



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIV
COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

ANA CLARA DO VALE MENDES

**DESLOCANDO O ALUNO DO LUGAR DE OUVINTE PASSIVO, PARA O DE
PARTICIPANTE DAS AULAS DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS DAS
PRÁTICAS EXTENSIONISTAS.**

CONCEIÇÃO DE COITÉ

2025

ANA CLARA DO VALE MENDES

DESLOCANDO O ALUNO DO LUGAR DE OUVINTE PASSIVO, PARA O DE PARTICIPANTE DAS AULAS DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS DAS PRÁTICAS EXTENSIONISTAS.

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Colegiado de Licenciatura em História, Departamento de Educação – Campus XIV, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em História

Orientadora: Prof.^a Maria Cezarela Oliveira Carvalho

CONCEIÇÃO DE COITÉ

2025

ANA CLARA DO VALE MENDES

DESLOCANDO O ALUNO DO LUGAR DE OUVINTE, PARA O DE PARTICIPANTE DAS AULAS DE HISTÓRIA: EXPERIÊNCIAS DAS PRÁTICAS EXTENSIONISTAS.

Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, apresentado à Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, como pré-requisito para obtenção do título de Licenciada em História.

Conceição do Coité-Ba ____ de _____ 2025

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a

Msc. Maria Cezarela Oliveira Carvalho

Prof. Ms. Antonio Vilas Boas

EXAMINADOR 2

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus e a Nossa Senhora por me permitir chegar até esse momento final da graduação, mesmo com as adversidades durante esse período, sempre me senti mais forte e amparada através da fé e oração.

Agradeço a minha mãe, Fernanda Souza, que é a base da minha vida, sem ela e seus esforços eu não teria chegado até aqui, por vezes pensei em desistir, e minha mãe nunca permitiu que isso acontecesse, sempre me apoiou, incentivou e fez o que estava ao seu alcance para me manter na universidade, mãe, é por você que estou aqui e irei além por nós.

Ao meu pai, Carlos, que também me apoiou durante todo esse percurso com palavras e atos de gentileza como ir me levar e me buscar no ponto todos os dias, às vezes mesmo sem poder, ele estava lá, ações e atitudes pequenas que se somadas formam jornadas extraordinárias, como essa que considero estar construindo.

A minha irmã, Isabella Maria, que tornou e torna os meus dias mais leves com a doçura e travessura que só as crianças têm, muitas vezes recusei suas brincadeiras e tive que ser ausente para estudar, ler textos ou me deslocar para a faculdade, mas hoje, maiorzinha, sei que entende que isso foi necessário.

A minha avó e madrinha Ana, que mesmo velhinha sempre cuidou e zelou de mim com todo o cuidado do mundo. Aos meus avós paternos e ao meu tio Hélio Carlos, obrigada pelo apoio, incentivo e alegria ao saberem que eu entraria na universidade, isso me deu mais forças.

Ao meu professor, Antonio Vilas Boas, supervisor do Projeto de Extensão. Meus agradecimentos ao senhor vão além do Projeto, ressalto também suas orientações e comprometimento com o projeto de extensão, além disso, as disciplinas de Estágio foram melhores com o senhor, que é um professor humano, empático e que não mede esforços para ajudar seus alunos. Muito obrigada!

À Prof.^a Msc. Maria Cezarela Oliveira Carvalho pelo acolhimento, sensibilidade e orientações.

As minhas amigas que tornaram esses anos mais leves: Sabrina, Reisiane, Ana Clara, Allice, Norma, Indirah, vocês tornaram tudo mais leve e alegre, foi maravilhoso vivenciar a

graduação com suas companhias. Aos demais colegas de curso, também agradeço, foi interessante conhecê-los.

Não posso deixar de agradecer a instituição UNEB pelo ensino público de qualidade e por suas políticas, especialmente a de assistência estudantil, a qual pude me beneficiar durante um período da graduação. A todos os professores que passaram pelo curso, agradeço pelos ensinamentos, trocas e experiências, foi ótimo aprender com cada um e suas diferentes formas de ensinar.

Agradeço também aos docentes da educação básica, Neiva Luiza, Maridsa Roberta e João Eudes, por me receberem e colaborarem com as propostas, vocês fazem a diferença. Me inspiro e carrego comigo um pouco de cada um.

RESUMO

O objetivo geral deste trabalho é o de apresentar os resultados das oficinas pedagógicas realizadas nas aulas de História, do 6º ano, da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, em Riachão do Jacuípe-Bahia. Constitui-se como um estudo de caso, com uma abordagem qualitativa e de natureza exploratória. É fruto de do Projeto de Extensão (RE) PENSANDO AS ENSINAGENS EM HISTÓRIA ATRAVES DE OFICINAS PEDAGÓGICAS: UM EXERCÍCIO TEÓRICO PRÁTICO, desenvolvido na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, Ensino Fundamental II, no município de Riachão do Jacuípe-Bahia. Como fontes para discutirmos os efeitos das oficinas pedagógicas no ensino de História, utilizamo-nos dos relatórios de extensão, das observações durante as práticas das atividades e dos diálogos com os/as alunos/as. Ainda acessamos os bancos de dados do Google Acadêmico e Catálogo de Teses e Dissertações Capes. Dentre os autores utilizados nessa pesquisa destaco: Elza Nadai, Circe Bittencourt, Flávia Caimi e Paulo Freire. Concluímos afirmando que com práticas simples, podemos deslocar o aluno, nas aulas de História, do lugar de ouvinte para o de participante.

Palavras-chave: Ensino de história; pesquisa; educação; atividades.

ABSTRACT

The general objective of this work is to present the results of the pedagogical workshops carried out during History classes for the 6th grade at Nossa Senhora da Conceição Municipal School, in Riachão do Jacuípe, Bahia. This is a case study, with a qualitative and exploratory approach. It is the result of the Extension Project (RE)THINKING HISTORY TEACHING THROUGH PEDAGOGICAL WORKSHOPS: A THEORETICAL-PRACTICAL EXERCISE, developed at Nossa Senhora da Conceição Municipal School, Middle School, in the municipality of Riachão do Jacuípe, Bahia. As sources for discussing the effects of the pedagogical workshops on the teaching of History, we used extension reports, observations during the activities, and dialogues with the students. We also accessed databases such as Google Scholar and the CAPES Theses and Dissertations Catalog. Among the authors referenced in this research, we highlight Elza Nadai, Circe Bittencourt, Flávia Caimi, and Paulo Freire. We conclude by stating that, through simple practices, we can shift the student in History classes from the position of a listener to that of an active participant.

