revolução Russa.

A escolha do conteúdo ocorreu em razão das possibilidades de debate relacionadas às disputas políticas, sociais e ideológicas presentes naquele contexto histórico. Além disso, a Revolução Russa possibilita diferentes interpretações historiográficas e construção de narrativas variadas sobre os acontecimentos históricos, aspecto considerado importante para os objetivos da atividade.

A prática foi organizada utilizando o ChatGPT como simulador de personagens históricos relacionados ao contexto da Revolução Russa. Os estudantes puderam formular perguntas direcionadas a fi-

guras históricas vinculadas ao período estudado, como trabalhadores russos, revolucionários, membros da burguesia e representantes do governo czarista. A partir das respostas produzidas pela Inteligência Artificial, iniciou-se processo de análise e problematização das narrativas apresentadas pela plataforma.

Durante a atividade, os estudantes utilizaram os computadores do laboratório de informática da escola para acessar o ChatGPT. A utilização dos computadores ocorreu de forma orientada pelo professor responsável pela aplicação da proposta, que acompanhou continuamente as interações realizadas pelos alunos.

Inicialmente, os estudantes foram organizados em pequenos grupos, permitindo discussões coletivas acerca das perguntas que seriam realizadas à Inteligência Artificial. Essa organização também possibilitou maior troca de interpretações entre os próprios alunos, estimulando participação ativa durante o desenvolvimento da prática.

Após a formulação das perguntas, os estudantes passaram a analisar as respostas produzidas pelo ChatGPT. Nesse momento, o professor promoveu questionamentos relacionados à confiabilidade das informações, às possíveis simplificações presentes nas respostas e às interpretações históricas construídas pela ferramenta digital.

Em diferentes momentos da atividade, os alunos foram incentivados a comparar as respostas produzidas pela Inteligência Artificial com outras fontes utilizadas nas aulas de História, como livro didático, materiais complementares e discussões realizadas coletivamente em sala de aula. A comparação permitiu identificar diferenças narrativas, ausências de contextualização histórica e simplificações presentes em determinadas respostas produzidas pela IA.

Além disso, buscou-se discutir com os estudantes a própria lógica de funcionamento da Inteligência Artificial, demonstrando que as respostas apresentadas pelo sistema não eram resultado de “cons-

ciência” ou “neutralidade”, mas construções produzidas a partir de padrões identificados em grandes bancos de dados digitais.

Ao longo da prática, observou-se que muitos estudantes inicialmente demonstravam tendência a considerar as respostas produzidas pelo ChatGPT como informações corretas e definitivas. Entretanto, à medida que as comparações entre fontes e os debates coletivos foram sendo desenvolvidos, os alunos passaram a perceber que diferentes interpretações históricas podem existir sobre um mesmo acontecimento histórico.

A atividade foi desenvolvida ao longo de três períodos de aula. No primeiro momento, realizou-se discussão introdutória acerca da Inteligência Artificial, suas possibilidades pedagógicas e os desafios relacionados à utilização crítica das tecnologias digitais no ambiente escolar.

No segundo momento, ocorreu a utilização prática do ChatGPT pelos estudantes, envolvendo formulação de perguntas, interação com os personagens históricos simulados pela plataforma e registro das respostas obtidas durante a atividade.

Já no terceiro momento, realizou-se análise coletiva das respostas produzidas pela Inteligência Artificial. Os estudantes participaram de debates mediados pelo professor, comparando informações, identificando simplificações históricas e refletindo sobre os limites das respostas automatizadas no processo de construção do conhecimento histórico.

A organização da atividade buscou valorizar tanto o protagonismo dos estudantes quanto a mediação docente durante o processo de aprendizagem. Dessa forma, o professor atuou não apenas como transmissor de conteúdos, mas principalmente como mediador das análises, interpretações e problematizações desenvolvidas ao longo da prática pedagógica.

A mediação docente mostrou-se fundamental para que a atividade não se resumisse ao uso instrumental da tecnologia. Em diferentes momentos, tornou-se necessário questionar respostas produzidas pela IA, solicitar aprofundamentos interpretativos e incentivar os estudantes a analisarem criticamente as narrativas apresentadas pelo sistema digital.

Assim, a avaliação da aprendizagem, a partir desta prática pedagógica, ocorreu de maneira processual, considerando principalmente a participação dos estudantes nas discussões, a capacidade de análise crítica das respostas produzidas pela Inteligência Artificial, um texto escrito e a construção de reflexões relacionadas às diferentes interpretações históricas trabalhadas durante a prática

Além da produção escrita, também foram considerados aspectos relacionados à participação nos debates, formulação de questionamentos e capacidade de problematização das informações apresentadas pela Inteligência Artificial.

Mais do que avaliar respostas prontas ou memorização de conteúdos, a proposta procurou valorizar processos de investigação histórica, interpretação crítica e reflexão sobre as formas de produção das informações no contexto da cultura digital contemporânea. Dessa maneira, pode-se compreender a avaliação como parte integrante da construção da consciência histórica e do desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes diante das tecnologias digitais.

Considerações finais

A presença das Inteligências Artificiais no contexto educacional representa uma das transformações mais significativas da cultura digital contemporânea, impactando diretamente as formas de acesso à informação, produção de conhecimento e desenvolvimento das prá-

ticas pedagógicas. No ensino de História, essas mudanças apresentam tanto possibilidades quanto desafios, especialmente no que se refere à formação crítica dos estudantes diante das informações produzidas e compartilhadas no ambiente digital.

Ao longo deste trabalho, buscou-se discutir os limites e as potencialidades da utilização da Inteligência Artificial no ensino de História, compreendendo que tais ferramentas não devem ser utilizadas de maneira automática ou descontextualizada. O conhecimento histórico exige interpretação, análise crítica, problematização de fontes e compreensão das diferentes narrativas que constituem os processos históricos, aspectos que não podem ser substituídos por respostas prontas produzidas por sistemas automatizados.

A discussão desenvolvida ao longo da pesquisa procurou demonstrar que a IA não deve ser compreendida apenas como inovação tecnológica aplicada à educação, mas como elemento que transforma a relação dos estudantes com o conhecimento, com a pesquisa e com a própria construção das interpretações históricas. A velocidade no acesso às informações e a facilidade de obtenção de respostas rápidas podem contribuir para práticas superficiais de aprendizagem quando não acompanhadas de mediação crítica e reflexão pedagógica.

Ao mesmo tempo, ignorar a presença dessas tecnologias no cotidiano escolar também significa afastar o ensino das transformações sociais e culturais vivenciadas pelos estudantes. As Inteligências Artificiais já fazem parte das práticas de pesquisa, comunicação e produção textual utilizadas por muitos alunos dentro e fora da escola. Assim sendo, torna-se necessário que o ensino de História desenvolva estratégias pedagógicas capazes de dialogar criticamente com essas ferramentas, transformando-as em objetos de análise e reflexão.

A proposta pedagógica apresentada neste trabalho procurou justamente utilizar a Inteligência Artificial para além de sua função

instrumental. Ao utilizar o ChatGPT como simulador de personagens históricos durante o estudo da Revolução Russa, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de questionar informações, comparar narrativas e analisar criticamente as respostas produzidas pela IA.

Mais do que utilizar tecnologia em sala de aula, a prática procurou estimular processos de investigação histórica e interpretação crítica. Durante a atividade, os estudantes puderam perceber que as respostas produzidas pelo ChatGPT não constituem verdades absolutas, mas construções elaboradas a partir de algoritmos, bancos de dados e padrões de linguagem que também carregam limitações, simplificações e perspectivas específicas.

A comparação entre as respostas da Inteligência Artificial e outras fontes históricas permitiu aos alunos compreender que o conhecimento histórico não é fixo ou neutro, mas resultado de interpretações construídas historicamente. Nesse aspecto, a proposta aproximou-se da perspectiva de formação da consciência histórica discutida por Rüsen (2001), ao incentivar os estudantes a refletirem criticamente sobre diferentes narrativas e interpretações do passado.

Além disso, o desenvolvimento da atividade evidenciou a importância da mediação docente na utilização das tecnologias digitais no ambiente escolar. Em diferentes momentos da prática, tornou-se necessário orientar análises, problematizar informações e incentivar os estudantes a ultrapassarem leituras superficiais das respostas produzidas pela IA. Isso reforça a compreensão de que a Inteligência Artificial não substitui o papel do professor, uma vez que o processo de aprendizagem histórica envolve interpretação, contextualização e construção de sentidos que não podem ser automatizados.

Outro aspecto importante observado ao longo da pesquisa refere-se às desigualdades presentes no acesso às tecnologias digitais. Embora a prática tenha sido possível na realidade da escola em que

foi aplicada, em razão da disponibilidade de internet e da familiaridade dos estudantes com recursos digitais, reconhece-se que diferentes contextos educacionais podem enfrentar limitações estruturais relacionadas ao acesso tecnológico. Dessa forma, as discussões sobre Inteligência Artificial na educação também precisam considerar as condições concretas das escolas e as desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro.

Também se destaca que a utilização da IA no ensino de História exige formação continuada dos professores e atualização constante das práticas pedagógicas. As rápidas transformações tecnológicas tornam necessário que os docentes desenvolvam não apenas domínio técnico das ferramentas digitais, mas também capacidade crítica para compreender seus impactos sociais, culturais e educacionais.

Ao longo deste trabalho, procurou-se defender que a Inteligência Artificial pode contribuir para o ensino de História quando utilizada de maneira crítica, contextualizada e pedagogicamente mediada. Seu potencial educativo não está na substituição do trabalho docente ou na automatização do conhecimento histórico, mas na possibilidade de ampliar formas de investigação, análise e problematização das informações no contexto da cultura digital.

Por fim, compreende-se que as discussões sobre Inteligência Artificial e ensino de História ainda constituem um campo recente de investigação acadêmica, especialmente no que se refere às experiências aplicadas na educação básica. Nesse sentido, torna-se fundamental ampliar pesquisas, debates e práticas pedagógicas que permitam compreender de maneira mais aprofundada os impactos dessas tecnologias na formação crítica dos estudantes e nas diferentes dimensões do ensino de História contemporâneo.

Referências

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BENTIVOGLIO, Julio. Inteligência artificial, ensino de História e os desafios do tempo presente. *Revista História Hoje*, v. 12, n. 25, p. 312-328, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 24 maio 2026.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Uso ético e responsável da inteligência artificial na educação*. Brasília: CAPES, 2025.
- FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas: Papirus, 2003.
- FERREIRA, Ana Paula; BARROS, Mariana. Inteligência artificial e práticas pedagógicas no ensino de História. *Revista Educação e Linguagens*, v. 13, n. 1, p. 88-104, 2024.
- GIL, Tiago. Inteligência artificial, ensino de História e interesses econômicos na cultura digital. *Revista Transversos*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 1305-1319, 2021.
- LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LUCCHESI, Anita; SILVEIRA, Pedro Telles da. *História digital: teoria e prática*. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.
- MCCARTHY, John et al. *A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence*. Stanford: Stanford University, 2007. Disponível em: <http://jmc.stanford.edu/articles/dartmouth/dartmouth.pdf>. Acesso em: 24 maio 2026.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da História: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- RUSSELL, Stuart; NORVIG, Peter. *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. 4. ed. Hoboken: Pearson, 2021.

Patrimônio e Cultura Material:

usos didáticos no século digital

THIAGO ELLERT PILZ
JOSÉ ANTONIO MORAES DO NASCIMENTO

Em uma realidade de contradições e influências cada vez mais calcadas no mundo virtual, o presente artigo busca problematizar as relações entre as práticas pedagógicas e a educabilidade que permeiam a cultura material em sala de aula. Em uma sociedade envolta em elementos abstratos ou solúveis no ar, o contato com aspectos materiais é importantíssimo para a prática pedagógica. Com base nisso, buscamos defender a ideia de que a solidez de objetos e aspectos físicos em sala de aula se justifica e deve ser muito bem-visto na construção de sujeitos que não flutuam no espaço das relações, mas que têm habilidades e saberes voltados também para elementos palpáveis de sua realidade. Em essência, no século XXI, tanto aluno quanto professor precisam se questionar qual o papel que devem ter em um cenário onde até mesmo fotos e vídeos podem ser falsos, manipulados por inteligência artificial.

Propomos um debate que vai além do uso ou não de tecnologias em sala de aula, mas que caminha no sentido de entender os aspectos positivos e negativos do mundo online e do mundo da materialidade. No ensino de História, há muitas oportunidades para o uso de cultura material, isto é, o uso de um instrumento didático capaz de aproximar os alunos de uma realidade com a qual eles não tenham contato cotidiano. Assim, tocar em um artefato arqueológico pode ser o primeiro passo de uma jornada que envolve investigação e busca por conhecimento. Por outro lado, as tecnologias também permitem transportar o aluno e ajudá-lo a abrir novos horizontes, por exemplo, a partir do uso de recursos audiovisuais, como filmes ou mesmo vídeos com inteligência artificial, que permitem visitar lugares e tempos históricos distintos.

Em um primeiro momento, abordaremos a cultura material sob uma perspectiva teórica, buscando entender sua trajetória enquanto disciplina historiográfica e sua ligação com a ideia de patrimônio. Na segunda parte do texto, serão descritas algumas práticas desenvolvidas, a fim de ilustrar como foi, de fato, utilizada a ideia de materialidade em sala de aula. A título já de conclusão, voltamos à ideia de materialidade no tempo presente, onde a superficialidade e a artificialidade do mundo online são marcantes, e o contraponto da materialidade se faz importante. Nesse ponto do texto, também serão propostas discussões a respeito da temática, pautadas pelos ensaios do sociólogo polonês Zygmunt Bauman.

Esse artigo se desenvolve inspirado nas práticas pedagógicas dos projetos do estágio do professor Thiago Ellert Pilz, desenvolvidas em 2024, no curso de Licenciatura em História da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), quando ainda era graduando. Como de praxe, esse processo envolveu a observação e o desenvolvimento de aulas práticas do componente curricular de História, em turmas do Ensi-

no Fundamental e do Ensino Médio. Nas duas ocasiões, os estágios foram realizados sob a titularidade da professora Jaqueline Stohr, no Colégio Estadual Poncho Verde, na cidade de Mato Leitão-RS. As disciplinas de estágio foram orientadas e acompanhadas de perto pelo professor José Antonio Moraes do Nascimento, que atua no curso de Licenciatura em História na UNISC.

No texto, serão apresentados questionamentos e discussões acerca das atividades desenvolvidas a partir das experiências dos estágios que ocorreram ao longo do ano de 2024. Vale lembrar que o Estágio em História I foi realizado com a turma 91, 9º ano do Ensino Fundamental, durante o período de março até junho de 2024 e, o Estágio em História II, com a turma 103, 1º ano do Ensino Médio, entre os meses de agosto e novembro do mesmo ano.

A fim de enriquecer o percurso pedagógico e construir o conhecimento escolar, durante os estágios, foram desenvolvidas metodologias que propiciassem a associação do conhecimento histórico com outros saberes, tal como pode ser visto a seguir: Literatura: uso de obras literárias para problematização; Música: desde a produção de paródias até a análise das letras; Documentos escritos: estudo a partir de fontes primárias; Estudo do meio: contato com o espaço físico; Cartografia: utilização de mapas para visualização de diversos conceitos; Museus: visitas e aprofundamento teórico a partir do contato com museus; Fotografia: fonte história e seu registro no tempo; Cultura Material: contato físico com artefatos e sua simbologia; Cinema: trechos de filmes e documentários sobre a temática.

Todavia, durante sua aplicação em sala de aula (pelo envolvimento dos estudantes da educação básica) e também no momento de escrita dos relatórios de estágio chamam a atenção a realização de práticas pedagógicas que envolveram a materialidade. Em função disso, iniciamos um processo de reflexão, o qual resultou nesse texto

a fim de contribuir com os debates que permeiam a ideia de cultura material (e outros patrimônios) e seu uso didático. Levamos em consideração que, em História, os conhecimentos devem contribuir para que o estudante possa selecionar e descrever registros de memória produzidos em diferentes tempos e espaços, bem como diferentes linguagens, reconhecendo e valorizando seus significados em suas culturas de origem.

A curiosidade e a vontade de descobrir proporcionam aprendizagem mais ampla para os estudantes. Para isso, a organização e o planejamento das aulas com metodologia dialética favorecem tal processo. Conforme Vasconcelos (2002), no primeiro momento, é necessário mobilizar os alunos para o conteúdo a ser estudado, aguçando sua curiosidade e percebendo o nível de conhecimento prévio da turma. Depois, se segue com a construção do conhecimento, momento em que o conhecimento deve ser apropriado. Por fim, na síntese, é quando se estabelece o quanto se apreendeu daquele conhecimento.

Dessa forma, o professor de História, além de dominar temas históricos e versar sobre os mais diferentes conteúdos, deve ser capaz de propor estratégias de *ensinagem* criativas para problematizar o mundo, levando seus estudantes a viajar pelos diferentes momentos históricos.

Experiências que transformaram

Em uma breve digressão, gostaríamos de ressaltar, nesse momento, como o uso de cultura material envolveu o percurso estudantil de um dos autores desse texto. No Ensino Fundamental, ainda no Colégio Bom Jesus Aparecida, em Venâncio Aires, ele teve contato com uma caixa, mantida pelo Museu Municipal de Venâncio Aires, contendo, uma experiência “arqueológica”. Essa caixa foi trazida até a sala

de aula pela professora Jaqueline (a mesma que, anos mais tarde, foi supervisora dos estágios obrigatórios na graduação), então ele e os colegas “brincaram de arqueólogos” para encontrar e explorar artefatos históricos, como pedras lascadas que remontam ao período de hominização, encontradas na região da Bacia do Rio Taquari.

No começo da graduação, quando foi integrado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o estudante de história trabalhou com uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental, junto com a professora titular Yasmin Daniella D’Ávila, na Escola de Educação Básica Goiás, no centro de Santa Cruz do Sul. Entre os conteúdos trabalhados estavam as chamadas Grandes Navegações, temática histórica que discorre sobre as diversas expedições de navios que saem da Europa em busca de novas rotas comerciais com as Índias e para exploração colonial da África.

Nesse contexto, a professora da escola apresentou a proposta de trabalhar com as especiarias. Os alunos foram convidados a trazer lanches que utilizassem ingredientes como canela, noz-moscada, pimentas, gengibre, açafrão, cardamomo, entre outras ervas aromáticas. Além de uma divertida aula com um “piquenique” compartilhado em sala, os alunos puderam ter contato com os cheiros e sabores desses ingredientes incomuns que valiam verdadeiros tesouros nos séculos XIV e XV e que hoje são de uso cotidiano.

No primeiro estágio da graduação, que ocorreu junto a turma de 9º ano do Ensino Fundamental do já citado Colégio Estadual Poncho Verde, foram explorados conteúdos que percorreram desde o Brasil imperial até seu período republicano. Entre as unidades temáticas a serem estudadas, estava a produção cafeeira no Brasil. No plano de aula que envolveu esse conteúdo, o graduando solicitou aos alunos que fechassem os olhos, enquanto distribuía entre eles grãos de café torrado. Ao pedir para que eles manuseassem e sentissem o cheiro do

produto, não demorou muito para que, ainda de olhos fechados, adivinhassem que se tratava de café. Entre os comentários dos alunos, foi possível notarmos que o olfato foi um fator determinante para sua descoberta, mas também percebemos muitas expressões confusas ou surpresas, indicando que muitos estudantes conheciam apenas o café em pó ou granulado solúvel, mais comuns em suas casas. Assim sendo, por si só, a interação física e palpável dos alunos com o grão foi uma atividade interessante. Inclusive, alguns alunos pediram para ficar com os grãos para levarem para casa.

No segundo estágio obrigatório, referente ao Ensino Médio, ao trabalhar com uma turma de primeiro ano e estar estudando as civilizações clássicas, Grécia e Roma, novamente surgiu a oportunidade de trabalhar com a cultura material. Nesse momento, idealizou-se uma aula onde seria explorado o valor das cerâmicas como artefatos arqueológicos, já que após serem desenterradas, nos contam muito sobre a cultura dos povos antigos, por meio de seus símbolos, pelo status atribuídos a esses povos e também pelos indícios da forma de confecção do artefato. Com o intuito de simular a experiência de pintar uma cerâmica, os alunos receberam “quadrinhos” de argila e foi a eles proposto que buscassem símbolos comuns no período para criar ornamentos enquanto “imaginavam-se na Grécia Antiga”, como pode ser observado na Figura 1.

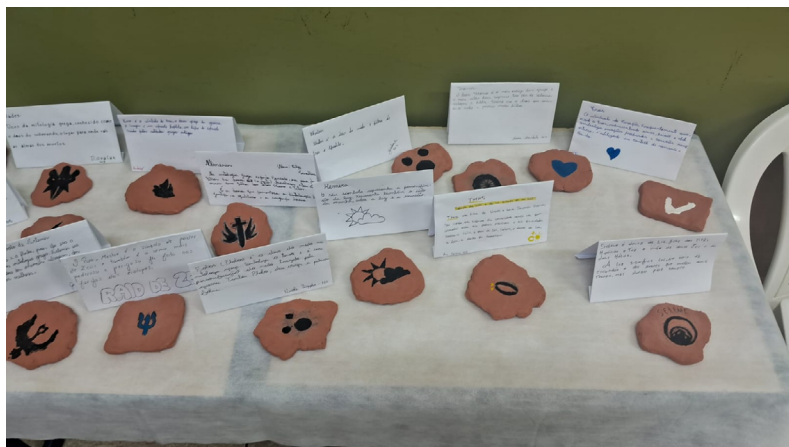


Figura 1. Registro de atividade. Fonte: Arquivo pessoal do autor (2024).

Ao refletir sobre as práticas pedagógicas, observamos que as atividades com cultura material tiveram grande peso na formação docente do graduando. O uso exclusivo dos livros didáticos ou estratégias que envolvam apenas textos e afins pode ser muito limitante. Vale lembrar que o período de estágios obrigatórios dos cursos de Licenciatura existe para que o graduando se conecte com o ambiente escolar, coloque em prática os saberes didáticos conquistados, teste técnicas de *ensinagem* e se desenvolva como educador na prática.

Partindo desse pressuposto, é interessante que já nas primeiras oportunidades práticas o educador em formação se disponha a testar o novo. Nesse contexto, a cultura material representa a porta de entrada de um novo professor para uma prática docente não comumente utilizada.

Como vamos explorar no final desse texto, no mundo contemporâneo, também existe uma grande relevância na ideia de desconexão virtual, na qual as crianças em sala de aula passam a ter contato com uma materialidade antes desconhecida, explorando o saber de uma forma diferente do que os simples enunciados dos livros, elemen-

to importante a ser trabalhado em uma geração com significativa dificuldade de atenção, resultado do excesso de interação com os conteúdos disponibilizados nas telas, como o computador e o celular.

A utilização da cultura material em aula

O uso da cultura material como fonte histórica é relativamente recente. Na onda das problematizações provocadas pela Escola dos *Annales*, no século XX, esse tipo de fonte passa a entrar no leque de inovações que o movimento traz para a historiografia, quando busca questionar o uso quase que exclusivo das fontes escritas para o trabalho historiográfico, fruto de uma filosofia positivista muito proeminente na época. Nesse sentido, cabe ressaltarmos que antes da abertura do fazer histórico, existia uma grande invisibilização de culturas e povos que não produziam saberes escritos (Funari, 2008, p. 100).