Keywords: History teaching; research; education; activities.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	E A QUANTAS ANDAS AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA?	11
3	OUVIR NARRATIVAS E DECORAR CONTEÚDOS	16
4	ESTUDANTES COMO PROTAGONISTAS DOS SEUS PRÓPRIOS ESPETÁCULOS	24
4.1	Identificando a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição e Riachão do Jacuípe	24
4.2	Dificuldades encontradas por alunos e professores no processo de construção das aprendizagens.	26
4.3	Processos iniciais de construção do trabalho com as oficinas pedagógicas	27
4.4	A balbúrdia criativa	28
	CONCLUSÃO	37
	REFERÊNCIAS	38
	ANEXOS	40

1.INTRODUÇÃO

É prática comum que nos intervalos das aulas, os professores/as reunidos em torno de uma grande mesa, numa sala reservada somente para eles/as, as conversas façam referência ao comportamento e desempenho dos/as alunos/as. Entre um papo e outro, as menções acerca da disciplina História fazem referência à dificuldade em se ensinar algo do passado, quando o que mais interessa aos e às estudantes é aquilo que acontece no tempo presente, mais especificamente, ao aqui e agora. O ontem talvez não seja mais interessante.

Essa tensão também é “passada”, ou seja, já vem de longas datas, mas foi pensando nela, como um obstáculo e, também, como uma possibilidade que resolvemos pensar em alternativas para o trabalho com a disciplina de História e com alunos/as do ensino fundamental. A oportunidade veio através de um Projeto de Extensão denominado

“(RE)PENSANDO AS ENSINAGENS EM HISTÓRIA ATRAVÉS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS: EXERCÍCIO TEÓRICO-PRÁTICO”. Por meio dele e como bolsista, fui executar oficinas pedagógicas na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, no município de Riachão do Jacuípe-Bahia.

Assim, o nosso objetivo geral é o de apresentar os resultados das oficinas pedagógicas realizadas nas aulas de História, do 6º ano, da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, em Riachão do Jacuípe-Bahia. Especificamente, elegemos alguns objetivos que relacionamos a seguir.

- a) Investigar, nas plataformas de base de dados, o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino de História, tomando como base, os últimos cinco anos.
- b) Compreender como, historicamente, o ensino de História foi desenvolvido nas salas de aulas.
- c) Analisar os resultados das oficinas pedagógicas realizadas nas aulas de História, na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, em Riachão do Jacuípe-Ba.

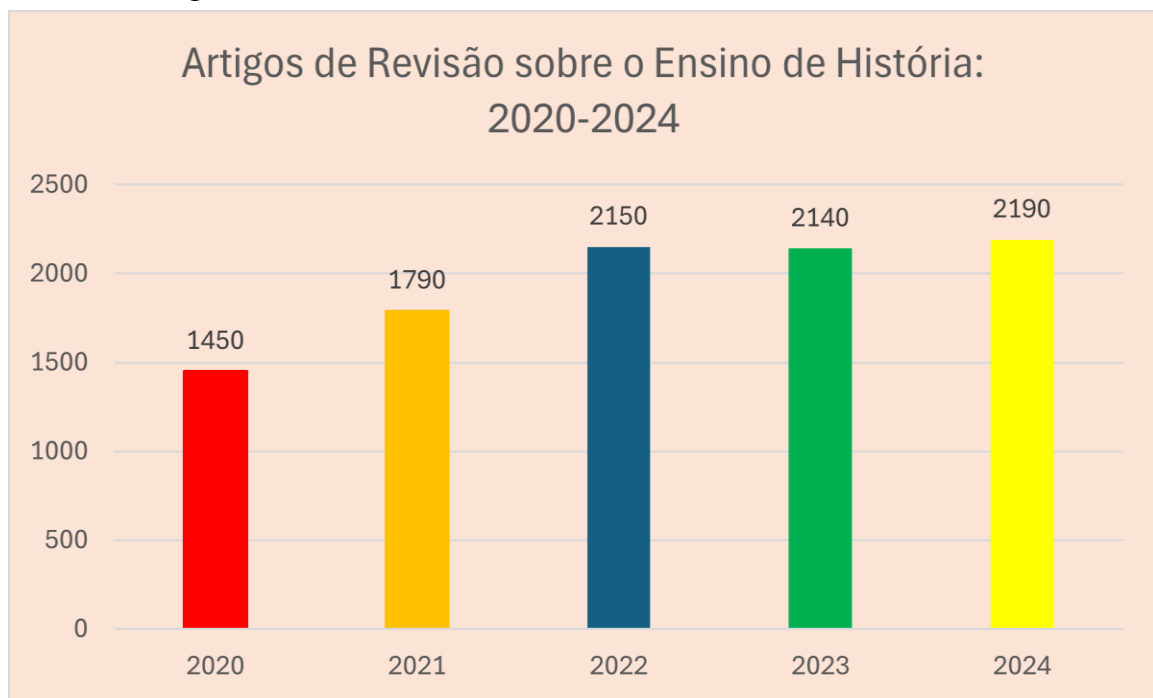
Para fins didáticos, estruturamos este TCC em três capítulos. O primeiro deles, denominado de “E a quantas andas as pesquisas sobre o ensino de História”, atende o objetivo específico “a”, relacionado acima. O segundo capítulo faz uma historicização do ensino de História ao longo do tempo e foi construído para atender o objetivo específico “b”. Por fim, o último e terceiro capítulo, denominado de “Estudantes como protagonistas de seus próprios espetáculos”, momento em que analisamos os resultados das oficinas pedagógicas realizadas nas aulas de História, na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição.

Essa é uma pesquisa que toma como base a abordagem qualitativa, de natureza exploratória, constituindo-se um estudo de caso e que utilizou, como fontes, os dados e relatos produzidos durante a realização das oficinas pedagógicas.

2. E A QUANTAS ANDAS AS PESQUISAS SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA?

O Ensino de História tem se constituído com o passar dos tempos, um objeto de pesquisa que tem atraído a atenção dos investigadores das Ciências Sociais. Essa é uma informação importante, pois “[...] até a década de 1960, o ensino de História era visto, no âmbito das universidades, como área de formação de professores para o magistério e não como objeto de pesquisa acadêmica”. (Saldanha; Coelho, 2024, p.2). Atualmente, uma simples consulta à base de dados do Google Scholar ou Google Acadêmico, como queiram, utilizando-se, apenas o descritor “ensino de história” e os anos de 2020 a 2024, bem como a categoria “artigos de revisão”, encontraremos um total aproximado de 9.960 artigos. O gráfico abaixo apresenta o detalhamento específico a cada ano consultado.

Gráfico 1- Artigos sobre o ensino de História: 2020-2024



Fonte: <https://encurtador.com.br/SWR66>.

Elaboração: Ana Clara do Vale Mendes

Percebe-se pela análise dos dados contidos no Gráfico 1 uma tendência crescente, verificada desde o ano de 2020 e que se mantém. Não há uma única explicação para a ascensão das pesquisas concernentes a esse objeto, mas podemos destacar, por exemplo, a formação de professores a nível de Licenciatura e Bacharelado e a consequente atuação desses/as no campo da pesquisa, inclusive a partir das próprias salas de aula do ensino fundamental/médio. Acrescente-se a isso, a realização e consolidação de eventos relacionados a esse campo, como, por exemplo, o I Encontro Perspectivas do Ensino de História, em 1988, que atualmente encontra-se na sua XIII edição e o I Encontro de Professores e Pesquisadores em Ensino de

História, em 1993. A Associação Nacional dos Professores de História (ANPUH) através da sua seção baiana também realiza, bianualmente, o seu Encontro de Ensino de História, que em 2025 estará na sua VIII edição.

Imagem 1- Logomarca do VIII Encontro Estadual de Ensino de História



Fonte: <https://www.ensinodehistoria2025.bahia.anpuh.org/site/capa>

Ao ampliarmos a consulta para uma outra base de dados como a SCIELO – uma biblioteca digital, que reúne publicações da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal - e tomando como parâmetro o descritor “ensino de História” entre 2020-2024 e limitando a busca a artigos, os dados apresentados são os constantes da tabela abaixo, que evidenciam o interesse da comunidade acadêmica pela temática.

Tabela 1- Artigos sobre “Ensino de História”

Ano	2020	2021	2022	2023	2024	Total
Quantidade de artigos	03	05	07	41	81	137

Fonte: <https://encurtador.com.br/leVoj>.

Elaboração: Ana Clara do Vale Mendes

É perceptível o exponencial crescimento. Os números mostram um salto de, apenas e tão somente, três publicações no ano de 2020 e de mais de oitenta, quatro anos depois. É, sem dúvida um período fértil, talvez possibilitado pelos fatores já apontados acima e que se traduzem nesses números.

O Catálogo de Teses e Dissertações da Capes trata-se de uma plataforma que compila teses e dissertações dos Programas de pós-graduação de todo o país. Armazenados nesse espaço virtual, os pesquisadores e demais interessados podem, com facilidade, acessar os resultados de pesquisas do seu interesse. Para tanto, basta inserir o descritor no campo de “busca”, definir os

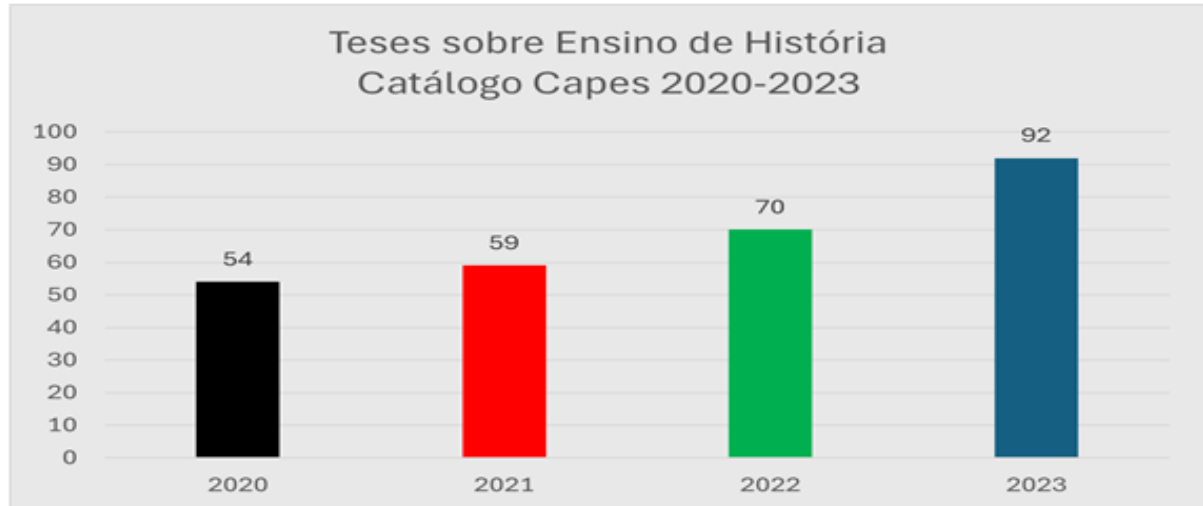
filtros e fazer a solicitação. Em segundos, a tela exibe os resultados. Imagem 2- Página de busca da plataforma Catálogo de Teses e Dissertações Capes



Fonte: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

A nossa pesquisa utilizou o descritor “ensino de História” e os filtros concernentes ao ano e ao tipo de trabalho acadêmico, que nesse caso, foi limitado às teses. O período escolhido foi o de 2020 a 2024, portanto quatro anos. Foram encontrados 275 trabalhos, orientados por cerca de 189 professores, defendidos em Programas de pós-graduação de 61 universidades brasileiras.

Gráfico 2- Teses sobre o ensino de História- Catálogo Capes: 2020-2023



Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – Capes

Elaboração: Ana Clara do Vale Mendes.

O maior número de trabalhos foi defendido nos Programas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com 46 trabalhos, seguido da Universidade Federal de Goiás com 28 teses a Universidade Estadual de Campinas com 22. No estado da Bahia foram defendidos trabalhos em quatro universidades, sendo que a Universidade Federal da Bahia foi a que mais abrigou trabalhos com a temática “Ensino de História”, cinco ao total. Em seguida, a

Universidade do Estado da Bahia com 2 trabalhos e, por último, a Universidade Federal do Sul da Bahia e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia com um único trabalho cada uma.

A primeira tese foi defendida em 2020 pelo doutorando Antonio Lázaro Pereira de Souza, sob a supervisão do professor Dr. Alfredo Eurico Rodrigues Matta. Tem 281 páginas e teve como objetivo geral “[...] analisar como ocorre o processo de aprendizagem de história no ensino a distância em jogos de RPG digital educacional” (SOUZA, 2020, p. 5).

O problema de pesquisa de Souza (2020) se constituía, segundo ele, na inexistência de uma proposta didático pedagógica socioconstrutivista para o ensino de história a distância mediado em RPG para estudantes da escola pública de Salvador. Depois dos estudos, pesquisas e intervenções, ele conclui que:

Diante do resultado obtido na aplicação do experimento didático com o RPG “Diáspora”, concluímos que atingimos o principal objetivo do estudo, que buscou modelar um design didático para o uso do RPG digital como instrumento mediador do pensamento histórico. Para alcançar esse objetivo, o estudo caminhou na direção de desenvolver e validar um modelo didático socioconstrutivista, utilizando cenários de aprendizagem que possibilitassem ao RPG mediar processos cognitivos do pensar histórico. (Souza, 2020, p. 271).

O segundo trabalho defendido – levando-se em consideração nossos filtros - no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Uneb tem como autoria, a estudante, à época, Vania Rita de Menezes Valente e teve como objetivo “[...] construir elementos para a instituição de processos didático-pedagógicos dialógicos numa perspectiva de autonomia e emancipação da aprendizagem dos sujeitos para o ensino de História na UNEB.” (Valente, 2023, p.32). O questionamento que norteou o trabalho de Valente (2023) foi o de saber “[...]quais as condições dialógicas adequadas para processos didaticopedagógicos em história na Uneb visando uma aprendizagem autônoma e emancipatória dos sujeitos”. (Valente, 2023, p.28). Para ela...

Ficou evidente como o diálogo com e entre os conteúdos historiograficamente produzidos e os originários de suas texturas culturais podem interferir na capacidade de labutar com entendimentos, tensões e contradições – mesmo no interior dos próprios argumentos como realizamos – percebendo assim, o valor que esse ato pode assumir para o processo de interpretação e de transformação dos contextos. (Valente, 2023, p. 122).