Parafraseando Cardoso (2012, p. 11), essa reviravolta que nasce na França se torna influente, pois passa a trabalhar com “hipóteses verificáveis”, adquirindo um “espírito crítico” e também por se abrir para uma “sistematização” e uma perspectiva “estrutural”, se aproximando cada vez mais de uma ciência capaz de interdisciplinaridade do que apenas da simples leitura e interpretação acrítica de documentos calcados no altar do saber escrito. Vale a pena lembrar a forma como pensava um dos expoentes do próprio movimento dos *Annales*. Para Lucien Febvre:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Contudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com

as formas do campo e das ervas daninhas (Le Goff, 2013, p. 489-490).

A renovação metodológica do século XX amplia horizontes e permite o giro orgânico do caleidoscópio epistemológico (Oksala, 2011), isto é, novas formas de pensar passam a atuar sobre a sociedade, então ela se torna capaz de absorver novas ideias. Essa vertente que passa a trabalhar com narrativas orais, músicas, tradições e mesmo *artefatos materiais* é responsável por jogar luz sobre uma historiografia que antes era desprezada. Não apenas as palavras dos reis medievais importam, mas também recebe peso o tipo de ferramentas que o sapateiro do reino utilizava, mesmo que esse nunca tenha escrito uma palavra.

Nessa direção, a utilização do patrimônio contribui para a construção da identidade e da história regional e é uma forma de garantir que aspectos socioculturais de uma determinada sociedade continuem visíveis e possam ser utilizados nas aulas de história. O patrimônio não se restringe apenas aos palácios, às catedrais e aos castelos, uma vez que inclui as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, os costumes, as canções e as crenças, os conjuntos urbanos e sítios arqueológicos, históricos, paisagísticos, artísticos etc.

O patrimônio também é um lugar de memória, uma amostra palpável e perceptiva de um passado comum de uma comunidade e como expansão do princípio de pertencimento dos sujeitos e de sua cidadania. Assim, podemos considerar “objetos e práticas como maneiras de fazer usos públicos do passado, o que permite tanto pensá-los da perspectiva da *história pública* como da *didática da história*” (Santiago Júnior, 2015, p. 267), no sentido de ser uma forma de perceber a formulação e a construção de uma consciência histórica para um público mais amplo.

Na mesma direção, podemos entender a cultura material como “aquele segmento do meio físico que é socialmente apropriado pelo homem” (Meneses, 1983, p. 112). Portanto, todo o objeto ou o artefato possui, para além da sua materialidade, um valor social. Para Abud, Silva e Alves:

O olhar da historiografia para o horizonte da cultura material leva, inicialmente, ao desvelamento das três etapas de concepção de um objeto (projeto, processo e produto). Cabe à História realizar o caminho inverso: do *produto* final (o objeto e sua utilização) tenta entender como foi concebido (quais materiais, etapas de fabricação, instrumentos utilizados para sua execução, recursos técnicos e tecnológicos, entre outros - elementos inerentes ao *processo*) e para quais finalidades foi pensado, isto é, para satisfazer quais necessidades, seja de um grupo social, seja da sociedade (etapa inerente à concepção da ideia, ao *projeto*) [grifos dos autores] (2010, p.111).

A linha de raciocínio expressa acima, já desvela um interessante caminho metodológico a ser usado em sala de aula. Segundo Carbonari, a “aproximação da arqueologia e da história permite compreender que o conjunto de artefatos e vestígios das sociedades humanas no passado revelam seu cotidiano, as relações sociais, modos culturais e se convertem em patrimônio histórico e cultural” (2017, p. 10), havendo claro, a ressalva que a autora faz na sequência de que os artefatos materiais não sejam utilizados unicamente para ilustração dos saberes escritos. O papel da materialidade é a manipulação, é a investigação do objeto pelo aluno, que se torna assim envolvido na agência do seu próprio saber. Um processo similar se deu na gênese dessa Nova História, onde a Arqueologia passa a atuar como ciência aliada a historiografia. Na linha de pensamento de Funari,

[...] os primeiros documentos arqueológicos, antes mesmo de se iniciarem as escavações científicas, foram todo aquele imenso material acumulado na forma de ‘antiguidades’ que passavam por um processo de transformação em fonte científica de informação (2008, p. 86).

Da mesma forma, não é interessante que o professor traga uma definição pronta do documento material. O ideal é que seja papel do aluno fazer daquele objeto “fonte científica de informação”, sem esquecer que a busca de sentido em determinado objeto é infrutífera sem contexto. Meneses (1998, p. 92) sinaliza que “a integridade física do artefato corresponde a sua verdade objetiva. Os discursos sobre o artefato é que podem ser falsos”. Assim, cabe ao professor a capacidade de percepção sobre essas questões e o papel de guia da turma durante o estudo crítico sobre determinado elemento. Marcelo Rede (1996) acredita ser necessário uma análise mais ampla, que inclusive vai além da vida do objeto, (seu significado pode durar mais do que sua materialidade física), é preciso considerar a

[...] trajetória em que o próprio objeto perde e incorpora atributos, em que atravessa redes de significados que o classificam e reclassificam em categorias constituídas culturalmente, não se trata mais de desvendar características perenes, mas de identificar as alterações e explicar suas razões. Pela sua própria materialidade, os objetos perpassam contextos culturais diversos e sucessivos, sofrendo reinserções que alteram sua biografia e fazem deles uma rica fonte de informação sobre a dinâmica da sociedade (transformações nos modos de relacionamento com o universo físico; mudanças nos sistemas de valores etc.) (Rede, 1996, p. 276).

Sob uma perspectiva didática, a cultura material pode ser pensada e explorada seguindo diversos caminhos, ressaltando aspectos so-

ciais do meio a que pertencem e estão inseridas, bem como a recortes temporais que podem alterar seu significado. O professor que traz um arco e flecha para sala de aula pode estar falando tanto dos medos persas quanto dos ameríndios. É até mesmo interessante problematizar as origens do estudo da cultura material, observado a perspectiva que Marcelo Rede (2012, p.135) elenca:

[...] a colonização pôs os europeus em contínuo contato com populações distantes, sobretudo africanas, asiáticas e da Oceania. À antropologia emergente, que acompanhou de perto e fez parte do processo de expansão, coube o esforço intelectual de inserir tais sociedades, vistas como “primitivas”, em uma linhagem evolutiva que tendia a ser universalizante e situava a Europa no cume civilizacional.

Em sala de aula, um dos papéis centrais do professor que orienta as discussões é buscar problematizar o máximo de aspectos possíveis acerca de todo e qualquer artefato analisado. É interessante que ele fomenta para que as perguntas também partam dos alunos. Todos os questionamentos são válidos: O objeto era usado no trabalho ou no lazer? Tinha valor estético ou era unicamente útil? Era usado por todos na sociedade estudada, ou somente por uma parte das pessoas, representando uma classe social? Esse item era raro? Custava caro? Vinha de um lugar distante? Era comercializado? O artefato é ferramenta do homem para suas ações, em outras ocasiões, o artefato é agente motivador do homem.

A cultura material no mundo digital

No século XXI, escrevemos praticamente apenas nos teclados, dividimos e multiplicamos quase sempre com uma calculadora,

estamos cercados por algoritmos e códigos binários. O sonho da biblioteca de Alexandria está concretizado, já que temos uma biblioteca com todo o saber do planeta em um só lugar: na palma da mão. Mas de que serve escrever mais rápido, ler em qualquer lugar, traduzir qualquer idioma, calcular instantaneamente se não formos além disso? A educação brasileira é um espaço de transformações cada vez mais veloz: do catecismo jesuítico, passando pela tentativa de formalizar uma história oficial do Brasil no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), vivemos ainda o positivismo no berço da República, o nacionalismo exacerbado sob Vargas, a repressão da ditadura e a autonomia freiriana, chegamos no século XXI, convivendo com o analfabetismo, ao mesmo tempo em que nos jogamos de cabeça na revolução digital e conversamos continuamente com o ChatGPT e seus semelhantes.

Não é raro encontrar uma criança de quatro ou cinco anos ensinando aos pais ou aos avós dela como utilizar algum aplicativo no celular. Esse embate entre gerações é cada vez mais forte. Mas e quanto ao ensino? O português segue sendo falado no celular, talvez mais abreviado, porém ainda assim vigente. A matemática é o núcleo central das linguagens de programação que regem o mundo. E a História? Podemos colocar os alunos em contato com diversas fontes primárias utilizando um computador, entretanto não estaria faltando algo? Fotos e vídeos de especiarias são excelentes, melhores do que qualquer livro estático, mas e o cheiro e o gosto?

A escola, principalmente a pública, forçosamente teve que se modernizar na última década. No momento da pandemia de Covid-19, enquanto os escritórios aprendiam o que era *homeoffice*, as escolas ampliaram sua percepção do Ensino Remoto Emergencial. Nesse cenário, para trabalhar a temática da materialidade tudo ficava complicado. Se o professor nem tinha certeza de que por trás das

câmeras desligadas existia um aluno prestando atenção, como poderia ele pensar em uma aula que fosse além da imaterialidade, que envolvesse som, cheiro, sabor, tato... Os sentidos são grandes aliados do aprendizado, mas nada disso passa pelo sinal de Wi-fi. São inúmeros os professores que, naquela ocasião, ansiavam por poder voltar presencialmente para a sala de aula. Alegavam que o distanciamento não gerava o engajamento necessário, os alunos se dispersaram mais facilmente, não seguiam o ritmo das aulas e acabavam perdidos no conteúdo.

A internet é veloz, busca qualquer resposta em um piscar de olhos, conecta famílias separadas, permite transações a distância e gera intercâmbio cultural como nunca antes visto, mas também é uma terra de superficialidade e de artificialidade. Para usar as palavras de Bauman (2013, p. 23), parece que vivemos em “cultura do desengajamento, da descontinuidade e do esquecimento”. Um HD guarda um volume inimaginável de informação, todavia somente a mente humana é capaz de criatividade genuína. Mesmo com menos dados, nós somos mais inovadores, temos capacidade crítica e analítica diferente de todo o resto.

As inteligências artificiais que parecem se multiplicar semanalmente são impressionantes, mas mesmo quando generativas simplesmente trabalham prevendo o que deve vir a seguir, sem conseguir criar. Por mais complexas e impressionantes que sejam suas respostas, ainda assim é preciso lembrar que se trata de código binário organizado de dados e isso é muito distinto de pensar. As Figuras 2 e 3 são quadros de um vídeo formulado totalmente com inteligência artificial. Esse vídeo simula o cotidiano de um operário inglês durante a Revolução Industrial, comparando-o com sua contraparte artesanal pré-industrialização. Esse tipo de material é muito interessante de ser utilizado em sala de aula e pode trazer uma dimensão interessante

para os alunos, porém é necessário reafirmar, esse material não passa de um garimpo muito preciso do que os humanos já produziram.



Figuras 2 e 3. Cotidiano de um operário. Fonte: Revolução Industrial (1760–1900) | O Mundo Antes e Depois das Fábricas, YouTube, 2026.

Como as imagens atestam, há material de qualidade disponível online, só que é preciso usá-lo com parcimônia. É papel do professor não transformar seus alunos em pendrives recheados de conhecimento estocado e incapazes de relacionar os diferentes arquivos, mas sim

de formar cidadãos críticos, capazes de pensar e exercer uma atuação influente na sociedade, agindo como potências criativas. Nesse sentido, a materialidade engrandece. A manipulação, o domínio sobre o saber, a exploração com todos os sentidos são fatores primordiais para que esse sujeito-ator social de fato se concretize. Segundo Pontes (2014, p. 104):

Bauman considera que a cultura líquido-moderna não estimula a prática da aprendizagem e da acumulação de conhecimento; ela incentiva o rápido descarte, o desengajamento, a descontinuidade e o esquecimento, tudo em favor da frenética vontade de consumir.

Utilizando a ótica de Bauman a respeito deste assunto, podemos refletir sobre a pedagogia da Alternância, fundada em 1935, por agricultores franceses: trata-se de uma técnica capaz de juntar o que as mãos faziam com o que a cabeça pensava, em virtude de uma insatisfação da juventude com o que era visto na escola: saberes de pouca utilidade (Manfio, 2024). Em um mundo “sólido”, os saberes da escola dialogam diretamente com o mundo real. Já em uma realidade, conforme proposta por Bauman, liquefeita, os mesmos saberes capazes de ultrapassar as paredes da escola e influenciar o mundo real se tornam inefetivos, supérfluos. Um saber construído em sala de aula a ser utilizado na vida cotidiana ou na futura vida profissional dos alunos derrete diante de uma realidade que não percebe, nos saberes práticos, instrumentos que sejam, de fato, úteis.

Nesse contexto, essa didática nasce por uma necessidade de trazer materialidade para um ensino muito erudito e distante da realidade dos alunos, uma intelectualidade que não tinha muito valor didático, ou seja, não comovia os alunos. Será que a mesma lógica não poderia ser aplicada em um mundo de superficialidade do espaço di-

gital? Cada vez mais imersos em algoritmos e redes sociais, a materialidade escapa por entre os dedos dos estudantes contemporâneos. Se a linguagem erudita não comovia no século XX, a internet, no século XXI, é igualmente alienadora. Nas duas situações, não há interação do mundo com o aluno e vice-versa. Assim sendo, frisa-se o papel dos professores, como diz Bauman, de “‘agitar’ os estudantes e incitar-lhes a dúvida sobre a imagem que têm de si e da sociedade em que estão inseridos e, nesse movimento, desafiar o consenso prevalecente” (Almeida, Gomes e Bracht, 2009). Para isso, a cultura material pode ser um excelente caminho.

O uso da filosofia de Bauman nesse artigo é proposital, pois a cultura material é o bastião da solidez em um mundo liquefeito, tal como os escritos do autor nos mostram. “Se o antigo mundo moderno, conforme a célebre tese de Bauman, foi fraturado e está em cacos, a escola não pode passar imune a essa transformação” (Almeida, Gomes e Bracht, 2009, p. 84).

Nesse sentido, o sociólogo desenvolve a tese de que a educação passou igualmente a atuar em uma lógica mercadológica (por exemplo, com a ideia de educação por toda a vida), voltada para a produção de consumidores e agentes produtores de lixo, onde os alunos, na verdade, não passam de clientes. Percebe-se uma transição explicitada por Veiga Neto:

[...] se a vontade de solidez e da ordem que estava na base da escola moderno-sólida visava à formação de indivíduos (e corpos) dóceis, fixos, unos, indivisíveis, centrados e ordenados, a organização escolar moderno-líquida visa à formação de sujeitos (e corpos) líquidos, flexíveis, dinâmicos, fragmentados e múltiplos, mas aptos a lidar com a incerteza, a velocidade e a mobilidade da vida contemporânea (Veiga Neto, 2008 *apud* Almeida, Gomes e Bracht, 2009, p. 80).

A sociedade de consumo que envolve esse mundo liquefeito que ancora o pensamento do sociólogo polonês carrega ainda outra vertente central para a didática da História. Além da falta de materialidade, o século XXI nos eleva enquanto sociedade a um patamar onde existe tanta informação quanto lixo, tudo produzido tão rápido que muito acaba se perdendo. Enquanto pessoas, nós nos tornamos fantasmas maquiados para o social e deixamos de lado, para serem esquecidas, as nossas impressões mais profundas, antes uma fonte tão importante, agora desprezadas por não serem boas o bastante para as redes sociais. Essa também pode ser uma questão problematizadora interessante para debater em sala de aula.

Considerações finais

Atualmente, vivemos em um espaço de hiperconexão, então torna-se necessário refletirmos e indagarmos: Será que o contato com as fontes históricas primárias não nos trará de volta um senso de materialidade que estamos lentamente perdendo? Mesmo que na aula sobre Brasil colonial possamos colocar o aluno em um espaço 3D de realidade virtual para caminhar no meio de uma plantação de cana-de-açúcar, não haveria um valor diferente na interação com um pedaço de cana-de-açúcar? As folhas duras e cortantes, o sabor distante dos adoçantes e açúcares industriais, o cheiro forte e o peso de um pedaço da planta dão ao aluno uma perspectiva interessante.

Evidentemente, não se deve descartar totalmente o uso das tecnologias mas, devemos saber aproveitar ao nosso favor, haja visto que, sem dúvida, elas têm muito a acrescentar nas práticas educativas. Todavia, o termo “interatividade”, que também se destaca no texto de Abud, Silva e Alves (2010), nos soa imprescindível. Vivemos em uma

realidade onde o aluno que viaja o mundo por meio da tela de um celular não se surpreende com nada. Talvez seja possível que esse mesmo aluno, ao perceber a ferrugem na espada de um cavaleiro da Revolução Farroupilha, chegue em casa empolgado com uma história espetacular a contar para os pais.

É papel do professor educar mais do que disputar a atenção do aluno, entretanto é necessário que nos adaptamos a uma realidade que é mais virtual do que mundana. Nesse sentido, talvez seja possível conjecturar que a superficialidade da internet atue de forma parecida com a negativa dos positivistas de olharem para além dos tratados, atas e documentos de Estado. Há todo um mundo lá fora para ser tocado e descoberto. O Ensino Básico que se distancia da materialidade está em falta com seus estudantes. Afinal, eles estão muito mais próximos da criança que descobre o mundo com a ponta dos dedos, do que na inteligência artificial que entende somente linhas de código. O contato, o manuseio e a interação são partes indispensáveis do saber humano.

Referências

ABUD, Kátia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. (Coleção ideias em ação). São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ALFANO, Bruno. “Há uma crise de atenção”. O Globo Brasil, 2015. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/ha-uma-crise-de-atencao-17476629?utm_source=Facebook. Acesso em: 3 abr. 2026.

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman & a Educação** (Coleção Pensadores & Educação). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BAUMAN, Z. **Sobre Educação e Juventude**: Conversas com Riccardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2013.

CARBONARI, M. Arqueologia, História e Cultura Material no Ensino de História. **Seminário Internacional de Cultura Material e Arqueologia**, v. 1, 2017. Disponível em: https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/ppgh/anais-seminario-internacional/2017/carbonari.pdf. Acesso em: 3 abr. 2026.

CABRAL, M. Memória, patrimônio e educação. **Resgate**: Revista Interdisciplinar de Cultura, Campinas, SP, v. 12, n. 1, p. 35–42, 2006. DOI: 10.20396/resgate.v12i13.8645610. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645610>. Acesso em: 3 abr. 2026.

CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

FUNARI, P. P. A. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 81-110.

KARNAL, L. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. Ed. 6. São Paulo: Contexto, 2013.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas: Ed. Unicamp, 2013.

MANFIO, J. N. M. No rastro da educação em Zygmunt Bauman: Da modernidade sólida à modernidade líquida. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, 2024. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/19123>. Acesso em: 3 abr. 2026.

MENESES, U. T. B. Memória e Cultura Material: Documentos Pessoais no Espaço Público. **Arquivos Pessoais**, v. 11, n. 21, p. 89-103, 1998. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2067>. Acesso em: 3 abr. 2026.

MENESES, U. T. B. A cultura material no estudo das sociedades antigas. **Revista de História**, São Paulo, n. 115, p. 103–117, 1983. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revhistoria/article/view/61796>. Acesso em: 3 abr. 2026.

OKSALA, J. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

PONTES, M. M. Zygmunt Bauman: Sobre educação e juventude na sociedade de consumo. **Emblemas**: Revista da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais - UFG/CAC, v. 11, n. 2, 102-105, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/emblemas/article/view/30417/21248>. Acesso em: 3 abr. 2026.

REDE, M. História a partir das coisas: tendências recentes nos estudos de cultura material. **Anais do Museu Paulista**, São Paulo. v.4, n. 1, p.265-82 jan./dez. 1996. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/5343>. Acesso em: 3 abr. 2026.

REDE, M. História e cultura material. In: CARDOSO, Ciro Flamarion; e VAINFAS, Ronaldo (Org.). **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

SANTIAGO JÚNIOR, Francisco das Chagas Fernandes. Dos lugares de memória ao patrimônio: emergência e transformação da 'problemática dos lugares'. **Projeto História**, São Paulo, n. 52, p. 245-279, jan./abr. 2015.

SCHMIDT, M. A. M. S. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento e o fazer histórico. In: **Anais do II Encontro Perspectivas do Ensino de História**. São Paulo: FEUSP, 1996.

SCIFONI, S. Patrimônio e educação no Brasil: o que há de novo? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, e255310, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zK7BLX6XmXMX5QnZFhL-bRBS/?lang=pt>. Acesso em: 3 abr. 2026.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2002. 108 p. (Coleção CADERNOS pedagógicos do Libertad ; 2).

VIDAL, D. G. História da Educação como Arqueologia: cultura material escolar e escolarização. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 36, p. 251-272, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818362017251/pdf>. Acesso em: 3 abr. 2026.

Entre Lápides e Memórias:

Educação Patrimonial e Biografias no Ensino de História

LUIZ FERNANDO MACHADO KOCH
MATEUS SILVA SKOLAUDE

O presente capítulo tem como objetivo discutir as potencialidades da educação patrimonial no ensino de História, tomando os espaços cimiteriais como lugares de memória, identidade e produção de conhecimento histórico. Partindo de uma perspectiva interdisciplinar, a análise procura compreender de que forma os patrimônios culturais, especialmente aqueles ligados à arquitetura tumular e às biografias de sujeitos locais, podem ser mobilizados como instrumentos pedagógicos capazes de aproximar os estudantes da história local, da pesquisa científica e da reflexão crítica sobre memória, pertencimento e preservação cultural. Nesse sentido, o texto articula referenciais teóricos do campo do patrimônio cultural, da educação patrimonial e dos estudos sobre memória, buscando demonstrar como práticas educativas desenvolvidas para além da sala de aula possibilitam novas formas de aprendizagem histórica e de relação com o espaço urbano.

Do ponto de vista metodológico, o estudo estrutura-se a partir de uma abordagem qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica

e na análise de um estudo de caso relacionado ao projeto “Biografias santa-cruzenses: educação, história e patrimônio cultural”, desenvolvido junto à Escola de Educação Básica Educar-se, em Santa Cruz do Sul/RS. A organização do capítulo foi dividida em diferentes tópicos inter-relacionados. Inicialmente, discute-se o conceito de patrimônio cultural e os processos históricos de construção, seleção e preservação das memórias coletivas. Em seguida, aborda-se a educação patrimonial enquanto prática pedagógica vinculada às metodologias ativas e à formação crítica dos estudantes. Posteriormente, o texto analisa os patrimônios cemiteriais como espaços de memória e possibilidades educativas no ensino de História. Na sequência, apresenta-se o estudo de caso do projeto desenvolvido no Cemitério Municipal de Santa Cruz do Sul, destacando suas etapas metodológicas, experiências pedagógicas, repercussões e percepções dos estudantes envolvidos. Por fim, são apresentadas as considerações finais, enfatizando os limites, desafios e potencialidades das práticas de educação patrimonial vinculadas aos espaços funerários e à construção de narrativas biográficas no contexto escolar.