O acesso às bases de dados e a obtenção de dados, através delas, sobre o fenômeno que desejamos pesquisar, além de nos posicionar em relação ao andamento das pesquisas nesse campo, nos fornece os subsídios necessários para aprofundarmos as questões, tomarmos

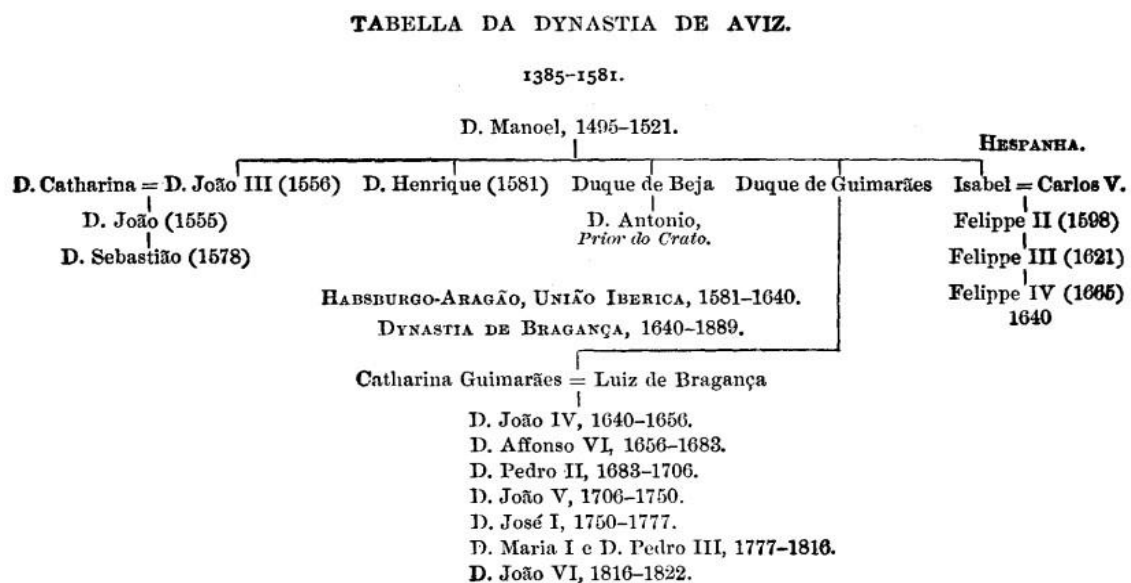
conhecimentos de novas e diferentes literaturas, bem como de referências teóricometodológicas etc. Isso tudo é possível porque todos os trabalhos armazenados nesses espaços já passaram pelo crivo de dezenas de pesquisadores que analisaram, criticaram, deram pareceres para reformas, dentre outros. Ao nos apoiarmos em tais materiais, não estamos querendo assumir que a nossa pesquisa esteja imune às críticas, mesmo porque se fosse assim não seria ciência, mas estamos caminhando em bases, que pela trajetória seguida, são capazes de nos fazer compreender, no mínimo, quais os caminhos mais adequados a se trilhar nesse momento de parto.

3. OUVIR NARRATIVAS E DECORAR CONTEÚDOS

Ao longo dos tempos, a disciplina História foi associada, de maneira pejorativa a “matéria decoreba”, que para se obter êxito bastava tão somente memorizar os conteúdos e reproduzi-los nas avaliações, tal qual estivesse nos livros didáticos ou apostilas distribuídas pelo professor. Também já a denominaram de “coisa do passado”, em alusão ao objeto de conhecimento dessa Ciência: os fatos passados. Infere-se, a partir desse imaginário que os acontecimentos de outrora não tem nenhuma influência no presente e muito menos na posteridade. Por fim, “arquivo morto” é mais um dos rótulos com o qual tentaram relacionar a História. Sugere-se, dessa forma, a existência de um depósito onde ficam jogados a memória de outrora.

Toda essa construção advém da forma como a disciplina foi concebida e organizada. Nos seus momentos iniciais, lá por volta da segunda metade do século XIX, no período imperial, “[...] os programas de História do Brasil seguiam o modelo consagrado pela História Sagrada, substituindo as narrativas morais sobre a vida dos santos por ações históricas realizadas pelos heróis considerados construtores da nação” (Brasil, 1997, p. 20). Essa autoria era creditada, ainda segundo (Brasil, 1997, p.20) aos “[...]governantes e clérigos”. Ao folhear e analisar algumas páginas de um livro de História do Brasil, publicado em 1928, percebemos o quão a exaltação de determinados personagens é algo corriqueiro. Logo de início se percebe uma tabela com as várias dinastias portuguesas.

Imagem 2- Tabela da Dynastia de Aviz



Fonte: Andrade, Maria G.L. (1928).

Nas sequências das demais páginas, todas as imagens que aparecem são de personagens de uma determinada linhagem e que exercem um cargo considerado elevado na hierarquia do governo português.

Imagem 4- Personagens que aparecem nos livros de História, em 1928



VASCO DA GAMA



D. AFFONSO HENRIQUES

Fonte: Andrade, Maria G.L.

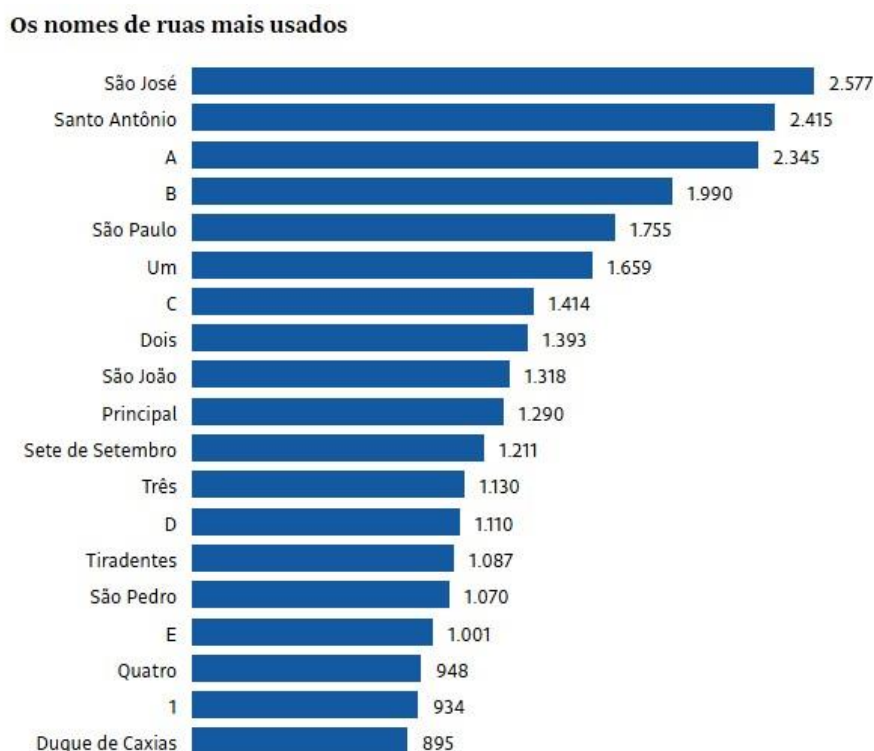
O excerto e imagens acima refletem sobre a influência da História Sagrada na organização da História do Brasil. Naquela, “santos”; nessa, “heróis”. Essa associação, segundo Bittencourt (2008, p.158) “[...] levou a omissão dos conflitos sociais, acentuando as mudanças pelas ações políticas. A escravização indígena foi omitida da narrativa histórica”. Continua o privilégio a determinados personagens, ecoando-se a voz desses, algo que num momento antecessor era dedicado aos santos e suas atuações sobrenaturais. A proeminência dada aos políticos, nessa fase da história brasileira, remete-nos a pensar sobre o que era narrado, quem era excluído desse discurso e quais as fontes utilizadas para a elaboração das narrativas.

A história tradicional positivista utiliza como fontes de estudo os documentos oficiais e não-oficiais escritos (leis, livros); também valoriza os sítios arqueológicos, as edificações e os objetos de coleções e de museus como moedas e selos. Os sujeitos da história tradicional são as grandes personalidades políticas, religiosas e militares. São os reis, líderes religiosos, generais, grandes empresários. São atores individuais, heróis que geralmente aparecem como construtores da história. Assim, a história tradicional estuda os grandes acontecimentos diplomáticos, políticos e religiosos do passado. Privilegia o estudo dos fatos passados que são apresentados numa sequência de tempo linear e progressiva. Em síntese: nessa perspectiva, a história dos povos — como ela realmente aconteceu — e os fatos deveriam ser tratados de forma objetiva e com base em documentos. **Trata-se, basicamente, de uma história política e factual que será extremamente marcante no ensino e nos materiais didáticos.** (Fonseca, 2003, p. 41).

A crítica de Fonseca (2003) centra-se, poderíamos resumir, em alguns pilares. O primeiro caracterizado pelo olhar reducionista implementado à história. A redução centra tanto nos personagens, quanto nas fontes e narrativas, pois nessas a voz das minorias não é ecoada, mas sim, silenciada. Ao propagar o discurso dos considerados grandes homens, a história tradicional exclui as mulheres, os marginalizados de direitos, os trabalhadores etc. O privilégio dado aos documentos e esses de natureza oficial, além de deixar de lado outras leituras, noutros documentos escritos, desconsidera a oralidade. Isso em um país com uma quantidade tão grandes de pessoas não alfabetizadas representa o acolhimento a uma única história: a dos ditos vencedores.

Esse fenômeno construiu uma memória que nos acompanha ainda atualmente. Não é de se espantar que o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) tenha constatado que considerando apenas vias de trânsito, os nomes mais utilizados para identificar esses espaços fossem de santos e políticos. Baseado nos dados do Instituto, a Folhapress publicou uma reportagem sobre o tema. “A reportagem realizou o levantamento dos 20 nomes mais usados em logradouros. E o nome mais usado é uma homenagem ao padroeiro dos trabalhadores e das famílias, São José. (Queiroz, 2024). A imagem abaixo, além de proporcionar uma leitura mais enriquecedora da situação, amplia os dados.

Imagem 4- Nomes de ruas mais usados no Brasil



Fonte: <https://encurtador.com.br/qrWZJ>.

Toda uma carga de memórias dos tempos iniciais da nossa constituição enquanto colônia e país foram repassados resultando, visivelmente, nos tempos atuais. Isso se deu sobretudo em

razão da colaboração das instituições escolares através da disseminação das suas práticas. O texto final de Fonseca, na citação acima, é vital para entendermos essa situação. Ela diz – repetindo –: “Trata-se, basicamente, de uma história política e factual que será extremamente marcante no ensino e nos materiais didáticos”. (Fonseca, 2003, p.41).

Para garantir o êxito dessa empreitada, a atuação do professor nas salas de aulas privilegiava uma postura verticalizada, através da qual, esse profissional não somente se tornava o centro de onde emergia o conhecimento, como não havia contestação às falas e nem aos conteúdos, que deveriam ser “decorados”, como se o estudante fosse um banco onde se depositaria as informações.

Os métodos de ensino então aplicados nas aulas de História eram baseados na memorização e na repetição oral dos textos escritos. Os materiais didáticos eram escassos, restringindo-se à fala do professor e aos poucos livros didáticos compostos segundo o modelo dos catecismos com perguntas e respostas, facilitando as arguições. Desse modo, ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se a saber repetir as lições recebidas. (Brasil, 1997, p.20).

O texto mostra a existência de um ensino classificado como conservador, visto que a sua única função é a de manter inalterada as estruturas sociais, pois além de memorizar os alunos deveriam repetir. Tal atitude era entendida, quando o aluno obtinha êxito na repetição - que a aprendizagem havia sido construída. Confunde-se, dessa maneira, ensino com aprendizagem. Para Weisz (2006, p.65) “o processo de aprendizagem não responde necessariamente ao processo de ensino, como tantos imaginam. Ou seja, não existe um processo único de ensino-aprendizagem”. Não há uma relação causa-efeito, como se o primeiro provocasse a segunda. Pressupõe-se, assim, que o simples exercício da transmissão não é elemento suficiente para garantir que esse se transforme em aprendizados. Portanto, conclui Weisz (2006, p.65) [...] é equivocada a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmita, exatamente como lhe transmite”.

A estrutura do material didático ainda não conseguia se desvencilhar do que era produzido quando da existência da História Sagrada, visto que os conteúdos eram elaborados em catecismos. O método da repetição, ainda que tenha a utilidade de garantir que o/a aluno/a fixe o conteúdo, não problematiza a realidade e conseqüentemente não desenvolve a criticidade, elementos essenciais para alicerçar os processos de transformação.

Freire (1979, p.20) denomina esse tipo de educação desenvolvida no Brasil de “bancária”, mas não a chama dessa maneira referindo-se ao móvel utilizado nas casas e que serve para nos sentarmos. “O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um

depósito do educador”. Educa-se para arquivar o que se deposita”. Sendo assim, bancária, nesse contexto, faz referência a um “banco” onde o cliente faz os seus depósitos de valores. Chama atenção na afirmação do educador brasileiro, o comportamento do/a estudante: passividade. Nessa situação, não há nenhuma reação às atuações de um outrem.

O passar dos tempos não provocaria nenhum tipo de mudança nos procedimentos metodológicos adotados pelos professores para ensinar a História do Brasil aos seus educandos. O nascimento da República, a instauração da República Oligárquica, O Golpe de 1930 foram momentos diferentes no contexto republicano, com a atuação de novas e diferentes forças, entretanto...