Patrimônio Cultural

Falar sobre patrimônio é, inicialmente, falar sobre herança. Desde a etimologia da palavra, na junção dos termos *pater* (pai) e *monium* (recebido), se tem a ideia da transmissão de um “tesouro” de uma geração para outra (Pedrazani, 2022). Isto foi transportado para o conceito moderno de patrimônio, nascido no século XVIII, durante a Revolução Francesa, onde o valor dessa herança se torna histórico e cultural, e, além disso, extrapola o indivíduo e se torna uma herança pública, de interesse do povo, em uma escala de vai do local ao mundial (Pedrazani, 2022).

O que levou a transmutação do valor do patrimônio para algo sentimental, surgiu nos processos de construção identitária realizados pelos Estados-nação modernos, que, na necessidade de criar um sentimento de união e identificação, utilizou também de suas bases materiais, os tornando símbolos de sua cultura e nação, transformando-os em seu patrimônio nacional, para que os sujeitos olhassem um espaço, objeto e/ou práticas e neles enxergassem um elemento histórico de conexão entre os sujeitos de um determinado grupo, assim gerando o molde do que passou a ser considerado patrimônio (Funari; Pelegrini, 2006).

Então, há de se entender que, para um objeto se tornar patrimônio, sendo ele material ou imaterial, natural ou fabricado, é necessário que uma sociedade, ou uma parcela dela, empregue um certo valor simbólico que o ligue aquela cultura de forma significativa, o diferenciando do resto dos artefatos e paisagens cotidianas.

Mas esse passado invocado, convocado, de certa forma encantado, não é um passado qualquer: ele é localizado e selecionado para fins vitais, na medida em que pode, de forma direta, contribuir para manter e preservar a identidade de uma comunidade étnica ou religiosa, nacional, tribal ou familiar (Choay, 2011, p. 18).

Isso implica no fato de que a designação de um patrimônio cultural, enquanto processo de negociação e imputação de valores históricos e culturais, é também um ato de escolha e exclusão, sujeito a uma revisão constante, que julga e define quais “merecem” ou não serem lembrados e preservados (Smith, 2021). No Brasil, por exemplo, a forma de preservação patrimonial estabelecida na década de 1930 era relacionada à colonização e às classes proprietárias, o que excluía, em maior parte, os não proprietários, os trabalhadores negros e os brancos pobres que não eram considerados construtores de cultura.

Essa concepção era tomada tanto pelas políticas públicas de preservação quanto pelo ensino escolar, tal abordagem teve como resultado um afastamento de grande parte da população com o patrimônio cultural, afinal, visto que este representava apenas um restrito grupo, não via nele nada seu.

Foi apenas na década de 1980, período em que o Brasil passava pelo movimento de redemocratização que tal processo viabilizou o surgimento de revisões teóricas na área dos bens culturais, ultrapassando a prática palaciana e “fachadista” que restringia-se à recuperação da imagem plástica. O efeito prático disso foi a mudança de prioridade de proteção de monumentos isolados para aqueles de espaço público e de convívio (Funari; Pelegrini, 2006). Isso implicou em uma mudança constitucional, com o Art. 216 da Constituição Federal Brasileira (Brasil, 1988) o conceito de patrimônio previsto em lei foi ampliado, compreendendo todos os bens de natureza material e imaterial, portadores de identidade, ação e memória de um ou mais grupos, sendo eles as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações científicas e artísticas, as obras, documentos, arquivos e edificações destinados a manifestações artísticas-culturais, os conjuntos urbanos ou sítios históricos.

Porém, limitar esse conceito apenas a uma definição técnica presente na constituição é insuficiente para explicar a complexidade desse fenômeno, afinal, mesmo que um povo não possua interesse na preservação ou não foque na questão histórica do material, a prática de colecionar itens de valor simbólico é quase intrínseca ao ser humano.

Todo e qualquer grupo humano exerce algum tipo de atividade de colecionamento de objetos materiais, cujo efeito é demarcar domínio subjetivo em oposição ao “outro”. O resultado dessa atividade é precisamente a construção de um patrimônio (Gonçalves, 2003, p. 29).

Lembrando que, como dito anteriormente, essa prática não é um ponto fixo no tempo. Pelo contrário, o processo sacralização de um bem a categoria de patrimônio e, principalmente, sua preservação, é um trabalho de revisão e também de confronto constante, sempre na busca de manter viva no subconsciente uma memória coletiva selecionada, entre tantas outras, pelo ideal daquele momento e/ou pelo grupo que o faz (Motta, 2023). Consequentemente, tal ação pode se apresentar em uma perspectiva vertical, onde é possível visualizar uma espécie de relação de poderes que atuam no meio patrimonial. Por exemplo, são as instituições que possuem o poder de deliberar quais bens, materiais e imateriais, serão escolhidos em detrimento de outros, montando uma hierarquia onde as práticas sacralizadas são mais simbólicas para cultura de uma sociedade do que as práticas consideradas comuns, portanto devem ser tombadas, revitalizadas, divulgadas e preservadas (Canani, 2005).

Em síntese, para a criação e manutenção de um patrimônio, é necessário que uma sociedade, ou uma parcela dela, empregue algum valor simbólico a um certo objeto ou prática que esteja ligado a um determinado tempo, acontecimento, personagem ou grupo. Porém, independente do tipo de símbolo agregado, à preservação, tanto dos bens materiais ou imateriais, só é possível quando eles possuem um sentido no presente, enquanto ainda mantém sua aura simbólica na qualidade de lugar de memória (Nora; Khoury, 1993). Eventualmente, quando ocorre uma desvinculação do patrimônio com o imaginário popular, segue-se um processo de esquecimento e abandono, resultando em uma falta de investimento público e privado necessário para sua preservação. Para evitar essa negligência é que surgem os trabalhos de educação patrimonial com a comunidade.

Educação Patrimonial

Atualmente se discute muito as dinâmicas de ensino aplicadas nas escolas de ensino básico, em destaque nas aulas da disciplina de História. As metodologias tradicionais, principalmente aquelas centradas na fixação de conteúdos transmitidos pelo professor, apesar de possuírem função, não bastam como ferramenta única de ensino, pois não são capazes abarcar todas as especificidades necessárias para realizar um trabalho escolar satisfatório com a geração do século XXI. Em geral, grande parte da crítica dirigida às aulas de história frisa no foco singular dado às questões teóricas em detrimento da prática, o que dificulta a visualização da aplicação do conteúdo fora da sala de aula, ponto crucial em uma sociedade utilitária como a nossa.

Para ensinar História, na atualidade, há necessidade de fazer mudança quanto às metodologias/técnicas para proporcionar meios/recursos que o estudante ao ler a História tenha uma ação crítico-reflexiva na aquisição dos saberes num “que-fazer” por prazer, por sentir-se bem (Silva, 2021, p. 29).

Em razão disso, surge um movimento de metodologias ativas, que também encontra seu espaço no ensino de história, onde o estudante deixa de ser um observador e se torna um participante ativo, incluído e atuante em um processo de ensino histórico constante. O objetivo é fazer com que esse aluno, ao se perceber como agente histórico, seja capaz de realizar uma leitura e uma reflexão crítica sobre o mundo em que vive, aguçando sua percepção sobre a sociedade além da escola (Silva, 2021).

Para atender esse tipo de “nova” demanda, um dos caminhos possíveis a ser seguido é da utilização dos espaços culturais, especialmente para o trabalho com educação patrimonial. Indo além do espa-

ção escolar, esse contato direto com o patrimônio cultural permite o desenvolvimento do sentimento de pertencimento nos sujeitos que o vivenciarem (Silva; Mendes; Cutrim, 2025). É através disso que, entendendo a relevância para sua identidade cultural, o aluno é sensibilizado para a preservação dos patrimônios.

Com isso, torna-se necessário essa apropriação do conhecimento peculiar da localidade que este indivíduo está inserido para promoção de ações que promovam a valorização destes bens culturais para que não sejam esquecidos, mas revitalizados e valorizados (Rocha; Mota; Velôso, 2024).

Mas para que esse processo de fato manifeste sua capacidade educacional de forma plena, é necessário que apresente perspectivas de: consciência histórica, diálogo, criticidade, pertencimento, identidade e diversidade cultural. Somado a isso, ainda existe uma necessidade congênita em trabalhar a educação patrimonial em um formato interdisciplinar, pois se trata de uma “confluência entre educação, a memória, a cultura, o patrimônio e a preservação” (Chagas; 2006, p. 5), e para abordar tais aspectos de forma apropriada, é preciso evitar uma visão segmentada e partir para um olhar amplo e aberto ao diálogo com as outras áreas do saber, como por exemplo a Antropologia, Arqueologia, Geografia, Biologia e Arquitetura, que podem enriquecer o processo de produção do conhecimento, trazendo novas observações, análises e conclusões sobre o objeto de estudo (Silveira; Bezerra, 2007).

No que se refere à prática educativa, é preciso considerar o patrimônio cultural como tema transversal, interdisciplinar e/ou transdisciplinar, ato essencial ao processo educativo para potencializar o uso dos espa-

ços públicos e comunitários como espaços formativos (Rocha; Mota; Veloso, 2024).

Ressalta-se a complexidade de elaborar um trabalho de educação patrimonial com os estudantes. O processo de aprendizagem com os acervos culturais, além de levar tempo, necessita de prática e de um esforço consciente, que deve ser refinado através de exercícios e tarefas. O professor que se propõe a realizar tal atividade precisa pensar em formas de estimular a memória, despertar uma motivação e produzir uma emoção no aluno que o conecte ao objeto de estudo, refinando sua percepção, o que trará aprendizagens mais satisfatórias e completas.

A autora Evelina Grunberg (2000) apresentou uma concepção desse tipo de metodologia, dividindo ela em quatro etapas. Uma delas é a observação do objeto, que envolve percepções sensoriais e simbólicas, que se manifestam em medições, perguntas e deduções. Essa parte tem como finalidade identificar o objeto, sua função e significado. A outra etapa consiste no registro que aborda todas as formas de armazenamento de informações sobre o objeto, podendo ser anotações, descrições, fotos, vídeos, desenhos, mapas, etc. Isso tudo tem como propósito aprofundar a observação, o olhar crítico e a fixar o conhecimento.

Adicionalmente, existe a etapa da exploração, onde o estudante irá analisar e refletir sobre os dados coletados e registrados, diversificando e expandindo suas fontes, desenvolvendo um julgamento crítico. Por fim, a apropriação permite a recriação de um novo elemento cultural envolvendo aquele patrimônio, gerando um sentimento de identificação, assim criando um propósito para a preservação do bem cultural. Ressalta-se que mesmo que estejam bem compartimentadas, essas etapas não necessariamente vão ocorrer individualmente e em diferentes momentos, podendo, inclusive, procederem juntas (Grunberg, 2000).

Se tratando da ideia de uma visita a um patrimônio material, como um centro monumento ou centro histórico, a escolha do local deve passar por algumas reflexões. Por que esse local? O que viemos ver? Que tipo de trabalho posterior posso desenvolver a partir dessa exploração? Esses questionamentos irão nortear o avanço do trabalho, para que ao final, o aluno possa aprender com o passado e dar-lhe valor.

Esta visita será positiva se ao finalizá-la o aluno tiver uma compreensão coerente do lugar, de sua estrutura política, econômica, social e tecnológica, de seu funcionamento na época, da população que ali viveu, sonhou, trabalhou (Grungberg, 2000, p. 176).

Visto a importância dessa vertente educacional, é notável dizer que essas ações educativas alcançam um leque de possibilidades mais diverso quando cria vínculos com outras áreas de políticas públicas, como por exemplo o turismo e desenvolvimento urbano, trazendo um intercâmbio de ideias que enriquece esse processo pedagógico (Florêncio, 2019).

Por fim, é indispensável que todas essas ações tenham divulgação para a comunidade durante ou no término da prática, afinal, trata-se de um trabalho que opera com a memória e a identidade de um povo, tornando vital que haja um sentimento de apropriação e pertencimento do que foi estudado durante a tarefa, já que, como foi dito anteriormente nesse projeto,

Quanto mais nos sentimos pertencentes a um grupo, mais temos condições de ter consciência do nosso papel social e da nossa condição de cidadão. Os elos de pertencimento que estabelecemos com o grupo permitem a tomada de consciência crítica e a interpretação

autônoma do universo cultural. Quando os grupos são capazes de apropriar-se de seu passado, de reinventá-lo em contextos atuais, estão dando continuidade ao processo criador. Isso é condição necessária para uma atitude cidadã (Barroso et al., 2010, p. 26).

Assim desenvolvendo um autoconhecimento do valor e da heterogeneidade cultural de uma sociedade (Thompson; Souza, 2015), permitindo uma manifestação cultural mais democrática e pluralizada, com troca de experiências, valores e costumes, ampliando a riqueza cultural da sociedade

Patrimônios Cemiteriais

Confrontado com a noção da finitude do corpo, o ser humano se tornou a única espécie que apresenta a necessidade de ocultar seus cadáveres, desenvolvendo uma variedade de ritos ou práticas envolvendo o corpo, a memória e a “alma” do morto. Em função dessa pluralidade cultural, diferentes abordagens foram tomadas ao longo das eras, alguns povos tratavam de realizar rituais para se desfazerem dos vestígios mortais, enquanto outros procuravam preservar o corpo através de processos de mumificação e até erigiam monumentos fúnebres para homenagear o falecido.

Todas as civilizações, de acordo com sua cultura e religião, criaram locais, formas e rituais próprios relacionados à morte, sendo os sepultamentos realizados de maneira geral de três formas: covas no solo, túmulos sobre a superfície e edifícios funerários (Wink, 2010, p. 9).

Devido a esse último caso, surgiu o trabalho de arquitetura tumular, onde grandes monumentos, túmulos, edificações ou os cemité-

rios secularizados são construídos para armazenar os restos mortais de um ou mais indivíduos, e com isso ter uma representação material de lembrança daqueles que já partiram. Foi no século XIX, com o advento do discurso higienista, que os mortos deixaram de conviver com os vivos nas igrejas para serem realocados para os cemitérios afastados dos centros urbanos, evitando o contato dos vivos com a decomposição dos corpos (Motta, 2009).

A autora Clarissa Grassi comenta que essa nova modalidade permitiu que as famílias da época constituíssem uma memória familiar através de representações tumulares que procuravam evocar um sentimento de união e de herança da linhagem, o jazigo tornava-se uma espécie de continuação da casa da família. Esse modelo de inumação foi benquisto pela elite brasileira, que acabou se apropriando dos espaços cemiteriais e das práticas de enterramento, representando sua posição privilegiada e sua origem genealógica por meio de uma arquitetura tumular opulenta, ostentando o sobrenome e o status daqueles ali enterrados (Grassi, 2018). Entrando nas primeiras décadas do século XX, uma mudança nos hábitos de enterramento faz com que a individualização suceda o costume da inumação familiar, desviando o foco da família para o indivíduo. Nesse cenário, a arquitetura sepulcral passa a tratar de abrigar uma pessoa por vez, focando em evocar as características e os méritos realizados em vida ou no momento de sua partida (Motta, 2009).

Esses movimentos arquitetônicos e artísticos, ao longo do tempo, produziram monumentos que portam símbolos referentes a crenças, à ritos, condutas e diferentes formas de utilização do local, que expõem como era a relação que os vivos tinham com a morte, até mesmo o material utilizado nos túmulos conta detalhes da relação de produção e consumo da época.

Os discursos presentes nos cemitérios são de significação da vida social, dos sentidos das práticas sociais e dos valores envolvidos no ato de enterrar os mortos, além de exprimirem as características e os interesses de determinado grupo (Pêgo; Rosendo, 2024, p. 7).

Apresentado esses pontos, é viável enxergar os cemitérios também como espaços de valor histórico e cultural, por consequência, de identidade de um determinado grupo, afinal são locais de recordação mas também de esquecimento, repletos de subjetividades (Portal, 2020), o que torna-os elegíveis a categoria de patrimônio, e como tal, devem ser empregados nas iniciativas de preservação, tanto públicas quanto privadas. É importante lembrar que, para que isso ocorra, é necessário tratar os cemitérios como possibilidade de objeto de estudo e de ações patrimoniais, principalmente para continuação, ou até ressignificação, da memória coletiva que o patrimônio evoca sobre o seu território.

Os cemitérios podem ser entendidos e analisados enquanto patrimônio cultural visto que contemplam cultura, memória, identidade e arte, além de outros significados relacionados à vida social. Os cemitérios são espaços construídos socialmente, onde ocorrem diferentes práticas sociais, permitindo a leitura cultural da sociedade onde insere-se (Mancini; Heredia, 2024, p. 53).

Quando se trata, mais especificamente, da aplicação de atividades pedagógicas nesses espaços, que oferecem variadas opções de foco para estudo, o contato dos estudantes com os sujeitos que ali jazem, que podem ser artistas, políticos, empresários, personalidades conhecidas ou até mesmo indivíduos anônimos, “apagados” do registros oficiais, apresenta a eles o conceito de continuação e de esquecimen-

to do passado que permeia o processo contínuo de construção e manutenção identitária da nossa sociedade. Nesse sentido, o cemitério além de ser o local de ritos de sepultamento, também é onde podemos tocar a memória local, tanto a coletiva quanto a individual, lembrar do passado “esquecido”, apresentar a história não contada dos pequenos sujeitos e até ressignificar a memória das grandes personalidades (Portal, 2020).

Essa revitalização do espaço cemiterial através de diferentes práticas, trazendo as pessoas para uma relação mais próxima e significativa, sensibiliza a população, tanto nas esferas públicas quanto privadas, para a necessidade de preservação destes patrimônios culturais presentes na arquitetura urbana.

Estudo de Caso: Projeto Biografias santa-cruzenses

Como estudo de caso, foi escolhido o projeto *Biografias santa-cruzenses: educação, história e patrimônio cultural*, coordenado pelos professores Mateus Silva Skolaude, Tayná Luiza Henn e Cícero Augusto Schneider. O trabalho tinha como proposta apresentar as contribuições epistemológicas, teóricas e metodológicas da pesquisa desenvolvida na disciplina de *Prática e Produ(A)ção Científica* da Escola de Educação Básica Educar-se que está presente no currículo do Novo Ensino Médio, assim como na Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A realização da atividade foi feita entre os meses de agosto e dezembro de 2022, em duas horas/aula, todas as quintas-feiras, em duas turmas de 1º ano do Ensino Médio, que somadas totalizavam 40 estudantes.

A pesquisa tinha como objetivo fundamental biografar os atores sociais de “notoriedade pública” e também os “anônimos” sepultados no Cemitério Municipal de Santa Cruz do Sul, com o intuito de fa-

zer o relato histórico da trajetória destes sujeitos, relacionando-os ao contexto social, cultural, político e econômico no qual estiveram inseridos. Tal demanda exigiu a adoção de um procedimento pedagógico com enfoque que buscava, principalmente, garantir a experiência científica através do acesso a arquivos e da investigação, seleção, entrecruzamento, análise e interpretação das fontes. Na perspectiva metodológica, a organização da pesquisa foi elaborada em cinco fases distintas e inter-relacionadas, que foram: embasamento teórico; saída de campo; coleta de fontes; produção textual e apresentação das biografias.

Como visto, a primeira etapa se tratava do embasamento teórico, em conjunto da apresentação do projeto de pesquisa idealizado pelos professores coordenadores e da divisão dos grupos de estudantes – no mínimo de dois e no máximo de três participantes –. Para complementar, foi propiciada a exposição de estudos que possuem uma certa relação com a proposta indicada. Um exemplo a se destacar foi apresentação e o debate realizados a partir da obra *Menino 23: Infâncias perdidas no Brasil*, uma produção que originou-se de uma pesquisa de doutorado feita pelo historiador Sydney Aguilar Filho, que foi defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Dando seguimento às etapas do trabalho, temos a saída de campo na localidade do Cemitério Municipal de Santa Cruz do Sul, na manhã do dia 24 de agosto de 2022. Os estudantes e professores se deslocaram da escola em direção a necrópole, onde tiveram o período das 09:30 até as 12:00 para percorrer o espaço cemiterial sob a orientação do zelador municipal, este que mencionou em sua fala a história do cemitério, a dimensão cartográfica em diferentes temporalidades, a separação entre católicos e protestantes e também indicou alguns dos jazigos mais imponentes, assim como as famílias tradicionais e as personalidades políticas, empresariais e religiosas que estavam sepultadas no local.

Em um segundo momento, durante a atividade de campo, os estudantes tiveram a liberdade de explorar de forma autônoma o lugar, identificando jazigos, fazendo captura de fotos, buscando informações dos personagens e já efetuando a seleção, criada de maneira livre, seguindo parâmetros estabelecidos pelo próprio grupo, de uma ou mais lápides como objeto e fonte da pesquisa. Apenas foi ressaltado pelos professores coordenadores a importância de selecionar, pelo menos no instante inicial, mais de um ator social a ser biografado, em caso de não conseguirem encontrar fontes relacionadas ao primeiro, terem outro ator social como forma de “plano B”, para continuar a pesquisa, tendo em vista que esta possuía um tempo relativamente curto.

Ao final da seleção efetuada pelos alunos, foram definidos os seguintes atores sociais a serem biografados: Matheus Rafael Raschen (18 de abril de 1992 – 31 de janeiro de 2013); Armando Wink (09 de agosto de 1929 – 15 de setembro de 2014); Luis Arthur Jacobus (29 de março de 1924 – 13 de julho de 1971); Mustafa Husni Hasan Ali (15 de agosto de 1933 – 02 de março de 2007); Friedrich Wilhelm Bartholomay (06 de junho de 1839 – 09 de junho de 1888); Arno João Frantz (09 de agosto de 1922 – 12 de dezembro de 2019); Julio Machado da Silva (13 de janeiro de 1922 – 03 de novembro de 2006); Alcirio José Kessler (09 de agosto de 1948 – 21 de abril de 1971); Hainsi Gralow (19 de junho de 1939 – 01 de março de 2006); Flora Dornelles (26 de dezembro de 1929 – 26 de junho de 2006); Wilson Kniphoff da Cruz (14 de março de 1945 – 05 de janeiro de 2007); Valdir Waechter (08 de janeiro de 1954 – 21 de março de 2010); Carl Robert Gründling (13 de julho de 1873 – 27 de setembro de 1936); Heinz Von Ortenberg (01 de dezembro de 1879 – 10 de dezembro de 1959); Rejane Wartchow (26 de dezembro de 1957 – 10 de outubro de 2018); Célia Elisa Müller Ferrugem (19 de novembro de 1941 – 19 de março de 2015).

É fundamental lembrar que no dia 26 de agosto de 2022, na sexta-feira, um dia após a saída de campo, a capa do Jornal Gazeta do Sul foi publicada com a seguinte manchete: *Uma aula inusitada no cemitério*. Isso mostra como a pesquisa, sobretudo sua segunda etapa, ganhou muita notoriedade da imprensa santa-cruzense, marcando presença tanto no meio impresso quanto nos portais digitais.