Ao longo desse período, poucas mudanças aconteceram em nível metodológico. Apesar das propostas dos escolanovistas de substituição dos métodos mnemônicos pelos métodos ativos, com aulas mais dinâmicas, centradas nas atividades do aluno, com a realização de trabalhos concretos como fazer maquetes, visitar museus, assistir a filmes, comparar fatos e épocas, coordenar os conhecimentos históricos aos geográficos, o que predominava era a memorização e as festividades cívicas que passaram a ser parte fundamental do cotidiano escolar. A prática recorrente das salas de aula continuou sendo a de recitar as “lições de cor”, com datas e nomes dos personagens considerados mais significativos da História. (Brasil, 1997, pp.21-22).

A adjetivação dada às mudanças, indica o quão foram essas inexpressivas diante, inclusive, das propostas apresentadas, nesse caso, pelos escolanovistas. A expressão “predominar”, dentro do contexto acima, sugere a existência de uma influência, controle domínio sobre um determinado fenômeno. Nesse caso, diante das alternativas de aulas mais ativas, optou-se pela manutenção, em sua maioria, do que até então era praticado. No final da citação a expressão “prática recorrente” confirma o teor das nossas afirmações acima.

As formas de concepção do que seja a História, o papel atribuído a ela em diferentes momentos da nossa história e as formas de atuação adotada pelos professores em sala de aula contribuíram para a construção de representações sobre a disciplina que, óbvio, influenciam na formação de determinados comportamentos dos/as estudantes, implicando na sua estigmatização. Na primeira metade do século XX, o professor já percebia e se posicionava sobre essa situação.

Nossos adolescentes também detestam a História. Votam-lhe ódio entranhado e dela se vingam sempre que podem, ou decorando o mínimo de conhecimento que o ponto exige ou se valendo levemente da cola para passar nos exames. Demos ampla absolvição à juventude. A História como lhes é ensinada é, realmente, odiosa. (Mendes, 1935, p.41).

A crítica impiedosa destilada por Mendes (1935) mostra que ao invés de atrair os/as estudantes, o ensino de História tem provocado o seu oposto, um distanciamento. Segue a esse, um sentimento de ódio profundamente enraizado e como tal difícil de ser removido. Fica evidente que Mendes (1935) generaliza na sua afirmação, mas isso não a desqualifica. Quando salienta que os adolescentes devem ser absolvidos desse comportamento, Mendes (1935) entende que eles não podem ser responsabilizados por tal situação. Ao fazer isso, entretanto, o historiador admite o professor como o único culpado pela situação. O pensamento de Mendes (1935) convida-nos a refletir sobre como fazer para motivar os alunos em relação ao aprendizado da História, mas nos leva a questionar, também, como todo esse imaginário acerca da disciplina é construído.

Essa dúvida nos encaminha para pensarmos acerca das representações e de como elas nos ajudam a construir realidades outras acerca de um fenômeno. Pesavento (2012, p. 39) afirma que “[...] as representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar deste mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência”. O que ela afirma é que as representações não são cópias das realidades, mas a construção de uma outra realidade e são dotadas de um poder tamanho que se colocam no lugar do fenômeno representado. Há, ainda, segundo a autora, um atuar prático, ativo, das representações. Ou seja, elas não atuam tão somente no mundo das ideias.

Mais à frente, no seu texto, Pesavento (2012, p. 39) adverte-nos que as representações são “[...] geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de força integradora e coesiva, bem como explicativa do real. Indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade”. Percebam que Pesavento (2012), afirma-a tratar-se de um fenômeno que gera determinadas condutas e que essas não são frágeis, mas o seu oposto.

No dia a dia, essa moldagem de condutas e práticas sociais pode ser vislumbrada no universo escolar. Caimi (2006), ao discutir as razões pelas quais os alunos não aprendem História, relaciona uma série de fatores e afirma que:

Quando se transita pelas escolas, no acompanhamento de estágios ou na realização de pesquisas, muitos dados vão emergindo. **Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes.** Denunciam, também, o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, **os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos adolescentes.** Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor

"legal", "amigo", menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável. (Caimi, 2006, p.1).

Os grifos são nossos e o texto, como é perceptível data de 2006, portanto cerca de setenta e um anos após as recomendações que Mendes (1935) fizera. O panorama apresentado pela autora descreve da forma mais aproximada possível o cotidiano de uma unidade escolar. Para quem vivencia esse universo, não há como não concordar com o texto. Visualmente, é como se Caimi (2006) criasse uma imagem com as posições tão contrapostas, entre personagens tão próximos, mas tão distantes ao mesmo tempo.

Imagem 5- Alunos e professores num ambiente de contraposição de ideias



Fonte: Imagem gerada com o auxílio da Inteligência Artificial.

Numa tabela com os dois lados, talvez possamos visualizar com mais clareza e especificidade as queixas dos personagens.

Tabela 2- Queixas de alunos e professores, segundo Flávia Eloisa Caimi

REPRESENTAÇÃO DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO AOS ALUNOS.	REPRESENTAÇÃO DOS ALUNOS EM RELAÇÃO AOS PROFESSORES.
Alunos passivos para o conhecimento, desatentos.	Não articulam ensino com experiência cotidiana.

Sem curiosidade,	Um professor não amigo, não “legal”
Sem interesse,	Autoritário,
Desafiadores da autoridade professoral	Construtor de aulas não agradáveis
Zombeteiros e irreverentes.	Exige memorização de forma excessiva
Reivindicam um ensino mais significativo	

Fonte: Caimi (2006). Elaboração: Ana Clara do Vale Mendes

Pensando na disciplina História, ela foi rotulada, estigmatizada, como uma matéria decoreba, para a qual bastava, apenas e tão somente a sua memorização. Esses estigmas, vão sendo internalizados dando origem à construção das representações por parte dos/as alunos/as e dos/as professores/as. Nesse processo complexo e multifacetado não é de se surpreender que na intersecção algo os una: um ensino significativo, dotado de sentidos. Superar os obstáculos e construir esse ensino requer planejamentos, diálogos, uso de aparatos tecnológicos, participação do/a aluno/a etc, mas antecedendo a essas práticas, devemos formular uma concepção de educação e de História que promova, sobretudo, a emancipação, a formação de sujeitos e esses falam e não apenas ouvem e escrevem.

4. ESTUDANTES COMO PROTAGONISTAS DOS SEUS PRÓPRIOS ESPETÁCULOS

Protagonistas tem se constituído numa expressão bastante utilizada, inclusive em documentos oficiais das instituições responsáveis pela construção de políticas públicas voltadas para a educação. “[Protagonizar”, um verbo regular e transitivo direto, segue um modelo de conjugação para verbos com terminação em “ar”. Significa que alguém está a praticar a ação de performar, interpretar o papel principal em algum espetáculo. Neste capítulo, analisaremos as investidas realizadas no ensino de História, através das oficinas pedagógicas, na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, em Riachão do JacuípeBahia.¹ Dividimos o capítulo, para fins didáticos, em três seções que, apesar de separadas, mantém estreita relação entre si. Na primeira delas, identificamos o município de Riachão do Jacuípe e a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição. A segunda seção é dedicada a exposição e discussão das informações e dados construídos durante as oficinas pedagógicas nas aulas de História.