6. GERAL

GAZETA DO SUL, SEXTA-FEIRA, 26 DE AGOSTO DE 2022

EDUCAÇÃO

Cemitério se torna espaço de aprendizagem

Estudantes do Ensino Médio da Educar-se trabalham biografias de santa-cruzenzes em projeto multidisciplinar

Guilherme Athayde
guilherme@gaz.com.br

Um projeto relacionado à disciplina "Prática e Produção Científica", inserida no currículo do novo Ensino Médio, está envolvendo alunos de duas turmas do 1º ano do Ensino Médio da Escola de Educação Básica Fátima-se, de Santa Cruz do Sul, a pesquisar sobre as trajetórias de pessoas falecidas. E o local para isso tem sido o cemitério.

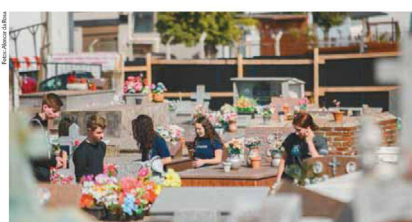
Na manhã de quinta, estudantes sob orientação do professor de História, Matheus Skolande, e da professora de Matemática, Teyni Ilean, fizeram uma visita ao Cemitério Municipal de Santa Cruz do Sul. A intenção foi escolher,

entre os túmulos, alguns nomes para realizar um trabalho em grupo. O objetivo era desvendar a história de vida daquelas pessoas, com auxílio de documentos que foram encontrados em sala de aula.

"Num primeiro momento, fizemos um trabalho do ponto de vista histórico. Depois, a partir da saída de campo. A partir disso, temos mais dois momentos: o levantamento das fontes e depois a produção de um artigo científico no qual vão fazer a reconstrução dessas personagens. E, ao final do ano, uma apresentação geral", explicou.

No primeiro semestre do ano letivo, os alunos vieram o conteúdo com professoras das áreas de linguagens e ciências da natureza, e o trabalho prático aconteceu até o final do ano. Skolande ressaltou que, após escolhidos os personagens, os alunos farão investigação e pesquisa através de registros históricos, fotos e até entrevistas com familiares.

"Não tem um espaço temporal definido. Pode ser alguém mais antigo, ou mais recente. Uma das



Alunos tiraram ontem pela manhã uma aula de história no cemitério em visita que fizeram ao Cemitério Municipal de Santa Cruz.

questões que a gente colocou, mesmo podendo ser mais complexo, é ao ficar só em figuras que trouxeram mais representatividade, um ex-prefeito ou deputado, mas que conseguíssemos reconstruir biografias de pessoas comuns."

O trabalho em um cemitério é algo incomum para os alunos, mas os estudantes reagiram bem à proposta. Segundo a professora Teyni, a atividade instigou ainda mais a curiosidade dos jovens. "Em um primeiro momento eles ficaram surpresos, pois era algo diferente. A gente percebeu alguns um pouco apreensivos, por medo de não encontrar as fontes. Porém, em nosso percurso aqui no cemitério, a gente vê que estão mais tranquilos e aceitando a proposta. Perceberam que é possível". Teyni citou que a matemática pode servir para contextualizar o estudo através do levantamento de dados e sua análise.

"Por exemplo, podemos ter a algarismos que falamos em uma pandemia da época. Então, podemos fazer comparações, em parte, mais quantitativa. A partir de tabela ou gráfico, a matemática pode fazer comparações da época com que aquela pessoa vivia com a atualidade, e selecionar estatísticas."

Sem tabu: alunos aprovaram visita feita nessa quinta-feira



Maria Eduarda Ther Campos falando.



Lucas Fernandes Roloff falando.

Por meio do incentivo dos professores, os alunos puderam observar que o cemitério não se limita a ser um local onde a vida acaba. Skolande frisou que esse lugar pode contar muito sobre a história de Santa Cruz.

"Algumas questões que foram importantes no passado perderam importância com o passar do tempo. Por exemplo, aqui no cemitério, durante muito tempo,

eram sepultados de um lado apenas evangélicos, e de outro lado apenas católicos. Essa tradição era muito presente desde meados do século 19 até o início do século 20, e hoje já não faz sentido", salientou o professor.

Maria Eduarda Ther Campos, de 16 anos, conta que seu grupo escolheu algumas épocas de pesquisa a partir da análise das lápides do cemitério. Conta que buscaram misturar túmulos antigos e recentes, para garantir o acesso a fontes que pudessem contar a história das pessoas que passaram ali seu descanso eterno e apresentar um bom trabalho ao final do projeto.

"Acho muito legal o trabalho, porque a gente pode encontrar novas histórias, conhecer novas pessoas e as histórias delas. E teremos um trabalho pela frente, de encontrar as famílias", comentou.

Lucas Fernandes Roloff admitiu que nunca havia pensado em realizar pesquisa em um cemitério, mas revelou que, apesar de achar isso incomum, a visita foi bastante proveitosa. "A gente via que esse tipo de atividade é muito bom para nós. Conseguimos aprender observando, ao invés de só ouvir o professor. É um lugar novo, com que a gente não tem contato. Já nunca tive a oportunidade de observar os túmulos. Achei muito bom."



Teyni Ilean: boa avaliação da proposta.



Skolande: personagens da história local.

Figura 1. Reportagem sobre saída de campo. Fonte: Jornal Gazeta do Sul, 26/08/2022.

Vale destacar o excepcional alcance da publicação realizada pelo Portal Gaz (<https://www.gaz.com.br/>), uma vez que, utilizando-se das redes sociais, a matéria rompeu o continente, chegando até ao antropólogo italiano Michelangelo Giampaoli, Professor Dr. na Universidade de Chicago e referência mundial no estudo de espaços funerários e na relação entre o homem e a morte. Devido a isso, foi possível organizar, por intermédio dos professores coordenadores, uma conferência virtual, na manhã do dia 15 de setembro, que contou com a presença do próprio antropólogo.

Um dos tópicos abordados por Giampaoli durante o encontro, foram suas pesquisas em cemitérios desenvolvidas no continente europeu, no estado de São Paulo e nos Estados Unidos da América (EUA). Da mesma forma, ele destacou a importância de projetos educacionais que desmitifiquem os espaços cemiteriais enquanto perspectiva relacionada, única e exclusivamente, ao sofrimento e à morte, em concordância com o que foi apresentado por este texto, as necrópoles são espaços vivos, que guardam memórias individuais e coletivas, ao passo que se transformam e se modificam com o decorrer do tempo, como uma espécie de patrimônio versátil, que traz elementos culturais e artísticos da sociedade, tanto do passado quanto do presente. A conferência com Michelangelo, junto da repercussão da pesquisa, foi alvo de apreciação da imprensa local, que aproveitando o feriado de Finados, na data do dia 2 de novembro, publicou mais uma matéria sobre o trabalho feito pela escola Educar-se.

Após a seleção de 16 atores sociais, o projeto passou por duas fases simultaneamente, que foram a escrita dos artigos e a coleta de fontes. Para que esse processo pudesse ocorrer de forma paralela, os alunos foram divididos em duas equipes e designados para diferentes espaços, que eram alterados entre si regularmente. Os professores Tayná Luiza Henn e Cícero Augusto Richter Schneider levaram o

maior grupo para o laboratório de informática, no bloco 17 da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), onde o rastreamento de fontes com pesquisas online e a tentativa de contato com familiares, amigos e conhecidos dos biografados, era feito ao mesmo tempo que redigiam o artigo. Enquanto isso, o professor Mateus Skolaude, trabalhava com um número menor de estudantes na Biblioteca Central da UNISC, onde a tarefa era procurar e analisar informações disponibilizadas pelo acervo do Jornal Gazeta do Sul, a partir dos anúncios fúnebres, geralmente publicados no periódico um dia após a data de falecimento. Então como última etapa, foram entregues os artigos e feita as apresentações finais nos dias 1, 8 e 15 dezembro.

Como forma de avaliação da prática pedagógica empreendida no cemitério de Santa Cruz do Sul, foi realizada uma pesquisa quantitativa e qualitativa no formato de uma enquete com as turmas que fizeram parte do projeto *Biografias santa-cruzenses: educação, história e patrimônio cultural*. A ideia dessa pesquisa era entender qual foi o grau de aceitação do projeto e qual o impacto na formação que ele teve, segundo a visão dos próprios estudantes. Aplicada na manhã do dia 15/08/2024, nas salas 301 e 302 da Escola Educar-se, com auxílio da professora Tayná Luiza Henn, a enquete consistia em 7 perguntas objetivas e 6 perguntas descritivas, que foram respondidas por um total de 34 alunos de forma anônima.

Logo no início, após as questões de identificação 1 e 2, o primeiro ponto que se destacou foi a resposta favorável que os alunos deram em relação ao projeto. Na questão número 3, que diz “Avalie a importância do projeto na sua formação acadêmica em uma escala de 1 a 5, onde 1 é “Nenhuma importância” e 5 é “Muita importância.”, em torno de 64% da turma avaliou o projeto com uma nota de 4 ou 5, se contar as respostas que colocaram o projeto na categoria 3 ou superior, a porcentagem passa dos 90%. Esse retorno positivo

se mantém nas questões objetivas 4 e 5, sendo na quarta apresentada o seguinte questionamento: “Você acha que o projeto ajudou a melhorar suas habilidades de pesquisa?”. Em resposta a essa pergunta, os alunos demonstraram um consenso geral, com 100% das respostas sendo “SIM”. Lembrando do fato de que essa prática pedagógica foi aplicada na disciplina *Prática e Produ(A)ção Científica*, que visa ampliar a capacidade de problematizar e de investigar de forma metodológica e científica, o projeto foi assertivo em trazer a prática de uma pesquisa em fontes acadêmicas e históricas para a realização do projeto, o que familiariza o estudante aos processos complexos que permeiam dissertações, artigos, monografias e etc. Enquanto isso, na quinta pergunta, 76% dos entrevistados afirmaram que tiveram uma ampliação no interesse pela história local, principalmente sobre as origens de cidade de Santa Cruz do Sul e da diversidade de sua população, múltiplos relatos corroboram com essa estatística, como o dessa aluna: “Acredito que influenciou de forma positiva, aprendendo determinados assuntos que não saberia sem isso, como por exemplo, o modo como a cidade se iniciou e cresceu com influência desses nomes pesquisados.” (Estudante 1).

Retomando a ideia da influência alcançada, a sexta questão aprofunda a indagação sobre as habilidades desenvolvidas durante o decorrer do projeto, nela os alunos deveriam responder com que frequência utilizaram esses conhecimentos em outras matérias, ranqueando entre “Nunca, Raramente, Ocasionalmente, Frequentemente ou Sempre”. Dos 34 entrevistados, 20 deles disseram que utilizam ocasionalmente e 10 raramente, sendo essas as duas opções que mais se destacaram. Mesmo que as respostas não sejam necessariamente negativas, afinal mais da metade dos alunos responderam que já vieram a empregar as competências que foram aprimoradas, ainda assim, parece que foram poucas as ocasiões em que isso foi ponto chave para

execução das dinâmicas propostas em outras matérias. Nesse sentido é possível seguir duas linhas de raciocínio, não sendo necessariamente excludentes entre si, a primeira é que os estudantes ainda não sabem como colocar esses fundamentos em prática para auxiliar na realização de outros trabalhos, o que parece pouco provável, visto que já tiveram essa experiência de forma avançada, para o ensino médio, durante o projeto. A segunda linha aparenta ser mais realista, ela consiste em um fator mais estrutural da educação brasileira, que seria o fato de que a base curricular de ensino brasileiro ainda conta com pouquíssimo espaço para aplicações de pesquisas e artigos científicos.

Encerrando a parte quantitativa da enquete, temos a seguinte pergunta: “O projeto influenciou sua escolha de carreira?”. Aqui é notável a dicotomia em relação às demais respostas positivas, em torno de 93% dos entrevistados disseram que o projeto não teve influência na escolha de carreira. Apesar de parecer um elemento negativo no primeiro instante, é preciso olhar para as respostas dessa questão junto ao contexto das outras respostas. O peso efetivo do trabalho já foi confirmado anteriormente, os alunos entenderam a importância que as competências trabalhadas durante essa atividade possuem em suas formações, então há de se notar que essa proposta pedagógica quebra a famosa barreira que os estudantes criam: “No que isso vai influenciar minha vida?” ou “Nunca vou usar isso no meu trabalho”. Essa conquista é essencial para todas as práticas escolares, afinal dificilmente um aluno irá se interessar por todas as disciplinas e atividades, então cabe ao professor desenvolver propostas que cativem os estudantes até para conteúdos que a princípio não são de seu interesse.

De forma geral, esse modelo quantitativo de pesquisa conseguiu abranger questões mais gerais e pontuais, que permitem uma análise mais fria durante a avaliação do projeto. Já é possível dizer que a recepção por parte dos alunos foi positiva, as estatísticas mostram que a

maior parcela do grupo entendeu a importância do trabalho do qual participaram e o quanto ele influenciou e melhorou suas capacidades como estudantes em formação. Mas para aprofundar essa análise é preciso ir além de números. Por isso, a segunda parte da entrevista trata de questões descritivas, onde os relatos pessoais dos entrevistados trazem elementos únicos, permitindo um olhar mais complexo sobre as nuances presentes no decorrer da pesquisa.

Essa nova parte do questionário começa com a seguinte questão: “Descreva como o projeto “Biografias Santa-cruzenses” influenciou seu entendimento sobre a importância do patrimônio cultural”. Apesar de se tratar de um trabalho sobre biografias, o aspecto patrimonial não pode ser deixado de lado, pois é nele que se encontra uma das bases que permitiu o desenvolvimento das práticas pedagógicas que utilizaram os espaços tumulares. Como comentado no capítulo anterior, os alunos realizaram uma visita presencial ao Cemitério Municipal de Santa Cruz do Sul, esse contato direto é essencial para despertar nas pessoas o sentimento de memória ligado ao patrimônio, para que o material possa ser visto e reconhecido como um elemento importante a ser preservado, pois nele há grande valor histórico, fato que foi percebido e mencionado pelos estudantes durante a atividade:

O patrimônio cultural é de suma importância para preservar a história local, as pessoas que aqui viveram e as marcas deixadas por elas em nossa sociedade. A partir dele, podemos reviver tais histórias e evidenciar as marcas deixadas por essas personalidades locais (Estudante 3).

Outros relatos falam sobre a curiosidade despertada e o conhecimento obtido em relação à fundação da cidade. Aspectos como a influência que um indivíduo possa vir a ter na criação da cultura local,

e como a cultura local também influencia o indivíduo, entraram junto nas exposições a seguir:

Com o projeto pude entender e conhecer melhor as pessoas que passam pela nossa cidade, todas as histórias e contribuições que eles tiveram para construir o espaço que hoje é Santa Cruz do Sul, mostrando como eles foram importantes e seus legados (Estudante 6).

Para continuar na linha dos relatos individuais, a próxima questão traz o seguinte: “Relate uma experiência ou descoberta significativa que você teve durante o projeto.”. Aqui é onde se entra em contato com o conteúdo produzido pelos alunos, suas descrições trazem informações sobre as biografias desenvolvidas durante o projeto e nelas estão presentes as histórias únicas dos sujeitos que jazem enterrados em Santa Cruz do Sul. Os relatos envolvendo o que eles consideravam como descobertas significativas, apresentaram uma pluralidade de experiências que demonstram o quão benéfico é a realização de uma pesquisa em espaços cimiteriais, afinal é um patrimônio que abrange, mesmo que de forma desigual, todas as parcelas da sociedade que o cerca.

Os grupos selecionaram e pesquisaram sobre diferentes indivíduos, de diversas épocas, incorporando nos trabalhos uma heterogeneidade de vivências, como as de um fundador do município que era amigo de Dom Pedro II, uma figura política importante, que inclusive foi homenageado no nome do Ginásio Poliesportivo Arno Frantz, um ex-pracinha que lutou na 2ª Guerra Mundial, mas também de pessoas “ordinárias”, de quem familiares e amigos mantêm a memória preservada. Até mesmo o tópico da história econômica da cidade virou tema em duas experiências compartilhadas nos questionários. Um aluno comentou que: “Meu projeto de pesquisa foi sobre o ex-presidente da Afubra, então consegui aprimorar meus conhecimen-

tos sobre a economia local e o quanto ela é importante para a cidade e para outros territórios.” (Estudante 7). O entendimento sobre a origem da indústria do fumo é essencial para compreender a situação da economia local e o crescimento desigual em relação aos municípios vizinhos, fato que não passou despercebido pelo grupo. “Na minha pesquisa aprendi muito sobre a fumicultura que é parte essencial da cultura e economia santacruzense.” (Estudante 1).

Ainda no quesito história e cultura local, e levando em conta que a cidade tem sua principal origem na imigração alemã, é de se esperar que esse tópico estaria presente nas experiências trazidas: “Cultura alemã foi uma das primeiras e principais a vir para cá no início” (Estudante 8), os alunos até mesmo conseguiram esquadrihar o processo que o imigrante tinha que realizar para conseguir fazer a transição de um país para o outro, “De que o pai do sujeito pesquisado veio direto da Alemanha, achamos os documentos das terras que possuía, mais o navio que chegara no Brasil.” (Estudante 4). O impacto que esses imigrantes alemães e seus descendentes deixaram é, muitas vezes, motivo de orgulho da população e até usado como propaganda pelo município, basta lembrar que o principal evento local é a Oktoberfest. Mas quando se trata de outros movimentos migratórios, a visibilidade decai bastante, normalmente não vemos monumentos ou nomes de ruas homenageando outras etnias, por isso é tão surpreendente quando um dos grupos relata que seu biografado era um imigrante da Palestina, “Recordo de tomar conhecimento a respeito de um imigrante da Palestina que foi soldado em seus país de ‘origem’, e migrou para Santa Cruz do Sul em busca de uma vida melhor.” (Estudante 9).

É notável a semelhança que os processos de imigração possuem entre si, principalmente na motivação, o sujeito de descendência palestina era um soldado que procurou melhorar sua condição de vida ao mudar de país, fenômeno que foi muito comum entre os alemães

durante o período das guerras mundiais, no início do século XX. Mas mesmo tendo similaridades, a trajetória do europeu para o sul do Brasil é largamente mais celebrada na região. Em uma época onde a questão da convivência com imigrantes árabes tem se tornado tema polêmico, sobretudo com o crescimento dos conflitos entre Israel e Palestina, é de se reconhecer a importância da, nas palavras do aluno, “descoberta da presença de uma população oriunda do oriente-médio na região, algo que anteriormente eu nem cogitava existir” (Estudante 10), durante uma pesquisa escolar, visto que isso serve para conectar os estudantes com realidades que parecem estar distantes do seu convívio, mas que na verdade fazem parte e até ajudam a moldar a sociedade em que vivem. O valor do trabalho feito por este grupo foi reconhecido também no meio acadêmico e gerou desdobramentos em mostras científicas da região, onde ganhou menção honrosa na Feira de Ciências da UNISC em 2023 e foi destaque na Mostra Venâncio-Airense de Cultura e Inovação (MOVACI).

Casos assim ajudam a desmistificar a visão, muitas vezes carregada de extremismos e preconceitos, oriundos de influências políticas e ou religiosas, que as populações ocidentais possuem com sujeitos da cultura e descendência árabe, através de trabalhos educacionais com jovens alunos. Por fim, focando mais na questão local, ainda traz uma visibilidade para outras etnias que vivem à sombra da hegemônica cultura alemã em Santa Cruz do Sul.

Através dos relatos citados foi possível dimensionar os resultados que as pesquisas obtiveram e o impacto delas nos estudantes. Mas para que um projeto chegue a um objetivo final é necessário a aplicação de uma metodologia, nesse quesito, qual foi a visão que os estudantes tiveram acerca das instruções sobre as ações teóricas e práticas que os professores lhes passaram? Primeiramente a separação das turmas em grupos, prática comum na realização de trabalhos esco-

lares, mas que não raramente gera confusão. O desenvolvimento de um artigo pode ser desnecessariamente desafiador para um aluno de ensino médio realizar de forma individual, então contar com companheiros para dividir a carga de trabalho parece ser uma opção mais viável. Também foi constatado por eles que a presença de mais de um integrante permitiu uma troca de ideias e opiniões que foram benéficas para realização do projeto, um aluno escreveu o seguinte:

O trabalho em grupo é sempre muito importante justamente por ter um confronto de ideias, assim podendo colaborar e elaborar ainda mais os argumentos, caso alguma coisa não esteja boa, podemos aprender com o outro (Estudante 11).

Claro que tiveram exemplos onde houveram reclamações de alguns indivíduos, estes afirmaram terem feito grande parte do trabalho sozinhos ou que a designação de tarefas não foi justa, mas parece ser consenso geral que o método de divisão em grupos é o ideal de ser aplicado em um projeto como esse. Outra parte do desenvolvimento do artigo, foi a realização da atividade prática no cemitério municipal e a coleta de fontes realizada pelas turmas. Nessa parte, os alunos procuraram informações entrando em contato com objetos materiais, túmulos, jornais e também procuraram em fontes imateriais, que seriam os relatos dos familiares e amigos do falecido.

No quesito de pesquisa histórica, a utilização e a ligação de dois tipos de fontes é deveras benéfica, mas será que os alunos concordam com isso? Procurando responder essa questão, a terceira pergunta da parte descritiva aborda o seguinte questionamento: “Como você avalia a integração das atividades práticas (saídas de campo, coleta de fontes) com os conteúdos teóricos abordados? As respostas tendem a concordar que a integração entre esses dois pontos foi realizada

de forma satisfatória, pois seguiam o mesmo caminho e acabavam se complementando. O trecho a seguir corrobora com essa análise: “Ambos os métodos de ensino são fundamentais, a prática nos ajuda a visualizar e aplicar os conteúdos teóricos.” (Estudante 7).

Diferentes respostas acabaram focando mais na perspectiva da saída de campo exclusivamente, afinal se trata de um tipo de atividade que chama mais a atenção, muito por conta do seu caráter exótico: “Avalio como algo único na minha vida pois é algo que gosto, acho importante e além disso, a saída de campo nos ajuda a realizar quase todas as pesquisas do projeto.” (Estudante 12). Aqui, apesar de minoria, tiveram alguns relatos negativos quanto ao teor da atividade. Duas alunas se mostraram desconfortáveis em realizar a prática no cemitério. Uma delas escreveu o seguinte: “A primeira vez eu achei o trabalho muito inadequado pois estávamos em período de pandemia, e poderia ser indelicado falar sobre a morte de um parente, trazendo coisas boas e ruins à mente.” (Estudante 13). Por conta de casos assim é sempre importante ter cuidado na hora de realizar atividades escolares em locais que possam despertar alguma sensibilidade negativa, como em hospitais, cemitérios ou até asilos. Lembrando que, no ensino básico, existe o agravante da grande maioria dos estudantes ainda serem menores de idade.