4.1 Identificando a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição e Riachão do Jacuípe

O município de Riachão do Jacuípe localiza-se no Território de Identidades da Bacia do Jacuípe, interior baiano, distante cerca de 188 km da capital, Salvador e, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta os seguintes dados. Tabela 1- Dados de Riachão do Jacuípe-Bahia

Aspectos	Dados
Área Territorial	1.155,419km ²
População no último censo	33.386 pessoas
Densidade demográfica	28,90hab/km ²
População estimada	35.118pessoas
Índice de Desenvolvimento Humano Municipal	0,628
Gentílico	Jacuipeense

Pib Per Capta	12.249,9
---------------	----------

¹ Com o objetivo de identificar prioridades temáticas definidas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões, o Governo da Bahia passou a reconhecer a existência de 27 Territórios de Identidade, constituídos a partir da especificidade de cada região. Sua metodologia foi desenvolvida com base no sentimento de pertencimento, onde as comunidades, através de suas representações, foram convidadas a opinar. (<https://www.bahiater.sdr.ba.gov.br/servicos/territorios-de-identidade>).

Fonte: IBGE

Elaboração: Ana Clara do Vale Mendes

Concernente à categoria “educação” e tomando como base os dados do IBGE, o município de Riachão do Jacuípe apresenta uma taxa de escolarização que beira à universalização e com índices do IDEB considerados medianos. Veja a configuração na tabela abaixo.

Tabela 2- Dados sobre a educação em Riachão do Jacuípe

Aspectos analisados	Dados
Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	98,3%
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2023]	4,6
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2023]	3,2

Fonte: IBGE

Elaboração: Ana Clara do Vale Mendes

A Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição localiza-se na Praça Landulfo Alves, 545, na área urbana do município de Riachão do Jacuípe-Bahia, distante cerca de 188km de Salvador, capital do estado da Bahia. É uma instituição voltada para o atendimento de estudantes do Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos. Funciona nos turnos matutino e vespertino e, durante o período noturno, o atendimento é destinado ao público da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Imagem 1- Fachada da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição



Fonte: Google Maps

2.2 Dificuldades encontradas por alunos e professores no processo de construção das aprendizagens.

Em torno de uma mesa, com uma dezena de colegas de outras disciplinas, uma professora expõe o que pensa sobre as dificuldades no exercício da docência: “Se, para vocês, que ensinam Matemática e Português, a situação não é boa, imaginem a dificuldade que os professores de História enfrentam.” O que a professora quer dizer é que, como a disciplina História trabalha a partir de referenciais do passado e os/as estudantes vivem em um presenteísmo constante, discutir memória, patrimônio e história tornou-se, além de um grande desafio, um exercício que exige a criação, constante, de sentidos (CHARLOT, 2013), o estabelecimento de relações com o presente e a adequação dos procedimentos metodológicos a cada nova situação.

Associada à complexidade descrita acima, temos vários outros fatores que intensificam o caráter complexo da educação, mas mencionaremos, dadas as limitações de espaço, apenas três deles. O primeiro diz respeito às condições ambientais das unidades escolares, que dificultam o trabalho dos(as) professores(as) e interferem na aprendizagem dos(as) alunos(as). Os Territórios de Identidade do Sisal e da Bacia do Jacuípe, espaços de onde emergem essas experiências, são caracterizados por temperaturas elevadas, mas com sensações térmicas que desafiam os números dos termômetros.

O calor elevado, percebemos durante as observações, afeta diretamente a cada estudante seja individualmente ou coletivamente. Há um desconforto, materializado nas constantes tentativas de mover qualquer material com o intuito de causar uma sensação de frescor. Aumenta a falta de concentração e, conseqüentemente, as conversas paralelas, dificultando o desenvolvimento das aulas. Além disso, percebemos, os/as alunos/as se irritam com mais facilidade, o que pode desencadear conflitos entre eles/as.

Adicione-se a essa situação — e aí temos o segundo fator desencadeador das complexidades — as estruturas das unidades escolares, caracterizadas pela utilização de telhas de amianto nos prédios, carteiras sem ergonomia, acústica inexistente, ventilação e luminosidade ineficientes. Com a precarização dos mobiliários, equipamentos e outros espaços como sanitários, bibliotecas, o desânimo e desconforto com aquele espaço cresce significativamente, contrariando a uma outra arquitetura que poderia trazer bem-estar.

O espaço escolar deve compor um todo coerente, pois é nele e a partir dele que se desenvolve a prática pedagógica, sendo assim, ele pode constituir um espaço de possibilidades, ou de limites; tanto o ato de ensinar como o de aprender exigem condições propícias ao bem-estar docente e discente. (Ribeiro, 2004, p.105).

A citação acima mostra o quão a autora compreende a necessidade das escolas possuírem uma estrutura digna e acolhedora, tanto simbolicamente quanto fisicamente. Percebemos que ela afirma que ela enfatiza tanto as possibilidades quanto os limites existentes nas escolas em decorrências das suas estruturas. Ao se posicionar dessa maneira, a autora, mostra o quão não são neutros os espaços físicos.

Por fim, o terceiro fator é composto por uma soma de necessidades existentes nas unidades escolares, que vão desde a falta de papel higiênico nos banheiros até a pouca quantidade de insumos (papel, cola, tesoura, lápis coloridos etc.) disponíveis para contribuir com o trabalho docente. Essa carência reforça a imagem de uma escola pública abandonada, tratada como se não tivesse nenhuma importância para os gestores dos municípios. Essa desvalorização dissemina-se entre o quadro de professores, devido aos baixos salários e a inexistência de apoios. Diante desse universo, questiona-se: como é possível ensinar e aprender História a partir de tais condições?

4.3 Processos iniciais de construção do trabalho com as oficinas pedagógicas

A realização das atividades com os/as alunos/as da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição foi possível devido à existência do Edital n.º 015/2023, referente ao Aviso n.º 025/2023, publicado no D.O.E. de 04/03/2023, cujo objetivo foi conceder “[...] Bolsas de Iniciação à Extensão...” (Uneb, 2023, p. 2). Com base nesse edital, (Anexo 1) o professor Ms. Antonio Vilas Boas inscreveu o projeto denominado “(RE)PENSANDO AS ENSINAGENS EM HISTÓRIA ATRAVÉS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS: EXERCÍCIO TEÓRICO-PRÁTICO”, que teve como objetivo “discutir procedimentos teóricos-metodológicos a serem aplicados nas aulas do componente curricular História, nas turmas de ensino fundamental I, II e ensino médio.” A unidade escolar selecionada foi a Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, no município de Riachão do Jacuípe, Território de Identidade da Bacia do Jacuípe, instituição pertencente à rede municipal de ensino que atende alunos do Ensino Fundamental I e II. O trabalho foi supervisionado pela professora de História, Neiva Luiza Dórea Carneiro.

Depois da aprovação do Projeto pela Pro reitoria de Extensão, o passo seguinte foi o da seleção das monitoras. Inscreveram-se sete candidatos sendo cinco do sexo feminino e dois do sexo masculino. Dentre os/as inscritos/as dois foram desclassificados durante o processo por falta de apresentação dos documentos exigidos e, dentre as cinco, fui contemplada com a bolsa.