O parágrafo anterior trouxe uma dificuldade apresentada por duas estudantes, isto deflagrou um ponto crucial que deve ser levado em conta durante uma análise de projeto, as diversidades que se apresentaram durante o percurso do trabalho. Para entender melhor esse ponto, a enquete conta com a seguinte questão: “Quais foram as principais dificuldades que você enfrentou durante a realização do projeto?”. Normalmente, a pesquisa para trabalhos escolares se resume à utilização dos primeiros sites que o Google indica sobre determinado tema, mas e quando o trabalho exige encontrar alguma informa-

ção que não está disponibilizada na internet? Essa quebra de padrão trouxe o principal obstáculo que os grupos tiveram que enfrentar para concluir o projeto, a coleta de informações sobre o biografado. Como relatado pela grande maioria, a procura de dados sobre os sujeitos não foi tarefa fácil, pois necessitavam de fontes confiáveis e que muitas vezes não estavam disponíveis nos meios virtuais que estão acostumados a acessar, um aluno escreveu sobre:

O projeto era bastante complexo e por se tratar de uma cidade do interior, não era fácil achar fontes para pesquisa na internet. Porém, por outro lado, permitiu a intensificação da pesquisa de campo e entrevistas.” (Estudante 11).

Para vencer tais adversidades, os alunos relatam ter usado de dois métodos principais, a pesquisa em documentação na biblioteca e o contato com os familiares do falecido. Sempre que possível, essas duas abordagens trabalharam juntas para se complementarem. Entretanto, mais de um grupo relatou que os familiares não estavam dispostos a dar informações sobre o finado parente, “Tentamos fazer contato com vários membros da família, mas nenhum estava disposto a nos ajudar, por isso pesquisamos por conta própria em fontes confiáveis.” (Estudante 1). Em geral, nos casos como esse, a metodologia aplicada para superar esse contratempo foi a pesquisa em documentação antiga, principalmente no acervo de jornais da Gazeta do Sul disponíveis na Biblioteca Central da UNISC “A principal dificuldade foi conseguir abertura da família do falecido. Entretanto, conseguimos diversas informações em documentos antigos.” (Estudante 7).

É interessante pensar nas turmas realizando uma investigação em arquivos na busca de conseguir dados para seus artigos, todavia, tal tarefa pode ser demasiada cansativa para aqueles que não estão

acostumados com metodologias mais complexas como esta. Mesmo que poucos, houveram explanações sobre a carga da pesquisa pesar durante o desenvolvimento do projeto. Além disso, determinados biografados não possuíam informações documentais, o que dificultava ainda mais o levantamento de referências sobre o indivíduo.

Os casos mais complicados foram os que não conseguiram localizar materiais sobre o sujeito escolhido e a família também não quis colaborar com a pesquisa, sem muitas alternativas, os alunos se viram obrigados a trocar de ator social “[...] tive que trocar a pessoa a ser biografada no meio do processo e foi algo bem desafiador.” (Estudante 3). Recomeçar a pesquisa do zero por falta de fontes pode ser um revés incontornável, ainda mais se levar em conta o tempo hábil que tinham para completar a tarefa. Por essa, e por outras questões que serão apresentadas mais à frente no texto, é imprescindível observar as sugestões deixadas pelos participantes na última questão do questionário.

Mesmo que o número de sugestões tenha sido consideravelmente diminuto, uma delas vai ao encontro da dificuldade mais relatada na questão anterior, que seria encontrar informações sobre pessoas antigas e às vezes desconhecidas. Na historiografia contemporânea, a micro-história e memória dos excluídos é muito valorizada na produção acadêmica, porém é essencial lembrar que alunos do ensino médio não são historiadores, por mais que seja sedutor a ideia de aplicar um trabalho utilizando personalidades periféricas, que ainda não tiveram suas histórias narradas, isso pode vir acarretar diversos empecilhos, como narrado pelo Estudante 14 “Dificuldades em associar um pouco a história da biografia do “personagem” com contextos históricos [...]”. É preciso equilibrar essa vertente social com o volume de esforço necessário para realizar uma pesquisa nesses moldes, não designando um fardo desproporcional e desinteressante para turma,

o que transformaria uma atividade única e cativante em um processo tedioso e maçante.

Uma ideia apresentada durante o questionário pode auxiliar na superação dessa adversidade. O Estudante 1 sugeriu que, em projetos posteriores, o professor responsável se encarregue de selecionar previamente os atores sociais a serem biografados, visando selecionar sujeitos que possuam dados razoáveis e de forma acessível. Essa política pode ser aplicada durante o planejamento para o projeto, evidentemente aumentando o volume de serviço do educador, mas permite com que o professor escolha, se houver, indivíduos variados, tanto abastados quanto periféricos, antigos e novos, assim não deixando de lado a questão social em virtude da aplicabilidade da atividade, e ainda não pesando o trabalho de pesquisa dos alunos demasiadamente. Por fim, outras sugestões falam sobre aumentar o tempo hábil do projeto e, principalmente, propõem aumentar as saídas de campo sempre que possível em futuros trabalhos, o que não é surpreendente, pois se trata da fase que mais se destacou do projeto, tanto para os alunos quanto para espectadores externos.

Considerações Finais

Após análise do projeto, fica claro que a proposta inusitada da utilização de uma saída de campo em um espaço cemiterial, como parte de um método pedagógico para a produção científica de biografias de atores sociais de Santa Cruz do Sul, se mostrou como uma atividade pensada e elaborada nos moldes contemporâneos de ensino, pois desde sua idealização teve como premissa colocar os estudantes como os principais sujeitos atuantes do projeto.

As diferentes fases que estiveram presentes no desenvolvimento da pesquisa traspassaram por diversos campos do conhecimento,

trazendo uma interdisciplinaridade que contribuiu para o aperfeiçoamento de variadas habilidades acadêmicas e socioemocionais, como a ampliação da capacidade de pesquisa, de escrita, síntese e apresentação, assim como o refinamento do pensamento crítico, do trabalho em grupo, da comunicação e do sentimento de autonomia dos alunos enquanto indivíduos capazes de aprender e produzir, itens que atualmente são considerados essenciais para um processo de ensino mais completo, reflexivo e transformador.

Em especial, é válido destacar a aproximação dos alunos com o patrimônio cultural da cidade, nesse caso, a arquitetura tumular do cemitério municipal. O contato com esse elemento patrimonial destacou a necessidade de preservar esses espaços de memória, pois através de um deles foi possível aprofundar a conexão dos estudantes com a história local, os incentivando a partir para a pesquisa com fontes documentais e com a história oral dos familiares e conhecidos dos atores sepultados, procurando entender as contribuições individuais dos biografados para a construção identitária e o desenvolvimento econômico e cultural da região.

Referências

BARROSO, Véra Lucia Maciel *et al.* **Ensino de história : desafios contemporâneos.** [S.L.]: EST, 2010.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

CANANI, Aline Sapiezinskas Krás Borges. Herança, sacralidade e poder: sobre as diferentes categorias do patrimônio histórico e cultural no Brasil. **Horizontes Antropológicos**, v. 11, p. 163–175, 2005.

CHOAY, Françoise. **A alegoria do patrimônio.** [S.L.]: UNESP, 2011.

FLORÊNCIO, Sônia Rampim. Política de educação patrimonial no Iphan: diretrizes conceituais e ações estratégicas. **Revista CPC**, v. 14, n. 27esp, p. 55–89, 30 ago. 2019.

FUNARI, Pedro Paulo A.; PELEGRINI, Sandra de Cássia Araújo. **Patrimônio histórico e cultural**. [S.l.]: Jorge Zahar, 2006.

GONGALVES, José Reinaldo do Santos. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. [S.l.]: DP&A Editora, 2003.

GRASSI, Clarissa. Ressignificando o espaço urbano: educação patrimonial no cemitério municipal São Francisco de Paula. **Paisagens Híbridas**, v. 1, n. 1, p. 90 a 113–90 113, 1 out. 2018.

GRUNGBERG, Elevina. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: Utilização dos bens culturais como recursos educacionais. **Revista Cadernos do Ceom**, v. 14, n. 12, p. 163–186, 2000.

MANCINI, Lorena Angélica; HEREDIA, Vania Beatriz Merlotti. Memórias, Patrimônio Cultural: possibilidades para turismo cultural. **Desenvolvimento Socioeconômico em Debate**, v. 10, n. 1, p. 45–71, 31 maio 2024.

MICHELANGELO GIAMPAOLI. Cemitérios como espaços de cidadania e liberdade: reflexão teórica e ação prática na cidade de São Paulo. *In: O espaço urbano produzido: atores e desafios, planos e perspectivas*. [S.l.: S.n.].

MOTTA, Antonio. Formas tumulares e processos sociais nos cemitérios brasileiros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 24, p. 73–93, 2009.

MOTTA, Lia. A conquista do conceito de patrimônio cultural na Constituição de 1988. **Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material**, v. 31, p. e7, 2023.

NORA, Pierre; KHOURY, Tradução: Yara Aun. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 10, 1993.

PEDRAZANI, Viviane. PATRIMÔNIO CULTURAL NO BRASIL. **Revista Eletrônica Humana Res**, v. 4, n. 5, 19 maio 2022.

PÊGO, Kátia Andréa Carvalhaes; ROSENDON, Francislaine da Costa. O design, o cemitério e a educação patrimonial: um estudo para a cons-

trução de um caderno de atividades pedagógicas. **Revista M. Estudos sobre a morte, os mortos e o morrer**, v. 9, n. 17, 5 jan. 2024.

PORTAL, João. Ensinar história a partir do esquecimento: um estudo de caso de educação patrimonial no Cemitério da Santa Casa, Porto Alegre/RS. **Revista M. Estudos sobre a morte, os mortos e o morrer**, v. 5, p. 383, 30 dez. 2020.

ROCHA, Geórgia Fernanda Do Nascimento; MOTA, Antonia Da Silva; VELÔSO, Thayllon Monteiro. Educação Patrimonial na Escola e suas perspectivas pedagógicas. **Revista Sociedade Científica**, v. 7, n. 1, p. 1678–1693, 27 mar. 2024.

SILVA, Maria Lúcia Alves Teixeira. Ensino de história: metodologias ativas e aprendizagem significativa. **Revista Informação em Cultura (RIC)**, v. 3, n. 2, p. 27–46, 5 jun. 2021.

SILVA, Mayane Pereira; MENDES, Anna Caroline Corrêa; CUTRIM, Klaútenys Dellene Guedes. Metodologias ativas em educação patrimonial: novas abordagens em museus e bibliotecas. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 18, n. 4, p. e17285–e17285, 24 abr. 2025.

SMITH, Laurajane. Desafiando o Discurso Autorizado de Patrimônio *. **Caderno Virtual de Turismo**, v. 21, n. 2, p. 140–154, 31 ago. 2021.

THOMPSON, Analucia; SOUZA, Igor Alexander Nascimento de. A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO ÂMBITO DA POLÍTICA NACIONAL DE PATRIMÔNIO CULTURAL. **Políticas Culturais em Revista**, v. 8, n. 1, p. 153–170, 18 jun. 2015.

WINK, Ronaldo. **Arquitetura funerária: O descanso eterno dos imigrantes alemães e seus descendentes**. 2010.

O RPG como dispositivo pedagógico no processo de ensino-aprendizagem:

potencialidades, fundamentos e implicações

CLAUDINO SILVA DE SOUZA

A educação contemporânea está imersa em um cenário de transformações aceleradas, mediadas por dinâmicas sociais, culturais e tecnológicas que reconfiguram as formas de produção e circulação do conhecimento. Nesse horizonte, os modelos transmissivos e unidirecionais de ensino revelam limites estruturais para responder às demandas formativas do século XXI, sobretudo no que tange à mobilização do interesse, ao engajamento sustentado e à aprendizagem significativa. Torna-se imperativo, portanto, incorporar ao repertório docente estratégias metodológicas que dialoguem com os códigos culturais dos estudantes e que reposicionem o aluno como sujeito ativo na construção do saber.

Entre as metodologias ativas que vêm sendo problematizadas pela literatura educacional, destacam-se a gamificação e o Role-Playing Game, ou RPG. Ambas extrapolam a noção de recurso lúdico e se configuram como arquiteturas pedagógicas capazes de articular cognição, afetividade e socialização em ambientes de aprendizagem

colaborativa. O RPG, em particular, caracteriza-se pela criação coletiva de narrativas, pela assunção de papéis e pela resolução de situações-problema em contextos ficcionais regidos por regras consensuadas. Essa estrutura favorece o desenvolvimento integrado de competências cognitivas, como planejamento e tomada de decisão, de habilidades socioemocionais, como empatia e autorregulação, e de capacidades comunicativas, como argumentação e escuta qualificada.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o RPG enquanto dispositivo pedagógico no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase em suas contribuições para o desenvolvimento cognitivo e social de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, pretende-se compreender de que modo a mediação por RPG incide sobre a motivação e o engajamento discente; mapear possibilidades didáticas do RPG como metodologia ativa em contextos escolares e; discutir implicações interdisciplinares dessa prática, considerando sua capacidade de articular literatura, história, geografia, artes, teatro, matemática e ciências em torno de problemas contextualizados.

A relevância da investigação assenta-se na urgência de inovação metodológica diante do desinteresse e da apatia frequentemente observados nas salas de aula. O RPG apresenta-se como estratégia capaz de ressignificar o espaço escolar, tornando-o mais interativo, autoral e sensível às trajetórias dos educandos. Ao assumir personagens, negociar decisões e cocriar enredos, os estudantes deslocam-se da posição de receptores de conteúdo para a condição de agentes epistêmicos, o que fortalece autonomia, pensamento crítico e competência narrativa. Além disso, a prática sistemática do RPG tende a estimular o hábito da leitura, a ampliação do repertório lexical, o aprimoramento da oralidade e a consolidação de vínculos de cooperação, elementos centrais para a formação integral.

O presente artigo analisou a importância da inovação metodológica nas práticas pedagógicas do ensino, dando ênfase à como essas práticas auxiliam no desenvolvimento cognitivo dos alunos dos anos finais do Ensino fundamental, bem como, ofertam diversos benefícios como a obtenção do hábito da leitura e da escrita, a apropriação facilitada de conceitos e contextos, a aquisição de um vocabulário mais amplo e a melhorias com relação a sua desinibição, tornando as aulas aprazíveis.

Além disso, o artigo busca uma aproximação entre as disciplinas, podendo viabilizar encontros com a arte e o movimento, com o teatro, com as disciplinas relacionadas às áreas das letras e das exatas, e principalmente com a história, com a geografia e com as ciências. Possibilitando a visualização de problemas cotidianos e fazendo com que os alunos se identifiquem com sua comunidade e seu município criando vínculos de pertencimento.

Justifica-se, assim, a necessidade de compreender as potencialidades pedagógicas do RPG não como mera técnica de entretenimento, mas como campo de experimentação didática alinhado às exigências de uma educação dinâmica, inclusiva e conectada às práticas culturais contemporâneas. A gamificação, que envolve o uso de elementos de jogos em contextos não lógicos, tem mostrado resultados promissores em aumentar a participação e o engajamento dos alunos. Já o RPG (Role-Playing Game), que permite aos jogadores assumir papéis e criar histórias, pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver habilidades sociais, criatividade e resolução de problemas. No entanto, ainda há muito a ser explorado sobre como essas abordagens podem ser efetivamente implementadas em diferentes níveis de ensino e contextos culturais.

A combinação de gamificação e RPG pode oferecer uma abordagem inovadora para abordar os desafios educacionais atuais, como

a falta de engajamento e a dificuldade de aprendizado de conceitos complexos. Ao investigar essas abordagens, este estudo busca contribuir para o desenvolvimento de estratégias educacionais mais eficazes e agradáveis, que possam preparar os alunos para os desafios do século XXI. Isso pode incluir a criação de ambientes de aprendizado mais interativos, personalizados e colaborativos, que atendam às necessidades e interesses dos alunos.

Contextualizando a educação

A educação contemporânea enfrenta tensões estruturais no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo no que concerne à mobilização do interesse, à participação efetiva e à construção de sentidos por parte dos estudantes. Em diversos contextos escolares ainda prevalecem práticas centradas na transmissão unidirecional de conteúdos, nas quais o discente ocupa posição predominantemente receptiva.

Esse modelo, ancorado em rotinas expositivas e avaliativas padronizadas, revela-se insuficiente para responder às demandas cognitivas, sociais e emocionais de sujeitos imersos em culturas digitais, linguagens multimodais e formas de interação cada vez mais colaborativas. Impõe-se, portanto, o deslocamento de uma pedagogia da repetição para uma pedagogia da experiência, capaz de articular saberes escolares e vivências significativas.

É nesse horizonte que as metodologias ativas se consolidam como alternativa epistemológica e didática. Ao reposicionar o estudante no centro do processo, tais abordagens valorizam autonomia, investigação, resolução de problemas e construção coletiva do conhecimento, articulando dimensões cognitivas, socioemocionais e éticas. Conforme argumenta Moran (2018), metodologias ativas são estratégias

que estimulam o envolvimento direto dos aprendizes na produção do saber, tornando a aprendizagem mais profunda porque ancorada em desafios, projetos e situações-problema que exigem agência e reflexão.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, a adoção de práticas inovadoras adquire relevância particular. Essa etapa escolar coincide com transformações marcantes no desenvolvimento: ampliação da capacidade de abstração, consolidação do pensamento crítico, intensificação das relações interpessoais e busca por maior autodeterminação. Propostas pedagógicas que dialoguem com esses vetores de desenvolvimento tendem a produzir maior adesão e ressonância subjetiva. Nessa direção, a perspectiva piagetiana sustenta que o conhecimento se constitui na interação ativa do sujeito com o meio, por meio de processos de assimilação e acomodação provocados por desequilíbrios cognitivos (Piaget, 2016). Assim, situações de ensino que desafiam, desestabilizam e convidam à elaboração favorecem a construção de esquemas mentais mais complexos.

Complementarmente, a abordagem histórico-cultural enfatiza o papel constitutivo das interações sociais na gênese das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky (2017), a aprendizagem ocorre na zona de desenvolvimento proximal, mediada por instrumentos culturais e pela interlocução com pares mais experientes. Práticas colaborativas, portanto, não apenas socializam conteúdos, mas ampliam as possibilidades de internalização de conceitos, de desenvolvimento da linguagem e de constituição de habilidades relacionais.

Em consonância com esses fundamentos, destacam-se abordagens como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, aprendizagem baseada em problemas, ensino híbrido, gamificação e RPG. O traço comum a essas estratégias é a centralidade do protagonismo discente e a busca por aprendizagens situadas, nas quais o saber se articula a contextos, propósitos e produtos concretos.

O Role-Playing Game, comumente identificado pela sigla RPG, constitui um tipo de jogo centrado na criação de personagens e na simulação de situações reais ou ficcionais, mediadas por um narrador que conduz a trama e por jogadores que tomam decisões e constroem coletivamente o enredo. Essa dinâmica apresenta relevância educacional por mobilizar habilidades complexas como resolução de problemas, colaboração, comunicação e pensamento crítico. Além disso, a estrutura do RPG permite que o docente acompanhe o desempenho dos estudantes em tempo real e ofereça devolutivas imediatas, favorecendo processos de regulação da aprendizagem.

Trata-se de uma abordagem metodológica flexível, passível de adaptação a diferentes contextos e etapas de ensino, da Educação Infantil à Educação Superior. As variações incluem jogos de simulação histórica, aventuras investigativas e experiências de estratégia, todas orientadas pela lógica da cooperação e da tomada de decisão fundamentada. A origem do RPG remonta aos Estados Unidos, em 1971, com a publicação de *Dungeons & Dragons*, obra que se disseminou mundialmente. No Brasil, a prática consolidou-se a partir do final da década de 1980, com o lançamento do primeiro sistema nacional, *Tagmar*, em 1991, e com a tradução de *GURPS*, voltado a múltiplos cenários.

Do ponto de vista pedagógico, o RPG destaca-se por seu caráter artístico e pela ênfase nas dimensões emocional e interpessoal da aprendizagem. Costa et al. (2008) argumentam que o jogo possui potencial formativo significativo justamente por integrar produção estética, afetividade e interação social, elementos que devem ser considerados pela Pedagogia. Diferentemente de modelos competitivos, o RPG não estabelece vencedores ou perdedores; as narrativas estruturam-se em torno de enigmas e desafios cuja superação depende do trabalho em equipe, do diálogo e da construção conjunta de soluções.

Nesse sentido, Marcatto (1996) ressalta que a finalidade do jogo não está na vitória individual, mas no uso da inteligência e da imaginação para cooperar com os demais participantes, configurando-se como exercício de diálogo, deliberação coletiva e busca de consenso.

No que se refere à inovação metodológica nos anos finais do Ensino Fundamental, a utilização do RPG associada a obras da literatura nacional e estrangeira exige planejamento e repertório por parte do docente. Toledo (2014) observa que o realismo das aventuras e a consistência dos personagens dependem do nível de detalhamento construído, fator que mantém o engajamento dos estudantes e evita a desmotivação. Para tanto, recomenda-se que professores e alunos se preparem com antecedência por meio de leituras, experimentação de sistemas já existentes e estudo de referenciais que fundamentem o uso do RPG como suporte ao ensino e à aprendizagem. A efetividade da proposta, portanto, está condicionada ao domínio que o educador possui da linguagem lúdica e das especificidades da ferramenta, bem como à sua capacidade de socializar conhecimentos e ajustar as estratégias a partir da prática.

Estudos mais recentes reforçam essas perspectivas e ampliam o debate sobre o papel dos jogos na educação. Schlemmer (2020) defende que jogos e narrativas gamificadas constituem ecologias de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento de competências digitais, a autoria e a cidadania, especialmente quando articulados a metodologias ativas e a projetos interdisciplinares. Na mesma direção, Alves e Coutinho (2021) apontam que o RPG pedagógico contribui para a formação de leitores críticos e produtores de texto, pois a imersão narrativa demanda interpretação, argumentação e produção escrita com propósito comunicativo real dentro do jogo. Para as autoras, a mediação docente é decisiva para converter o envolvimento lúdico em apropriação conceitual e em desenvolvimento de habilidades socioemocionais.

Dessa forma, o RPG pode ser empregado para criar ambientes de aprendizagem mais interativos e significativos, nos quais os estudantes mobilizam conhecimentos prévios, elaboram hipóteses e negociam sentidos. Cabe ao educador planejar atividades que promovam descobertas e que considerem a interação com o meio, valorizando potencialidades individuais e coletivas. Contudo, é necessário ponderar que o RPG não substitui metodologias tradicionais, mas as complementa. Sua utilização mostra-se mais produtiva quando integrada a outras abordagens, inovadoras ou não, compondo um repertório didático diversificado.

A articulação entre diferentes estratégias pedagógicas torna-se, assim, fundamental para qualificar o processo educativo e para sustentar práticas que já demonstram resultados positivos. Quanto mais cedo a inovação metodológica for incorporada de forma crítica e fundamentada, maiores serão as possibilidades de se formar sujeitos autônomos, cooperativos e capazes de atuar de maneira consciente na sociedade contemporânea.

A gamificação, especificamente, apropria-se de elementos estruturantes dos jogos para reconfigurar experiências de aprendizagem. Ao mobilizar mecânicas como missões, níveis, pontuações, feedback imediato e narrativas, cria-se um ambiente que favorece motivação intrínseca, persistência e senso de progressão. Rezende e Mesquita (2017) definem a gamificação como a transposição de elementos de design de jogos para contextos não lúdicos, com a finalidade de ampliar engajamento e participação. No campo educacional, essa transposição contribui para converter tarefas escolares em percursos desafiadores, nos quais o erro é ressignificado como etapa do processo e a conquista é reconhecida de forma tangível e simbólica.

A gamificação é compreendida como a apropriação de elementos e mecânicas características dos jogos em contextos que não são,

em sua origem, lúdicos. Dessa forma, não se trata simplesmente do ato de jogar ou de desenvolver um jogo completo, mas da transposição de princípios como desafios, pontuações, recompensas, feedback imediato e narrativas para situações educacionais, organizacionais ou sociais. Essa distinção é fundamental, pois evidencia que o objetivo central da gamificação não é o entretenimento em si, e sim a mobilização do engajamento, da motivação e da persistência dos sujeitos diante de tarefas que, em formatos tradicionais, poderiam ser percebidas como repetitivas ou pouco atrativas.

Trata-se de um campo conceitual que se estrutura a partir de contribuições de diferentes áreas do conhecimento, como Interação Humano-Computador, Ciência Cognitiva, estudos sobre jogos e formação profissional. Essa base multidisciplinar confere à gamificação um caráter transversal, permitindo que seja mobilizada para atender demandas diversas, desde a qualificação de processos de ensino-aprendizagem até a otimização de rotinas corporativas e a promoção de mudanças comportamentais. Rezende e Mesquita (2017) destacam justamente essa pluralidade epistemológica, argumentando que a força da gamificação reside na articulação de saberes que compreendem tanto os aspectos técnicos do design de experiências quanto os fundamentos psicológicos que explicam a motivação humana.

No âmbito educacional, a adoção de estratégias gamificadas possibilita reconfigurar a relação do estudante com o conhecimento. Ao inserir metas claras, progressão por níveis e reconhecimento de conquistas, cria-se um ambiente no qual o erro é ressignificado como etapa do processo e a aprendizagem torna-se mais autoral e participativa. Assim, a gamificação, fundamentada nessa perspectiva multidisciplinar, apresenta-se como alternativa pedagógica capaz de aproximar as práticas escolares das linguagens culturais contemporâneas, favore-

cendo o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e colaborativas sem abrir mão da intencionalidade formativa.

Os benefícios pedagógicos da gamificação são múltiplos: incremento do interesse, qualificação da participação, fortalecimento da autonomia, desenvolvimento de competências socioemocionais e estímulo ao pensamento divergente. Kapp (2012) observa que a gamificação tem potencial para tornar a aprendizagem uma experiência emocionalmente positiva, associada à superação, ao pertencimento e ao reconhecimento de conquistas individuais e coletivas. Além disso, a arquitetura gamificada permite personalização de trajetórias, ao oferecer níveis diferenciados de complexidade e rotas alternativas de resolução, respeitando ritmos heterogêneos e promovendo inclusão.

No interior desse espectro, o Role-Playing Game, ou RPG, emerge como dispositivo pedagógico de elevada densidade formativa. Definido como jogo de interpretação de papéis mediado por um narrador, o RPG estrutura-se em torno da cocriação de narrativas nas quais os participantes deliberam, enfrentam dilemas e constroem soluções de forma colaborativa. Sua potência educativa reside na articulação entre imaginação, linguagem, raciocínio e interação social. Durante as sessões, os estudantes exercitam leitura e produção textual, argumentação oral, escuta ativa, negociação de sentidos e tomada de decisão sob condições de incerteza.

Marcatto (1996) caracteriza o RPG como metodologia lúdica e participativa, fundamentada na cooperação e na elaboração coletiva de histórias. Diferente de jogos competitivos, o RPG privilegia interdependência positiva, diálogo e corresponsabilidade, aspectos que favorecem a aprendizagem colaborativa e a cultura de paz. As possibilidades de inserção curricular são amplas.

Na Língua Portuguesa e na Literatura, o RPG pode impulsionar práticas de letramento ao envolver criação de personagens,

desenvolvimento de enredos, exploração de gêneros textuais e intertextualidade com obras canônicas. Na disciplina de História, permite a imersão em contextos sociopolíticos, com a apropriação de perspectivas de atores históricos e compreensão situada de processos de mudança e permanência. Em Geografia, favorece a análise de territorialidades, conflitos socioambientais e diversidade cultural. Já na área de Ciências e Matemática, os desafios narrativos podem incorporar investigação experimental, modelagem, interpretação de dados e elaboração de estratégias lógicas, fortalecendo o raciocínio hipotético-dedutivo.

Costa et al. (2008) ressaltam que o RPG possui valor pedagógico singular por seu caráter artístico, criativo e colaborativo, capaz de mobilizar dimensões emocionais e sociais da aprendizagem, além de estimular autonomia, imaginação e criticidade. Um atributo distintivo do RPG é sua vocação interdisciplinar. A organização da narrativa conecta áreas do conhecimento em torno de problemas complexos, aproximando-se da perspectiva transdisciplinar defendida por Morin (2015) e Nicolescu (2014).

Para Morin, a educação deve enfrentar a complexidade do real por meio da religação de saberes, superando a fragmentação disciplinar. O RPG, ao integrar conteúdos em situações significativas, oferece um caminho metodológico para essa religação, articulando teoria e prática, cognição e afetividade, singularidade e coletividade.

No plano socioemocional, o RPG oportuniza experiências de autorregulação, manejo de regras, mediação de conflitos, exercício da empatia e respeito à pluralidade. Estudantes que encontram barreiras em formatos tradicionais frequentemente se sentem mais seguros para participar em ambientes lúdicos e colaborativos, o que contribui para a elevação da autoestima e da autoconfiança. Ademais, por admitir múltiplas formas de expressão e contribuição, o RPG apresenta

elevado potencial inclusivo, acolhendo diferentes estilos cognitivos, ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais específicas.

A despeito de suas potencialidades, a implementação do RPG e de outras metodologias ativas enfrenta entraves no cenário educacional brasileiro. A formação docente figura entre os principais desafios. Muitos professores não tiveram contato sistemático com essas abordagens em sua formação inicial e manifestam insegurança quanto ao planejamento, à condução e à avaliação de atividades dessa natureza.

Como observa Libâneo (2013), a inovação pedagógica demanda não apenas domínio técnico de novas estratégias, mas reconfiguração de concepções sobre ensino, aprendizagem e papel docente, o que implica investimento em formação continuada, comunidades de prática e apoio institucional. Outro obstáculo refere-se às condições materiais e organizacionais das escolas.

Limitações de infraestrutura, escassez de recursos e jornadas de trabalho intensas dificultam a experimentação metodológica. Contudo, o RPG possui a vantagem de ser adaptável a contextos de baixa tecnologia, podendo ser desenvolvido com materiais simples, narrativas contextualizadas e mediação criativa do professor. A intencionalidade pedagógica, o planejamento e a clareza de objetivos são, nesse caso, mais determinantes do que aparatos sofisticados.

A consolidação dessas práticas requer ainda envolvimento da gestão escolar e da comunidade. Lideranças que fomentam cultura de inovação, asseguram tempos de planejamento coletivo e valorizam a autoria docente criam condições para que metodologias ativas se institucionalizem. Paralelamente, torna-se necessário repensar os processos avaliativos. Abordagens ativas demandam avaliação formativa, processual e multidimensional, capaz de considerar percursos, produções, interações e desenvolvimento de competências ao longo do tempo. No RPG, a avaliação pode incidir sobre a qualidade da par-

ticipação, a coerência das estratégias, a construção de personagens, a resolução de dilemas e a colaboração, tornando o ato avaliativo parte integrante da experiência de aprendizagem.

Para além dos ganhos pedagógicos, o uso do RPG aproxima a escola dos repertórios culturais dos estudantes. Em uma sociedade atravessada por mídias interativas, narrativas transmídia e jogos digitais, a incorporação de linguagens lúdicas e participativas ao currículo não implica abandono de conteúdos, mas ampliação das vias de acesso ao conhecimento. O equilíbrio entre estratégias diversas permite atender à heterogeneidade das turmas e potencializar aprendizagens significativas.

A incorporação de linguagens lúdicas e interativas ao contexto escolar responde a uma demanda epistemológica e cultural: formar sujeitos capazes de compreender, problematizar e intervir em uma realidade marcada por complexidade, ubiquidade tecnológica e produção colaborativa de conhecimento. Nesse quadro, o Role-Playing Game e os games digitais não devem ser entendidos como meros recursos de entretenimento transpostos para a sala de aula, mas como sistemas semióticos e metodológicos que reorganizam tempos, papéis e relações com o saber. Ao deslocarem a lógica da recepção passiva para a lógica da ação situada, tais dispositivos instituem experiências nas quais aprender equivale a decidir, narrar, simular e revisar escolhas em contextos regidos por regras compartilhadas.

A especificidade do RPG pedagógico reside em sua arquitetura aberta. Diferentemente de jogos com percurso linear, a narrativa é cocriada por estudantes e mediada por um docente que atua como curador de conteúdos e gestor de conflitos. Os objetivos curriculares convertem-se em dilemas, missões e cenas que exigem mobilização conceitual para serem superados. Assim, conteúdos de História transformam-se em deliberações diplomáticas de um conselho ficti-

cio; conceitos de Ciências tornam-se protocolos de investigação para conter uma epidemia em um vilarejo imaginário; problemas de Matemática materializam-se em sistemas de troca, logística e probabilidade que regulam a sobrevivência do grupo. O conhecimento, portanto, deixa de ser apresentado como dado a ser memorizado e passa a funcionar como instrumento de agência dentro da ficção.

Essa inversão tem implicações cognitivas relevantes. Ao assumir personagens, o estudante exercita descentração e multiperspectividade, condições necessárias ao pensamento crítico e à empatia histórica. A necessidade de negociar cursos de ação em grupo mobiliza funções executivas como planejamento, monitoramento, flexibilidade cognitiva e controle inibitório. A oralidade ganha finalidade comunicativa autêntica, pois argumentar bem aumenta as chances de sucesso da equipe. A escrita, por sua vez, assume formatos diversos e funcionais: relatórios de missão, cartas diplomáticas, diários de bordo, verbetes enciclopédicos do mundo ficcional. Desse modo, práticas de letramento são vivenciadas em sua dimensão social, e não apenas escolarizada.

Os games digitais complementam essa ecologia ao acrescentarem camadas de feedback imediato, adaptatividade e modelagem de sistemas complexos. Jogos de simulação permitem testar hipóteses em ciclos rápidos, com custo emocional reduzido para o erro. Jogos de estratégia exigem gestão de variáveis interdependentes, favorecendo a compreensão de relações causais não lineares. Jogos cooperativos online ampliam a escala da colaboração e desenvolvem letramento digital, coordenação em rede e comunicação multimodal. A articulação entre RPG analógico e games digitais pode ocorrer por hibridização: dados gerados em um simulador informam decisões na mesa de RPG, ou descobertas narrativas disparam investigações em ambientes virtuais.

Do ponto de vista da inclusão, ambos os formatos oferecem rotas diferenciadas de participação. No RPG, a distribuição de papéis

valoriza repertórios heterogêneos: estudantes com fluência verbal podem atuar como porta-vozes, enquanto aqueles com perfil analítico gerenciam recursos e planilhas, e os com sensibilidade estética produzem mapas, brasões e registros visuais da campanha. Nos games digitais, recursos de acessibilidade como remapeamento de controles, legendas, controle de velocidade e modos de alto contraste reduzem barreiras para estudantes com deficiência. Essa diversificação de formas de engajamento combate a monocultura avaliativa centrada exclusivamente na escrita dissertativa e reconhece múltiplas expressões de competência.

A mediação docente, nesse cenário, desloca-se para o campo do design de experiências de aprendizagem. O professor arquiteta situações-problema, define condições de vitória que exigem domínio conceitual, regula a complexidade crescente dos desafios e conduz processos de debriefing.

O debriefing constitui uma etapa fundamental nas metodologias ativas que utilizam jogos, gamificação e RPG no contexto educacional, pois possibilita a reflexão sobre as experiências vivenciadas durante as atividades. Mais do que apenas jogar, é necessário promover momentos de análise e discussão acerca das decisões tomadas, dos desafios enfrentados e das aprendizagens construídas coletivamente. Nesse sentido, o debriefing favorece a consolidação do conhecimento, permitindo que os estudantes relacionem as experiências do jogo aos conteúdos trabalhados em sala de aula. Segundo Thiagarajan (1992), o processo reflexivo após as atividades lúdicas é essencial para transformar a experiência prática em aprendizagem significativa.

Além disso, o debriefing contribui para o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia dos estudantes, uma vez que incentiva a autoavaliação, a argumentação e a socialização das experiências vivenciadas durante o jogo. Ao refletirem sobre suas escolhas,

estratégias e ações, os alunos conseguem compreender melhor os conteúdos abordados, bem como identificar dificuldades, potencialidades e possibilidades de melhoria. Para Lederman (1992), a aprendizagem em atividades experienciais torna-se mais efetiva quando acompanhada de momentos de reflexão orientada, nos quais os participantes analisam criticamente suas experiências e atribuem significado às situações vividas.

No contexto do RPG e dos games educacionais, o debriefing também fortalece as relações interpessoais e o aprendizado colaborativo, pois promove o diálogo e a troca de percepções entre os participantes. Durante essa etapa, os estudantes compartilham interpretações, sentimentos e soluções construídas ao longo das narrativas e desafios, ampliando sua compreensão sobre os temas trabalhados. De acordo com Kolb (1984), a aprendizagem experiencial ocorre a partir da combinação entre ação e reflexão, sendo o momento reflexivo indispensável para a transformação da experiência em conhecimento efetivo e duradouro.

A sessão de debriefing é etapa estruturante: nela se explicitam conceitos mobilizados, analisam-se decisões tomadas, identificam-se equívocos e transfere-se o aprendizado do contexto ficcional para situações do mundo real. Sem esse momento de sistematização, corre-se o risco de a atividade permanecer no plano do envolvimento afetivo sem consolidação cognitiva.

A avaliação, coerente com a natureza processual dessas metodologias, deve ser formativa, multidimensional e dialógica. Rubricas podem contemplar critérios como coerência narrativa, uso de vocabulário disciplinar, qualidade da argumentação, contribuição para o coletivo e capacidade de revisão de estratégias. Portfólios de missão reúnem artefatos produzidos ao longo da campanha: hipóteses registradas, cálculos realizados, mapas elaborados, textos de gênero di-

versos. A autoavaliação e a avaliação por pares incorporam percepção sobre escuta, respeito a turnos, assunção de riscos e corresponsabilidade. Em contextos com games digitais, dados de telemetria relativos a tempo em tarefa, progressão e padrões de erro podem subsidiar intervenções pedagógicas mais precisas.

A implementação dessas práticas, contudo, enfrenta condicionantes institucionais que extrapolam a vontade individual do docente. A fragmentação do tempo escolar em aulas de cinquenta minutos tensiona a imersão necessária a narrativas consistentes. Alternativas viáveis incluem organização por blocos interdisciplinares, projetos com culminância bimestral e uso de “ganchos narrativos” que mantenham a tensão cognitiva entre encontros. A legitimidade perante a comunidade também precisa ser construída. É fundamental comunicar objetivos pedagógicos, compartilhar produtos das campanhas em mostras abertas e envolver famílias em oficinas, desfazendo a dicotomia entre jogo e estudo.

Outro aspecto decisivo é a formação continuada. Para além do domínio técnico de regras e plataformas, o professor necessita desenvolver competência para alinhar mecânicas de jogo a habilidades previstas no currículo, para mediar conflitos interpessoais emergentes na ficção e para converter engajamento em aprendizagem conceitual. Como argumenta Libâneo (2013), a inovação pedagógica exige reconfiguração de concepções sobre ensino, aprendizagem e docência, o que implica constituição de comunidades de prática, tempo de planejamento coletivo e apoio institucional consistente.

Partindo-se por essas premissas o RPG e os games configuram-se como dispositivos pedagógicos capazes de religar saberes, linguagens e sujeitos. Não substituem outras metodologias, mas ampliam o repertório didático ao instituir situações nas quais conhecer é condição para agir e agir qualificado retroalimenta o conhecer. Ao articu-

lar cognição, ética, estética e cidadania, essas práticas respondem ao imperativo de uma educação que forme para a complexidade, para a colaboração e para a autoria. Sua adoção crítica e planejada fortalece a escola como espaço de experimentação intelectual, de produção cultural e de desenvolvimento integral, alinhando-se às exigências formativas de uma sociedade que demanda não apenas informação, mas capacidade de interpretar, criar e transformar.

Dessa forma, o RPG configura-se como dispositivo pedagógico capaz de reconfigurar o ambiente escolar em espaço de criação, cooperação e investigação. Sua adoção favorece não apenas a apropriação de conteúdos disciplinares, mas a formação integral, ao integrar cognição, ética, estética e cidadania. Evidencia-se, portanto, que metodologias inovadoras, especialmente o RPG e a gamificação, possuem potencial substantivo para qualificar a educação, ao promover engajamento, protagonismo e humanização dos processos formativos, fortalecendo a escola como *locus* de desenvolvimento pleno dos sujeitos.

Considerações finais

A presente investigação permitiu compreender o Role-Playing Game como dispositivo pedagógico dotado de densidade formativa, capaz de contribuir para a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental. Inserido em um cenário atravessado por transformações sociais, culturais e tecnológicas aceleradas, o campo educacional é desafiado a superar modelos transmissivos e a incorporar metodologias que estabeleçam diálogo efetivo com os repertórios, interesses e linguagens dos estudantes. Nesse horizonte, o RPG e a gamificação não se limitam a estratégias acessórias de motivação, mas constituem caminhos metodológicos que articulam participação ativa, construção coletiva do conhecimen-

to e desenvolvimento integral dos sujeitos, ao mobilizarem dimensões cognitivas, socioemocionais, éticas e estéticas.

A análise desenvolvida ao longo do estudo demonstrou que o RPG ultrapassa a condição de recurso lúdico pontual ou de mera atividade de entretenimento. Sua arquitetura, fundamentada na interpretação de papéis, na deliberação compartilhada e na elaboração de narrativas abertas, institui experiências de aprendizagem situadas, nas quais o saber é condição para agir e a ação qualificada retroalimenta a compreensão conceitual. Ao assumir personagens, negociar sentidos e enfrentar dilemas, o estudante desloca-se da posição de receptor de informações para a de agente que investiga, argumenta, cria e revisa estratégias. Esse reposicionamento subjetivo é decisivo para a constituição de percursos formativos mais autorais, reflexivos e comprometidos com a realidade.

O diálogo com referenciais teóricos como Piaget (2016), Vygotsky (2017), Moran (2018), Morin (2015) e Nicolescu (2014) permitiu sustentar que metodologias ativas, especialmente o RPG, favorecem a mobilização de competências estruturantes para a contemporaneidade. A aprendizagem, nessa perspectiva, não se reduz à retenção de conteúdos fragmentados, mas envolve processos de investigação, problematização, colaboração e produção de sentidos. A interação com o meio e com os pares, a mediação simbólica e a vivência de situações-problema complexas ampliam esquemas mentais, consolidam funções psicológicas superiores e fortalecem a autonomia intelectual. Desse modo, o RPG opera como prática integradora que aproxima teoria e vivência, cognição e afetividade, singularidade e coletividade.

Um dos aspectos mais promissores identificados refere-se à vocação interdisciplinar e transdisciplinar do RPG. A construção de missões e arcos narrativos permite articular áreas distintas do conhecimento em torno de problemas comuns, superando a lógica discipli-

nar estanque. Conteúdos de Literatura, História, Geografia, Ciências, Matemática e Arte podem coexistir em uma mesma campanha, exigindo dos estudantes leitura crítica de fontes, interpretação de dados, raciocínio lógico, expressão escrita e oral e elaboração de hipóteses. Essa religação de saberes dialoga com a epistemologia da complexidade proposta por Morin (2015) e com a perspectiva transdisciplinar de Nicolescu (2014), ao reconhecer que os fenômenos educacionais e sociais não se deixam capturar por abordagens reducionistas.

Para além das contribuições cognitivas, o estudo evidenciou a relevância do RPG no desenvolvimento socioemocional e na qualificação das relações interpessoais. As sessões de jogo demandam escuta ativa, empatia, negociação de conflitos, corresponsabilidade e tomada de decisão sob condições de incerteza. Tais habilidades são fundamentais para a convivência democrática e para a formação cidadã. A lógica não competitiva do RPG, baseada em interdependência positiva, também amplia seu potencial inclusivo, pois reconhece múltiplos estilos cognitivos e formas de participação. Estudantes com dificuldades em práticas expositivas tradicionais frequentemente encontram no ambiente narrativo e colaborativo um espaço seguro para expressar-se, colaborar e ser reconhecido.

Entretanto, a pesquisa revelou entraves estruturais que condicionam a efetividade dessas metodologias no contexto educacional brasileiro. Destacam-se a insuficiência de formação docente inicial e continuada voltada ao design de experiências gamificadas, a escassez de recursos materiais e de tempo para planejamento coletivo, a rigidez da organização curricular e a persistência de culturas escolares centradas na transmissão e no controle. Superar esses obstáculos exige políticas públicas que valorizem a inovação pedagógica, investimentos em formação que articulem fundamentos teóricos e experimentação prática, e apoio institucional à autoria docente e à interdisciplinaridade.

Outro elemento crítico diz respeito à intencionalidade pedagógica. A potência formativa do RPG não decorre automaticamente de sua inserção na rotina escolar. Sem objetivos claros, alinhamento curricular, mediação qualificada e sistematização posterior, o jogo pode ser reduzido a atividade recreativa esvaziada de sentido conceitual. Nesse sentido, o papel do professor como designer de experiências, facilitador de processos e condutor de debriefings é central. É na etapa de debriefing que a experiência vivida é analisada, conceituada e transferida para outros contextos, convertendo engajamento em aprendizagem consolidada. A avaliação, coerente com essa lógica, deve ser formativa, processual e multidimensional, considerando percursos, produções, interações e desenvolvimento de competências.

Conclui-se, portanto, que o RPG se configura como metodologia inovadora de elevado potencial formativo. Sua adoção qualificada favorece o protagonismo discente, amplia o engajamento, fortalece competências cognitivas e socioemocionais, promove inclusão e aproxima a escola das linguagens culturais contemporâneas. Mais do que alternativa pontual, apresenta-se como via concreta para a construção de práticas pedagógicas humanizadas, criativas e sintonizadas com as demandas do século XXI. Espera-se que as reflexões aqui sistematizadas contribuam para o avanço do debate sobre metodologias ativas e inspirem educadores, gestores e pesquisadores a experimentar, avaliar e institucionalizar propostas que tornem a aprendizagem mais significativa, colaborativa e transformadora.

Referências

- ALVES, L.; COUTINHO, I. J. **Jogos digitais e aprendizagem: fundamentos para uma prática baseada em evidências**. Campinas: Papirus, 2021.
- COSTA, L. D. et al. **RPG e educação: alguns apontamentos teóricos**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2008.
- ESQUIVEL, R. **RPG e educação: diálogos possíveis**. Curitiba: Appris, 2017.
- KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education**. San Francisco: Pfeiffer, 2012.
- KOLB, D. A. **Experiential learning: experience as the source of learning and development**. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1984.
- LEDERMAN, L. C. Debriefing: toward a systematic assessment of theory and practice. **Simulation & Gaming**, v. 23, n. 2, p. 145-160, 1992.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MARCATTO, A. **Saindo do quadro: uma metodologia lúdica e participativa baseada no role playing game**. São Paulo: Edição do Autor, 1996.
- MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 1-25.
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 3. ed. São Paulo: Triom, 2014.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.
- REZENDE, B. A. C.; MESQUITA, V. S. O uso de gamificações como instrumento de ensino-aprendizagem. **Revista Científica Intraciência**, Guarujá, v. 9, n. 13, p. 1-12, 2017.

SCHLEMMER, E. Gamificação em espaços de convivência híbridos e multimodais: design e cognição em discussão. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 29, n. 58, p. 41-59, 2020.

THIAGARAJAN, S. **The debriefing process**: a facilitator's guide. Bloomington: Workshops by Thiagi, 1992.

TOLEDO, A. L. **RPG e educação**: possibilidades pedagógicas do role playing game na escola. São Paulo: Devir, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Art-med, 1998.

Escola do campo no meio rural gaúcho:

a influência dos movimentos sociais na
implantação e consolidação das EFAs

JOÃO FELIPE FAGUNDES

A educação do campo, ao longo da história brasileira, constituiu-se em meio a tensões sociais, disputas políticas e desigualdades estruturais que marcaram profundamente a população campesina. Durante décadas, a escola localizada no meio rural esteve desvinculada das especificidades culturais, econômicas e sociais dos sujeitos do campo, funcionando, muitas vezes, como instrumento de reprodução de uma lógica urbana e excludente, distante da realidade campesina. Nesse contexto, os processos educativos voltados ao meio rural foram historicamente marcados por políticas educacionais pouco sensíveis às particularidades das comunidades rurais, desconsiderando seus modos de vida, suas formas de organização social e seus saberes e fazeres tradicionais.

Historicamente, a educação do campo no Brasil foi concebida a partir de uma perspectiva assistencialista, frequentemente associada a projetos de modernização agrícola e integração do campo ao mode-

lo de desenvolvimento urbano-industrial. Essa concepção contribuiu para a desvalorização das identidades campestinas e para o enfraquecimento das relações sociais e culturais presentes no meio rural. Como consequência, muitos jovens foram incentivados a migrar para os centros urbanos em busca de oportunidades educacionais e profissionais, o que contribuiu para processos de êxodo rural e para o envelhecimento da população do campo.

A partir da segunda metade do século XX, especialmente com o fortalecimento dos movimentos sociais do campo, novas perspectivas passaram a emergir no debate sobre educação do campo no Brasil. Esses movimentos passaram a reivindicar não apenas o acesso à terra e melhores condições de trabalho, mas também o direito a uma educação que respeitasse as especificidades das populações do campo e contribuísse para o fortalecimento das comunidades campestinas.

Nesse contexto, os movimentos sociais do campo emergem como protagonistas na luta pela democratização do acesso à terra, por melhores condições de trabalho e pela construção de políticas públicas que reconheçam os direitos históricos dessa população. Entre essas reivindicações, a educação ocupa lugar central, sendo compreendida não apenas como mecanismo de escolarização formal, mas também como instrumento de emancipação social, fortalecimento identitário e promoção do desenvolvimento regional.

A consolidação da educação do campo no Brasil resulta, portanto, de um processo histórico de mobilização social e de construção coletiva de propostas educacionais em diálogo com a realidade rural. No Rio Grande do Sul, esse processo esteve diretamente vinculado à atuação dos movimentos sociais do campo, que foram decisivos para a formulação de políticas públicas voltadas à valorização das populações camponesas e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas.

Nesse cenário, destacam-se experiências educacionais como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), que se fundamentam em propostas pedagógicas voltadas à valorização da agricultura familiar camponesa, ao fortalecimento da identidade rural e à formação de jovens comprometidos com o desenvolvimento de suas comunidades. Essas experiências representam importantes iniciativas na busca por uma educação que dialogue com as realidades sociais, culturais e produtivas do meio rural.

Ao articular revisão bibliográfica e análise de dados empíricos provenientes da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural do Rio Grande do Sul (EMATER), este trabalho busca compreender as concepções dialéticas que permeiam a EFAs, evidenciando as contradições, os avanços e os desafios ainda presentes nesse processo de consolidação. Conforme destaca Santos (2018),

A educação do campo assume o compromisso com a intervenção social, por meio do reconhecimento de projetos de desenvolvimento regional como instrumentos de formação para o trabalho no campo, bem como com a valorização da cultura dos povos camponeses (2018, p. 194-195).

Nesse sentido, torna-se fundamental o fortalecimento de processos educativos que resgatem, preservem e recriem os valores culturais das comunidades camponesas. Ainda segundo a autora, a gestão das escolas deve constituir-se como um espaço público e democrático, ampliando a participação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo dos alunos, professores, pais, gestores e comunidade e tanto nas decisões quanto na construção de propostas que contribuam para a transformação do cotidiano escolar.

Além disso, a escola do campo deve dialogar com as experiências da educação popular, incorporando diferentes formas de ensinar

e aprender, bem como reconhecendo os processos educativos que acontecem para além dos muros da escola. Nessa perspectiva, o currículo deve ter como eixo central a formação humana, priorizando a relação com o trabalho na terra como forma de fortalecer a identidade camponesa, independentemente da atividade profissional que os sujeitos venham a exercer. Assim, uma nova postura pedagógica e a construção de vínculos mais estreitos entre professores e comunidades camponesas tornam-se fundamentais para garantir uma educação do campo que atenda às demandas e às especificidades dessa população (SANTOS, 2018).

O município de Passo do Sobrado foi escolhido como recorte espacial desta pesquisa em razão da relação direta do pesquisador com esse território. Nascido e criado no município e filho de agricultores familiares, o pesquisador possui uma trajetória marcada pela vivência no meio rural, o que contribui para uma compreensão mais próxima das dinâmicas sociais, culturais e produtivas presentes no campo.

Nesse contexto, o conhecimento sobre as práticas relacionadas ao trabalho camponês não se limita apenas à dimensão teórica, mas também se constrói a partir de experiências vividas. Desde a infância, as atividades ligadas ao trabalho no campo fazem parte da rotina das famílias rurais do município, sendo transmitidas entre gerações por meio do processo de sucessão familiar. Da mesma forma, os aspectos dialéticos presentes na realidade da EFAs também são compreendidos a partir dessas experiências empíricas, articuladas com os estudos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Diante desse cenário, o presente texto tem como objetivo analisar a influência dos movimentos sociais camponeses na construção das políticas públicas voltadas à educação do campo, tomando como recorte espacial o município de Passo do Sobrado, no estado do Rio Grande do Sul. Da mesma forma, apresenta uma relevância social da

temática e vínculo histórico e cultural do pesquisador com o espaço investigado, possibilitando uma análise que articula teoria e experiência empírica. Além disso, este estudo busca contribuir para o debate acadêmico acerca da educação do campo, evidenciando a importância das lutas sociais na construção de políticas educacionais mais inclusivas e contextualizadas ao meio rural.

Ao refletir sobre a realidade do município de Passo do Sobrado, pretende-se também ampliar a compreensão sobre os desafios e possibilidades relacionados à permanência das famílias no meio rural, à valorização da agricultura familiar camponesa e à construção de estratégias que fortaleçam o desenvolvimento regional sustentável.

Os procedimentos metodológicos

No que se refere aos procedimentos metodológicos, o presente artigo resultou da realização de uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de compreender a influência dos movimentos sociais camponeses no processo de construção e consolidação da educação do campo, no estado do Rio Grande do Sul. Para tanto, buscou-se alcançar as metas inicialmente traçadas por meio de uma revisão sistemática da literatura que aborda a temática da educação do campo, das lutas sociais no meio rural e da formulação de políticas públicas voltadas às populações camponesas.

Nesse sentido, a pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, uma vez que busca compreender fenômenos sociais e educacionais a partir da interpretação de referenciais teóricos e da análise de dados empíricos. A abordagem qualitativa possibilita uma compreensão mais aprofundada das relações existentes entre educação, movimentos sociais e desenvolvimento rural, permitindo analisar os

processos históricos, sociais e políticos que influenciaram a constituição da EFAs no Brasil e, de forma mais específica, no estado do Rio Grande do Sul.

Além disso, apresenta caráter exploratório e descritivo. Exploratório porque busca ampliar a compreensão acerca da influência dos movimentos sociais na formulação das políticas educacionais voltadas ao campo, e descritivo porque procura identificar e analisar as características e especificidades dessas políticas no contexto do município de Passo do Sobrado.

A pesquisa bibliográfica constituiu-se como etapa fundamental para a construção do referencial teórico do trabalho. Por meio dela, foram analisadas diferentes produções acadêmicas, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos institucionais que tratam da educação do campo, da atuação dos movimentos sociais no meio rural e das políticas públicas voltadas à educação do campo no Brasil. O objetivo dessa etapa foi identificar as principais concepções teóricas relacionadas à temática investigada, bem como compreender as diferentes interpretações acerca do papel desempenhado pelos movimentos sociais na construção das propostas educacionais voltadas às populações camponesas.

A coleta e a organização das informações ocorreram por meio da leitura sistemática das obras selecionadas, com elaboração de fichamentos e registros analíticos. Esse procedimento permitiu identificar conceitos, argumentos e categorias centrais para a discussão proposta no estudo. Assim, construiu-se um embasamento teórico consistente para sustentar as análises desenvolvidas na pesquisa.

Nesse sentido, adotou-se como referência conceitual a definição de pesquisa bibliográfica apresentada por Fonseca (2002), citada por Gerhardt e Silveira (2009), segundo a qual:

[...] a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meio de escritos eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas e websites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (p. 37).

Além da revisão bibliográfica, também foi utilizado dados empíricos provenientes da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), cedidos ao pesquisador para fins acadêmicos. Esses dados têm origem na chamada pública SAF/ATER nº 10/2012, lote 47, que contempla dezesseis municípios localizados na região centro-serrana do estado do Rio Grande do Sul. Essa região ocupa uma área aproximada de 13.268,83 km², o que corresponde a cerca de 4,72% do território gaúcho.

Entre os municípios abrangidos por esse lote está Passo do Sobrado, recorte espacial adotado nesta pesquisa. No município, foram entrevistadas 240 famílias de agricultores familiares camponeses dedicados à produção de tabaco e outras 70 que não desenvolvem essa atividade. Os dados obtidos permitiram identificar aspectos da organização das propriedades familiares camponesas, além de compreender características socioeconômicas das famílias que vivem e produzem no meio rural.

A análise dos dados referentes ao município foi realizada a partir de um recorte amostral quantitativo. Dos 240 questionários aplicados em propriedades familiares camponesas (PFCs) onde ocorre o cultivo de tabaco, foram selecionados para análise 42 questionários. Já entre as 70 (PFCs) em que não há o cultivo dessa cultura, foram analisados 12 questionários, totalizando uma amostra superior a 5% das unidades produtivas familiares do município.

O critério utilizado para a seleção das PFCs que compuseram a amostra analisada foi a ordem alfabética, buscando garantir maior imparcialidade e organização no processo de escolha das unidades analisadas. A partir da análise desses dados, foi possível estabelecer relações entre as condições socioeconômicas das famílias de agricultores familiares camponeses do município e os desafios relacionados à escolarização, à permanência das famílias no campo e à sucessão familiar nas propriedades familiares.

Por fim, a análise dos dados foi realizada de forma articulada entre os referenciais teóricos discutidos ao longo da pesquisa e as informações empíricas obtidas por meio da EMATER. Essa articulação permitiu compreender, de maneira mais ampla, como os movimentos sociais contribuíram para a construção das políticas educacionais voltadas à educação do campo e quais desafios ainda se apresentam para a consolidação dessas propostas no contexto do meio rural gaúcho.

A pesquisa caracteriza-se como de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e análise documental. Foram consultados autores que discutem a educação do campo, bem como documentos institucionais e políticas públicas voltadas ao meio rural. A análise buscou compreender o processo histórico de construção da educação voltada para o meio rural no Brasil e, de maneira particular, no estado do Rio Grande do Sul, destacando a influência dos movimentos sociais na implantação e consolidação das Escolas Famílias Agrícolas.

Conhecendo o contexto sócio-histórico

A educação do campo no Brasil passou por um conjunto significativo de transformações a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 – e dos Parâ-

metros Curriculares Nacionais – PCNs. Esses marcos normativos impulsionaram a readequação da educação rural a critérios que, embora importantes, foram incorporados de forma gradativa e lenta, processo que ainda se desdobra na contemporaneidade.

Historicamente, a escola do campo permaneceu estagnada e socialmente desvalorizada. Durante décadas, prevaleceu uma visão pejorativa sobre os sujeitos oriundos do meio rural que migravam para os centros urbanos em busca de continuidade nos estudos. Esse estigma associa o campo ao atraso e à inferioridade cultural, reforçando hierarquias entre o rural e o urbano no espaço escolar.

Essa realidade ainda marca a trajetória de grande parte dos estudantes do campo. O preconceito vivenciado no ambiente escolar, somado à inadequação curricular e à distância geográfica, constitui um dos principais fatores de desmotivação e evasão. Assim, a superação do estigma e a construção de uma escola efetivamente vinculada à identidade camponesa permanecem como desafios centrais para a consolidação de uma educação do campo crítica, inclusiva e de qualidade.

Os movimentos sociais do campo utilizando-se das prerrogativas que lhe são válidas estão mobilizando-se para que as escolas do campo não sejam apenas depósito de mão de obra qualificada ou semiqu qualificada para as empresas da cidade, desempenhando papel de suma importância, no que diz respeito a pressionar governo e sociedade para levar em consideração as especificidades do campo.

A educação do campo surge como resultado das lutas históricas dos movimentos sociais do meio rural. Esses movimentos reivindicam uma educação que reconheça as especificidades da população camponesa, considerando suas formas próprias de organização social, cultural e econômica. Nesse contexto, diferentes organizações sociais passaram a questionar o modelo tradicional de educação rural, historicamente marcado pela ausência de políticas públicas voltadas às

realidades do campo. A partir dessas mobilizações, a educação voltada para o meio rural passou a se constituir como um projeto educativo comprometido com as necessidades e os modos de vida das populações rurais.

Os movimentos sociais do campo buscam a democratização da posse da terra e à reparação de injustiças sociais contra os trabalhadores do campo. Dentre os principais envolvidos estão os trabalhadores rurais, sendo que estes movimentos buscam a reforma agrária e a melhoria das condições de trabalho no campo.

O movimento tem seu marco inicial em 1979, em Cascavel (PR), na qual centenas de trabalhadores rurais decidiram fundar um movimento social camponês, autônomo, que lutasse pela terra, pela Reforma Agrária e pelas transformações sociais necessárias ao Brasil. Composto por diversos segmentos: posseiros, atingidos por barragens, migrantes, meeiros, parceiros, pequenos agricultores. Ou seja, trabalhadores rurais sem terras, que estavam desprovidos do seu direito de produzir alimentos. Expulsos por um projeto autoritário para o campo brasileiro, capitaneado pela ditadura militar, que então cerceava direitos e liberdades de toda a sociedade. Um projeto que anunciava a “modernização” do campo quando, na verdade, estimulava o uso massivo de agrotóxicos e a mecanização, baseados em fartos (e exclusivos ao latifúndio) créditos rurais; ao mesmo tempo em que ampliavam o controle da agricultura nas mãos de grandes conglomerados agroindustriais (SOUZA, 2008, p. 2).

As lutas camponesas perpassaram por diferentes momentos e influências. Em meados do século XX, As Ligas Camponesas, presente entre as décadas de 1940 e 1960, baseadas e orientadas pelo Partido Comunista Brasileiro – PCB, buscavam a reforma agrária e as me-

lhorias das condições de trabalho no campo. Foram extintas como advento da Ditadura. Mais para o final do século XX, em 1984, foi fundado o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, durante o período da redemocratização, sendo suas principais bandeiras a reforma agrária, a luta pela terra e a transformação social.

O MST atua através da construção de assentamentos, promovendo como método de ação a ocupação de grandes latifúndios e terras improdutivas, pressionando com isso o Estado, para que o mesmo ofereça condições de infraestrutura básica, incluindo a educação como um de seus pilares.

O MST luta desde 1984 pelo acesso à educação pública, gratuita e de qualidade em todos os níveis para as crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos. Os esforços nessa área buscam alfabetizar todos os trabalhadores rurais de acampamentos e assentamentos, e a conquista de condições reais para que todas as crianças e adolescentes estejam na escola [...] Diferentemente de momentos anteriores em que o debate sobre a especificidade escola foi, de certa forma, secundarizado, o Setor de Educação do MST tem retomado, ainda que de forma incipiente, a reflexão sobre a escola. Outras ações que têm caracterizado esse setor nos últimos anos têm sido a divulgação de sua proposta pedagógica e a articulação de parcerias do MST com outros Movimentos Sociais, incluindo a reivindicação por uma Educação do Campo na luta por escolas do campo. As parcerias com as universidades, principalmente com cursos voltados para a formação de educadores, também são expressivas (SOUZA, 2008, p. 3-4).

No caso do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, é fundamental compreender que sua força política no campo

educacional se sustenta em três frentes de atuação articuladas: a reivindicação, a proposição e a ação pedagógica direta. A primeira frente, de caráter reivindicativo, expressa-se na pressão junto ao Estado pela garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade nos territórios de reforma agrária. A segunda, propositiva, materializa-se na elaboração de diretrizes, currículos e projetos político-pedagógicos que dialogam com a realidade camponesa, rompendo com a lógica urbano-cêntrica historicamente dominante. Já a terceira frente consiste na ação pedagógica concreta desenvolvida nas escolas localizadas em assentamentos e acampamentos, com destaque para as Escolas Itinerantes, que acompanham o deslocamento das famílias em luta pela terra.

Desse modo, o MST não apenas denuncia a ausência do Estado, mas também ocupa o espaço escolar como território de disputa e de construção de uma educação do campo crítica, contextualizada e emancipatória. O Movimento demandou escolas públicas para o campo contestando a prática pedagógica marcada por conteúdos alheios à realidade camponesa brasileira, provocou uma ruptura na concepção de educação e de povos do campo priorizando os interesses dos próprios trabalhadores rurais. Além disso, têm provocado ações pedagógicas voltadas à educação do campo, ou seja, em conjunto com outras esferas, têm promovido políticas públicas de formação de educadores e professores das escolas do campo, além de política de capacitação de professores que atuam nas escolas públicas e política de reconhecimento das territorialidades dos povos do campo (CALDART, 2001).

Nesse sentido, faz-se salutar salientar as origens do município de Passo do Sobrado, como forma de identificá-lo no solo gaúcho e, conseqüentemente, abordar a práxis pedagógica relacionada à escola do campo presente no município. Passo do Sobrado existe há trinta e quatro anos. Porém, a ocupação do seu território iniciou há cerca de dois séculos. Inicialmente, suas terras foram colonizadas por luso-

-brasileiros que partiam de Rio Pardo para povoar a região que era conhecida por Couto e servia como ponto de descanso para tropeiros. A partir de meados do século XIX, famílias de origem germânicas também se instalaram na região, misturando-se à população de origem lusa e aos descendentes de escravos que trabalhavam na criação de gado e nas roças existentes.

Segundo Vogt e Romero,

mesmo sendo recente o município tem uma história que remonta mais ou menos a 1840, quando começou a colonização. Os colonos alemães vieram em busca de terras planas para a agricultura. Já os colonizadores lusos, que chegaram primeiro vieram atrás de terras para criação de gado e, sobretudo, para encontrar um lugar seguro onde enfrentarem a Revolução Farroupilha. (VOGT; ROMERO, 2010, p. 78).

A localidade se tornou rota de tropeiros e mercadores, que compravam ou vendiam em Rio Pardo. O sobrado de madeira existente funcionava como pousada, sendo seu térreo utilizado para os animais e o andar de cima para os passantes dormirem e fazer suas refeições. Partindo-se dessas premissas a história do município está intrinsecamente ligada à história do Rio Grande do Sul e, de certa forma a História da Agricultura familiar camponesa no estado do Rio Grande do Sul, já que a partir da chegada dos imigrantes alemães e italianos na região, houve, assim como no restante do estado, uma reorganização da agricultura em si, primando pela pequena propriedade agrícola familiar.

Além disso, a imigração de alemães e italianos para RS trouxe consigo costumes, culturas, nova língua e modo de produzir diferentes nas diversas regiões do solo gaúcho. Portanto, possibilitou a introdução de novos produtos para exportação gaúcha e também a ascensão da região norte na economia do estado. No entanto, outros

produtos destacam-se como o feijão, o fumo, erva-mate e o milho, que no início da República Velha fica entre 4% e 10% do valor total de exportação no RS. Além disso, o Rio Grande do Sul se destaca como maior produtor brasileiro de batata inglesa, de mel e de trigo, consolidando-se, dessa forma, como um diversificador de culturas, e servindo isso como subterfúgio para fugir das nuances do mercado.

A análise desenvolvida a partir dos questionários aplicados em Passo do Sobrado pela EMATER, foi realizada a partir do método quantitativo de amostragem, sendo que, dos 240 questionários de PFCs onde se plantavam tabaco foram analisados 42 questionários e das 70 onde não há o cultivo de tabaco, foram analisadas 12, totalizando acima de 5% das PFCs do município. O critério para escolha das PFCs foi a ordem alfabética.

Ao analisar os dados de quarenta e duas propriedades familiares camponesas (PFCs) dedicadas à produção de tabaco e outras 12 unidades familiares que não se dedicam à produção de fumo no município de Passo do Sobrado, identificando a área total de hectares, a divisão de gênero, a faixa etária e a escolaridade das propriedades familiares camponesas.



Gráfico 1. Área total de hectares das PFCs do município de Passo do Sobrado. Fonte: FAGUNDES, 2026.

A partir da análise do Gráfico 1, que enfatiza a área total de hectares das PFCs do município de Passo do Sobrado, 86% das PFCs possuem menos de 20 hectares, fica implícito nesse gráfico que a grande maioria das propriedades familiares camponesas que apresenta pluriatividade, possui menos de 5 hectares de extensão. Essa informação faz-se relevante, já que a partir do momento em que as propriedades menores necessitam da pluriatividade para sobreviverem, fica evidente as dificuldades passadas pelos agricultores familiares camponeses para manter-se no campo.

Com relação ao gênero, as propriedades são bem equilibradas, totalizando 51% de homens e 49% de mulheres, sendo a maior parte das PFCs constituídas por 4 membros. Já com relação à faixa etária, 75% da população possuem menos de 50 anos.

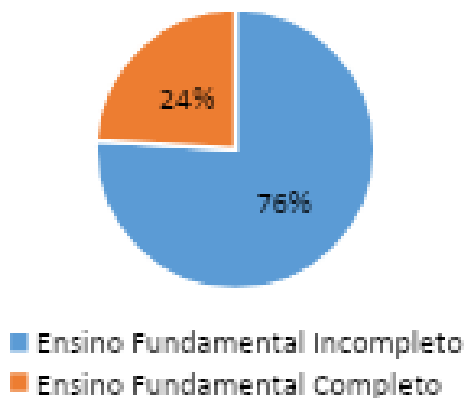


Gráfico 2. Escolaridade das PFCs. Fonte: FAGUNDES, 2026.

O gráfico 2, evidencia o descaso com a população do campo identificando em 76% as pessoas que não concluíram o ensino fundamental e em míseros 6% às que concluíram o ensino médio. A partir de uma avaliação criteriosa, do município de Passo do Sobrado, a par-

tir de suas unidades produtivas familiares camponesas, fica evidente que uma porcentagem das famílias entrevistadas não retira sua renda exclusivamente da agricultura familiar camponesa, buscando subterfúgios para permanecer ligada à terra, ou à sua propriedade rural, aderindo a uma resistência que luta à sua forma para permanecer ligada a suas raízes, ou seja, ao campo.

É imprescindível preservar a autonomia dos sujeitos do campo, uma vez que são eles os responsáveis pela produção de alimentos que sustentam a dinâmica da vida urbana. Para garantir essa autonomia, torna-se necessário construir, no meio rural, uma escola pública de qualidade que respeite as especificidades socioculturais das populações camponesas e, ao mesmo tempo, assegure aos estudantes o direito de escolha: permanecer no campo ou migrar para a cidade, de forma consciente e não compulsória.

Quando falamos em escola de qualidade, entende-se uma escola que dê suporte e aporte para que este cidadão não precise sair do local que nasceu para buscar mais instrução, e que essa educação seja voltada a sustentabilidade das propriedades familiares camponesas, para que não haja a necessidade de êxodo.

Os movimentos sociais do campo estão colocando na agenda política dos governos, da sociedade e dos cursos de formação dois pontos básicos: o reconhecimento do direito dos diversos povos do campo à educação e a urgência do Estado assumir políticas públicas que garantam esse direito. Como reação a esta realidade, os movimentos sociais vêm acumulando experiências de cursos de formação, em convênio com escolas normais e cursos de pedagogia, para formar educadoras e educadores capacitados a atuar na especificidade social e culturas dos povos que vivem no campo. (ARROYO, 2007 p. 157).

As relações de poder sustentam-se a partir das relações de trabalho, onde os trabalhadores do campo, numa escala hierárquica, estão abaixo inclusive dos da cidade e a desvalorização deste ambiente frequentemente se vê em todas as esferas, incluindo nesse caso em específico à educação.

A educação escolarizada é tão importante para a formação de gerações que suas políticas, práticas, financiamentos, finalidades e formação de professores têm sido palco de disputas por grupos sociais que as querem colocar a seu favor ou não. (PEREIRA, 2012 p. 165).

Assim sendo, espera-se que a realidade da educação do campo no Brasil apresente avanços, já que os movimentos sociais do campo estão reivindicando, há algum tempo um aprimoramento na qualidade da educação, que passa pela qualificação e valorização dos professores, pela valorização da cultura do campo e sua reestruturação dentro do projeto político pedagógico das escolas, bem como pela sustentabilidade e diversidade das propriedades familiares camponesas.

Educação do Campo e a construção de novas perspectivas educacionais

A discussão sobre educação do campo no Brasil está diretamente associada à necessidade de repensar os modelos educacionais historicamente aplicados às populações rurais. Durante muito tempo, a escola localizada no campo foi concebida apenas como uma extensão do sistema educacional urbano, sem que fossem consideradas as particularidades sociais, culturais e econômicas das comunidades rurais. Esse modelo de educação, frequentemente descontextualizado, contribuiu para reforçar desigualdades históricas entre o campo e a

cidade, dificultando a construção de processos educativos que dialogassem com a realidade dos sujeitos camponeses.

Nesse sentido, a emergência da educação do campo representa uma tentativa de superar essa lógica histórica, propondo uma perspectiva educacional que reconhece o campo como espaço de vida, trabalho e produção de conhecimento. Ao valorizar os saberes e fazeres construídos pelas comunidades rurais ao longo do tempo, a Educação do Campo busca estabelecer um diálogo entre conhecimento científico e saberes tradicionais, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender criticamente sua realidade social.

Essa perspectiva educativa também se relaciona com a ideia de que a escola deve estar integrada ao território em que se encontra. Assim, a escola do campo deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conteúdos e passa a desempenhar papel fundamental na construção de processos educativos que dialoguem com as necessidades das comunidades rurais. Dessa forma, a educação torna-se um instrumento importante para o fortalecimento das identidades culturais e para a valorização das formas de vida presentes no meio rural.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que a educação do campo busca promover uma formação que considere as diferentes dimensões da vida social. Isso significa compreender que os processos educativos não se limitam ao espaço escolar, mas estão presentes em diversas práticas sociais desenvolvidas nas comunidades rurais. As atividades produtivas, as relações familiares, as tradições culturais e os processos de organização comunitária constituem espaços importantes de aprendizagem e produção de conhecimento.

Ao reconhecer essas diferentes formas de aprendizagem, a educação do campo contribui para ampliar a compreensão sobre os processos educativos, valorizando experiências que muitas vezes foram historicamente desconsideradas pelas políticas educacionais tradicio-

nais. Nesse contexto, a escola assume papel fundamental na articulação entre diferentes saberes, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais contextualizadas e socialmente significativas.

A relação entre Educação do Campo e Desenvolvimento Regional

A educação do campo também possui relação direta com as discussões acerca do desenvolvimento regional, especialmente em regiões onde a agricultura familiar desempenha papel central na organização da economia local. Nesse contexto, a escola pode contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender os desafios e as potencialidades presentes em seus territórios, incentivando a construção de iniciativas voltadas ao fortalecimento das comunidades rurais.

O desenvolvimento regional não pode ser reduzido a indicadores econômicos, pois envolve também as dimensões sociais, culturais e ambientais que constituem os territórios. Nesse contexto, a educação assume papel estratégico na formação de sujeitos críticos e participativos, capazes de intervir nos processos de desenvolvimento de suas comunidades.

Sob essa perspectiva, a educação do campo contribui para o fortalecimento de iniciativas voltadas à sustentabilidade das unidades de produção familiar, ao incentivar práticas que articulem viabilidade econômica, preservação ambiental e qualidade de vida das famílias rurais. Ao promover o diálogo entre conhecimentos técnico-científicos e saberes tradicionais, a escola torna-se espaço de construção de estratégias que ampliam as possibilidades de geração de renda e de permanência digna no meio rural.

Além disso, a valorização das atividades produtivas desenvolvidas pelas famílias de agricultores familiares camponeses contribui

para fortalecer o sentimento de pertencimento dos sujeitos em seu território. Quando os processos educativos reconhecem a importância das práticas produtivas locais, os estudantes passam a perceber o campo como espaço de possibilidades, e não apenas como local marcado por limitações ou falta de oportunidades.

Esse aspecto torna-se particularmente importante quando se analisa o fenômeno do êxodo rural, que ao longo das últimas décadas tem contribuído para o deslocamento de jovens do campo para os centros urbanos. A ausência de oportunidades educacionais e profissionais no meio rural frequentemente leva muitos jovens a buscar alternativas fora de suas comunidades de origem.

Nesse cenário, a educação do campo pode desempenhar papel fundamental ao contribuir para a construção de perspectivas de futuro no meio rural. Ao oferecer uma formação que dialogue com as realidades locais e que valorize o trabalho desenvolvido pelas famílias, a escola pode incentivar os jovens a permanecerem no campo e a contribuir para o desenvolvimento de suas respectivas comunidades.

Juventude rural e sucessão familiar na agricultura

Outro tema relevante no âmbito da educação do campo diz respeito ao processo de sucessão familiar nas unidades de produção rural. A continuidade das atividades produtivas desenvolvidas pelas famílias camponesas está diretamente relacionada à permanência das novas gerações no meio rural. Contudo, diversos fatores têm dificultado esse processo, como as transformações econômicas, as mudanças nas formas de organização do trabalho e a ampliação das oportunidades educacionais e profissionais nos centros urbanos.

Nesse cenário, a educação assume centralidade na construção de alternativas que favoreçam a permanência da juventude no campo.

Ao oferecer uma formação articulada às realidades produtivas, sociais e culturais das comunidades rurais, a escola pode despertar o interesse dos jovens pela participação ativa nas atividades das unidades familiares, contribuindo para a reprodução social do campesinato.

Além disso, a valorização da agricultura familiar camponesa como atividade econômica e socialmente relevante pode contribuir para modificar percepções historicamente construídas sobre o trabalho no campo. Durante muito tempo, o trabalho rural foi associado a condições de vida precárias e a poucas possibilidades de ascensão social. Essa visão contribuiu para que muitos jovens passassem a enxergar o meio urbano como único espaço capaz de oferecer melhores oportunidades.

A educação do campo busca romper com essa lógica ao reconhecer o campo como espaço de produção de conhecimento, de inovação e de construção de projetos de vida. Ao incentivar o desenvolvimento de práticas produtivas sustentáveis e a utilização de tecnologias apropriadas à realidade das propriedades familiares, a educação pode contribuir para ampliar as possibilidades de geração de renda no meio rural.

Além disso, o fortalecimento da organização comunitária e das formas de cooperação entre agricultores pode representar uma estratégia importante para enfrentar os desafios enfrentados pelas famílias camponesas. Nesse sentido, a escola pode desempenhar papel relevante ao estimular práticas de solidariedade, cooperação e participação social entre os estudantes e suas comunidades.

Educação do Campo e fortalecimento das comunidades camponesas

A educação do campo também se apresenta como importante instrumento para o fortalecimento das comunidades rurais. Ao reco-

nhecer os saberes e fazeres presentes no meio rural, a escola contribui para valorizar a identidade das populações camponesas e para preservar tradições que fazem parte da história dessas comunidades.

As manifestações culturais, os conhecimentos relacionados ao trabalho na terra e as formas de organização social constituem elementos fundamentais da cultura rural. Quando esses aspectos são incorporados aos processos educativos, a escola torna-se espaço de valorização das experiências de vida dos estudantes e de suas famílias.

Além disso, a participação da comunidade nas atividades escolares contribui para fortalecer os vínculos entre escola e território. Reuniões comunitárias, projetos pedagógicos voltados à realidade local e atividades desenvolvidas em parceria com organizações sociais são exemplos de iniciativas que podem contribuir para ampliar a participação das famílias no cotidiano escolar.

Esse processo de aproximação entre escola e comunidade fortalece o papel social da educação, permitindo que a escola se torne espaço de diálogo e reflexão sobre os desafios enfrentados pelas populações rurais. Ao estimular a participação dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, a educação do campo contribui para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e participativas.

Por fim, é importante destacar que a consolidação da educação do campo depende da continuidade das políticas públicas voltadas ao fortalecimento das escolas localizadas no meio rural. Investimentos em infraestrutura, formação de professores, transporte escolar e acesso a materiais pedagógicos são elementos fundamentais para garantir condições adequadas de funcionamento dessas instituições.

Nesse sentido, a educação torna-se um elemento estratégico na construção de um projeto de desenvolvimento rural que valorize as populações do campo, reconhecendo sua importância na produção

de alimentos, na preservação ambiental e na construção de formas de vida baseadas na cooperação e na solidariedade.

Outro aspecto relevante no debate acerca da educação do campo refere-se à relação entre os processos educativos e a construção da cidadania no meio rural. Ao longo da história brasileira, as populações que vivem no campo enfrentaram diversas formas de exclusão social, que se manifestaram tanto no acesso à terra quanto nas oportunidades de educação, saúde e participação política. Nesse contexto, a educação assume papel fundamental na ampliação das possibilidades de participação social e na formação de sujeitos capazes de compreender e reivindicar seus direitos.

A escola do campo, quando articulada com as demandas e necessidades das comunidades rurais, pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos mais conscientes de sua realidade social. Ao promover o debate sobre temas relacionados ao desenvolvimento rural, à organização social e às políticas públicas voltadas ao campo, o ambiente escolar torna-se espaço privilegiado para a construção de uma consciência crítica entre os estudantes.

Além disso, a educação do campo também possibilita o fortalecimento das relações de pertencimento ao território. O reconhecimento das histórias locais, das experiências das famílias agricultoras e das formas de organização comunitária contribui para valorizar o papel dos sujeitos do campo na construção da sociedade. Dessa forma, o processo educativo passa a considerar não apenas conteúdos curriculares formais, mas também os saberes e experiências construídos no cotidiano das comunidades camponesas.

Sob esse prisma, a integração entre escola e comunidade constitui um elemento estruturante para o fortalecimento da educação do campo. Quando a escola dialoga com as famílias agricultoras, com as organizações sociais e com as instituições que atuam no meio rural,

consolida-se um ambiente favorável ao desenvolvimento de práticas educativas contextualizadas. Esse processo aproxima os conteúdos escolares das vivências dos estudantes, conferindo maior significado à aprendizagem e potencializando o vínculo entre educação e território.

Outro ponto importante refere-se ao papel das instituições de apoio técnico e extensão rural na construção de iniciativas voltadas ao desenvolvimento dessas comunidades. Instituições como a EMATER desempenham função relevante na orientação dos camponeses, oferecendo suporte técnico, acesso à informação e acompanhamento de práticas produtivas. A articulação entre essas instituições e o ambiente escolar pode contribuir para ampliar o acesso ao conhecimento e fortalecer processos de formação voltados ao desenvolvimento sustentável das propriedades familiares.

A presença dessas instituições no território também possibilita a construção de parcerias que podem beneficiar diretamente as escolas do campo. Projetos voltados à educação ambiental, à diversificação da produção agrícola e à valorização da agricultura familiar camponesa são exemplos de iniciativas que podem ser desenvolvidas em conjunto com as comunidades escolares. Dessa forma, a educação passa a dialogar de maneira mais direta com as dinâmicas produtivas e sociais presentes no meio rural.

No contexto específico do município de Passo do Sobrado, a análise das dinâmicas sociais e produtivas evidencia a importância da agricultura familiar camponesa na organização econômica e social das comunidades rurais. As propriedades familiares camponesas constituem a base da produção agrícola local e desempenham papel fundamental na manutenção das formas de vida presentes no campo. Nesse cenário, compreender as relações entre educação, trabalho e organização social torna-se fundamental para a construção de políticas públicas que atendam às necessidades da população camponesa.

Dessa forma, a educação do campo deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de valorização dessas comunidades e de fortalecimento das condições de permanência das famílias no meio rural. Ao promover uma formação que articule conhecimento científico, saberes e fazeres tradicionais e experiências de vida, a escola pode contribuir para a construção de perspectivas de futuro que valorizem o campo como espaço de vida, trabalho e desenvolvimento.

Nesse contexto, a consolidação da educação do campo depende não apenas da formulação de políticas públicas adequadas, mas também da participação ativa das comunidades na construção de projetos educativos que dialoguem com suas realidades.

A valorização da cultura camponesa, o reconhecimento do papel da agricultura familiar camponesa e o fortalecimento das organizações sociais do campo constituem elementos fundamentais para a construção de uma educação que contribua efetivamente para o desenvolvimento social e econômico das comunidades camponesas.

Considerações finais

A presente texto teve como objetivo analisar a influência dos movimentos sociais na construção e consolidação da EFAs no meio rural gaúcho, tomando como recorte específico o município de Passo do Sobrado, no estado do Rio Grande do Sul. A partir do referencial teórico mobilizado e da análise dos dados empíricos coletados junto à EMATER, foi possível evidenciar que a educação do campo não se constituiu como uma política espontânea do Estado, mas como resultado de um longo processo de mobilização social, marcado por reivindicações históricas protagonizadas pelos próprios sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, a investigação evidenciou que os movimentos sociais do campo, sobretudo aqueles vinculados à luta pela terra e

pela reforma agrária, desempenharam papel decisivo na formulação de políticas públicas voltadas à educação do campo. Essas mobilizações contribuíram significativamente para a formulação de propostas educacionais que buscam romper com modelos tradicionais de ensino, historicamente distantes da realidade rural, e avançar na construção de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem as especificidades culturais, sociais, econômicas e produtivas das populações camponesas.

Dessa forma, a escola do campo passa a ser compreendida não apenas como um espaço destinado à escolarização formal, mas também como um território de construção de identidades, de fortalecimento das comunidades rurais e de promoção de processos de emancipação social. Ao dialogar com a realidade vivida pelos sujeitos do campo, a educação do campo busca articular conhecimento científico, saberes tradicionais e práticas produtivas, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel no desenvolvimento de seus territórios.

A análise dos dados referentes às unidades produtivas familiares do município de Passo do Sobrado evidencia, ainda, a presença de desafios estruturais que impactam diretamente a dinâmica social e econômica do meio rural, especialmente no que se refere aos níveis de escolaridade, às condições de permanência das famílias no campo e ao processo de sucessão familiar na agricultura.

Esses elementos reforçam a necessidade de fortalecimento de políticas educacionais que estejam articuladas com as demandas do desenvolvimento regional, promovendo uma formação que considere não apenas os aspectos escolares, mas também as dimensões sociais, culturais e produtivas da vida no campo.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender a educação do campo como parte de um projeto mais amplo de desenvolvimento

rural, capaz de contribuir para a valorização da agricultura familiar, para a preservação das identidades culturais e para a construção de alternativas que garantam melhores condições de vida às populações rurais. Assim, políticas educacionais voltadas ao campo precisam estar comprometidas com a realidade dos territórios rurais, reconhecendo os sujeitos camponeses como protagonistas de seus próprios processos educativos e sociais.

Conclui-se, portanto, que a consolidação da escola do campo depende tanto da continuidade da atuação dos movimentos sociais quanto do comprometimento efetivo do Estado na formulação e implementação de políticas públicas consistentes. Tais políticas devem superar práticas assistencialistas historicamente presentes no meio rural e avançar na construção de uma educação socialmente referenciada, capaz de dialogar com os desafios contemporâneos do campo brasileiro.

Por fim, embora esta pesquisa tenha apresentado limitações relacionadas ao tempo de realização e à amplitude das fontes analisadas, ela se constitui como uma contribuição relevante para a compreensão das dinâmicas que envolvem a educação do campo no contexto regional. Além disso, aponta para a necessidade de novas investigações que aprofundem a relação entre educação, desenvolvimento regional, juventude rural e processos de sucessão familiar na agricultura, temas fundamentais para o futuro das comunidades rurais e para a permanência das novas gerações no campo.

Diante desse contexto, a educação do campo deve ser compreendida como resultado de um processo histórico de mobilização social protagonizado por trabalhadores rurais e diferentes movimentos sociais que passaram a reivindicar uma educação comprometida com as realidades do campo. experiências como as escolas famílias agrícolas demonstram que a educação pode desempenhar um papel fundamen-

tal no fortalecimento do desenvolvimento rural, contribuindo para a valorização da cultura camponesa e para a permanência das novas gerações no meio rural. Contudo, a consolidação dessas iniciativas ainda depende do fortalecimento de políticas públicas que reconheçam a importância da educação do campo como elemento central para a construção de um projeto de desenvolvimento rural mais justo e socialmente inclusivo.

Referências

AGNES, C.; HELFER, I. **Normas para apresentação de trabalhos acadêmicos**. 9. Ed. Atualizada. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Política de Formação de professores (as) do Campo. **Cad. Cedes**, Campinas: vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 43, 2001. 207-224.

FONSECA J. J. S. Metodologia da Pesquisa Científica, 2002. In: GERHARD, T. E.; SIVEIRA, D.T. (org.). **Métodos de pesquisa**. 1º ed, Porto Alegre: UFRGS, 2009.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues. **Trabalho e Educação: uma perspectiva histórica**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito a educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 98, p.185-212, jan./mar. 2018.

SOUZA, Emerson Bellini Lefcadito de. **Os movimentos sociais e a educação do/no campo**: a ausência de políticas públicas e as condições históricas que fizeram emergir a luta pela educação no MST. 2008. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/>

Eixo%2006/Emerson%20Bellini%20Lefcadito%20de%20Souza.pdf>
Acesso em 06 de dezembro de 2018.

VOGT, Olgário Paulo; ROMERO, Maria Rosilane Zoch (org.s). **Uma luz para a história do Rio Grande** – Rio Pardo 200 anos – Cultura, arte e memória. Santa Cruz do Sul: Gazeta Santa Cruz, 2010.

Sobre os Autores

Claudino Silva de Souza

Graduado em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Especialista em História e Cultura Afrobrasileira pela Faveni. Especialista em Novas Tecnologias da Educação; Artes; Artes Visuais; Arquivologia pela Uninectar. Contato: claudinosouza.historiaarte@gmail.com.

Cristian Marcel Silva de Oliveira

Professor da rede municipal de Paverama. Graduado em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Mestrando em Ensino de História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no programa ProfHis. Possui currículo cadastrado na Plataforma Lattes: https://www.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=5B269327041E1E80AEF7DD02C0F867DB. contato: cristianmarceldeoliveira@outlook.com

Filipe Gomes da Silva

Professor da rede estadual de educação (RS). Graduado em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Doutorando em Ensino de História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Possui currículo cadastrado na Plataforma Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0385833614081466>. E-mail: filiper2@hotmail.com

João Felipe Fagundes

Professor da rede estadual de educação (RS). Graduado em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Possui currículo cadastrado na Plataforma Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8025769613925777>. E-mail: joaofagundes87@hotmail.com

José Antonio Moraes do Nascimento

Professor do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e dos Cursos de História e Geografia da Universidade de Santa Cruz do Sul. Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: josenasc@unisc.br

Lucas Francisco Brandt

Professor da rede estadual da educação (RS), Tutor presencial do curso de licenciatura em História a distância - CLHD/UFPEL no polo UAB Agudo. Graduado em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul, especialista em metodologias ativas no ensino de Geografia, Filosofia e Sociologia pela Faculdade Dom Alberto. Possui

currículo lattes cadastrado na Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8081748051540069>. E-mail: lucasbrandt49@gmail.com

Luiz Fernando Machado Koch

Licenciado em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul e mestrando no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e da Universidade de Santa Cruz do Sul. E-mail: lfkoch@unisc.br

Mateus Silva Skolaude

Professor dos Cursos de História e Geografia da Universidade de Santa Cruz do Sul. Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: mateusskolaude@unisc.br

Thiago Ellert Pilz

Professor de História e Ensino Religioso na rede privada. Graduado em História pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Mestrando em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação/UNISC, com bolsa PROSUC/CAPES mod. II. Vinculado a Linha de Pesquisa Educação, Cultura e Produção de Sujeitos e ao Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação. E-mail: thiago.ellert.pilz@gmail.com

ESTA OBRA FOI COMPOSTA EM GARAMOND PREMIER
PRO E ROTIS SANS SERIF PELA ACERVUS EDITORA



ACERVUS EDITORA

Av. Aspirante Jenner, 1274 – Lucas Araújo

Passo Fundo | Rio Grande do Sul | Brasil

Tel.: (54) 99676-9020

acervuseditora@gmail.com

acervuseditora.com.br

Mais do que um conjunto de relatos de experiência, o livro pretende constituir-se como produção de conhecimento situado, resultado da reflexão sistematizada sobre práticas desenvolvidas na escola. Assim, busca-se contribuir não apenas com professores da Educação Básica, mas também com pesquisadores da área de Ensino de História, fortalecendo o diálogo entre a universidade e a escola. Ao reunir diferentes realidades, a obra permitirá uma análise comparativa das práticas docentes, evidenciando tanto especificidades locais quanto desafios comuns, valorizando a escola como espaço legítimo de produção de saberes.