O passo seguinte foi apresentar-me (Anexo 3) à Escola e à professora-regente de História, Neiva Luiza Dórea Carneiro. Com ela, combinamos como se daria a execução do Projeto, pois conforme orientação do professor, as oficinas deveriam obedecer ao cronograma e planejamento da professora, ou seja, elas seriam construídas a partir das discussões realizadas em sala de aula pela professora e nunca o contrário. O processo de colaboração aconteceria, segundo a docente, com as turmas de 6º ano do ensino fundamental II, às quartas feiras, no período vespertino.

4.4 A balbúrdia criativa

Balbúrdia é uma expressão que significa “algazarra”, “confusão” ou “situação fora de controle”. Durante o governo da extrema-direita, liderado pelo ex-presidente Jair Bolsonaro, a expressão foi utilizada para caracterizar os ambientes acadêmicos e escolares, atribuindo-lhes a ideia de fomentadores da ideologia comunista. Por meio do uso da linguagem — entendida como artefato construtor de realidades —, o governo Bolsonaro tentou construir, junto à população, um imaginário em que as universidades eram apresentadas como promotoras de discursos alinhados aos partidos de esquerda.

Diferentemente do sentido difundido pelo governo Bolsonaro, fizemos questão de utilizar a expressão “balbúrdia” com o significado de uma produção criativa, resistente ao conservadorismo e a práticas carregadas de visões, permeadas por discursos baseados nos “ismos”, como racismo, xenofobia, colorismo, sexismo, capacitismo, etnocentrismo etc.












A execução das atividades do Projeto esteve alinhada ao trabalho desenvolvido pela professora-regente de História do 6º ano do Ensino Fundamental I. Para confeccionar qualquer material de intervenção, foi necessário conhecer o planejamento, discutir a atividade com a docente e refletir sobre a necessidade de as ações provocarem o deslocamento do(a) aluno(a) de seu papel de ouvinte para o de “falante”. Esse movimento era essencial para gerar a balbúrdia criativa, contribuindo para a construção do conhecimento, mesmo em salas desconfortáveis, com ambiente extremamente quente e alunos de 10 a 11 anos. Também consideramos a importância de produzir materiais que não demandassem recursos excessivos.

Uma das primeiras atividades realizadas foi baseada em um quebra-cabeça ou enigma conhecido como criptograma. Como a professora havia discutido a sociedade egípcia, o trabalho consistiu em criar palavras e explicá-las a partir da decodificação dos sinais. Uma folha de papel com o nosso alfabeto e ao lado de cada letra, uma forma geográfica ou um outro sinal qualquer, foi entregue aos alunos. Para dar conta do trabalho, os alunos deveriam escolher as formas

geométricas e desenhar no caderno. As formas e/ou sinais selecionadas pelos/as estudantes formariam um conceito tema da discussão da aula anterior.

Inicialmente, os alunos selecionaram os pares com os quais iriam trabalhar, evidenciando a construção de um comportamento autônomo. O momento da formação dos grupos foi bastante agitado, porque alguns alunos queriam colegas específicos nas suas equipes e pediram que esperássemos até que o outro colega terminasse com a resolução do exercício. Atendemos ao pedido, mas ressaltamos que nas aulas seguintes os grupos deveriam ser formados por integrantes diferentes dos da semana anterior, visando à importância de aprender a trabalhar com pessoas diversas. Não houve reclamações sobre essa orientação.

Imagem 1- Criptograma

ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO							
ALUNO(A)							
PROFESSORA: NEIVA LUIZA DÓREA CARNEIRO							
BOLSISTA MONITORIA EXTENSÃO: ANA CLARA DO VALE MENDES							
DISCIPLINA: HISTÓRIA	SÉRIE:	TURMA	TURNO				
A		H		O		V	
B		I		P		X	
C		J		Q		Y	

Elaboração: Ana Clara do Vale Mendes, Antonio Vilas Boas e Neiva Luiza Dórea Carneiro

O trabalho em equipe proporcionou aos(as) alunos(as) a oportunidade de discutirem entre si sobre as palavras que gostariam de formar, bem como seus significados. O livro didático tornou-se um recurso muito disputado, pois era necessário lê-lo para resolver a atividade. Após a escolha das palavras e a construção de seus significados, o papel da bolsista foi questionar o entendimento dos(as) alunos(as), evitando a memorização. Utilizando o próprio vocabulário, os(as) alunos(as) explicavam o que haviam compreendido. Para Bittencourt (2004, p.137) “os jogos didáticos, ao despertarem o interesse e a motivação dos alunos, permitem que o ensino de História seja mais dinâmico e participativo, favorecendo a construção do conhecimento histórico de forma significativa”.

Uma percepção que vai além do lúdico é o que expõe a autora acima citada. O seu pensamento deixa claro o quão a utilização de determinadas ferramentas pode contribuir para

despertar o interesse, dinamizar as aulas, favorecer a participação e colaborar no processo de construção do conhecimento.

Concentração, persistência, exercício do diálogo, criatividade, tentativa e erro, exercício da pesquisa em livros didáticos, leitura e escrita são algumas das habilidades destacadas com a aplicação da atividade denominada “criptograma” durante as aulas de História em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II.

Outra atividade desenvolvida foi o uso do dominó nas aulas de História, implementada no processo de atuação na Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição, em Riachão do Jacuípe, Bahia. Não é incomum encontrar situações em que os(as) estudantes utilizam os pequenos intervalos para transformar a mesa do professor em um grande tabuleiro, ressignificando espaços e equipamentos. Por que, então, não aproveitar essa predisposição, canalizando-a para o desenvolvimento das aprendizagens em História? Com essa ideia em mente, conversamos com a professora-regente e montamos o jogo.

Denominamos a atividade de “Dominó Mesopotâmico”, pois as perguntas e respostas constantes nas “peças” se referiam à civilização mesopotâmica. Coloridas, as peças continham dois espaços. No primeiro, na parte superior da peça, elaboramos uma pergunta e no segundo, parte inferior da peça, a resposta, que é claro, não correspondia à pergunta daquela peça. O desafio era que os/as alunos/as “jogassem as peças”, formando um encaixe, como no dominó. Uma atividade familiar e extremamente lúdica, por isso envolvente.

Uma das principais contribuições do lúdico no ensino dessas disciplinas é a facilitação da compreensão de conteúdos que, à primeira vista, podem parecer distantes da realidade dos alunos. Jogos e atividades lúdicas têm a capacidade de transformar conceitos abstratos em experiências práticas, permitindo que os estudantes visualizem e experimentem o conhecimento. (Fialho, 2007, p. 11, pdf).

O trecho citado mostra a interferência dos jogos na promoção das aprendizagens em História e em determinados conteúdos, principalmente aqueles que apresentam um grau elevado de abstração, como os conceitos em História e noutros componentes curriculares. Um outro aspecto inerente a inserção dos jogos no universo das salas de aulas é o deslocamento que ele provoca no aluno, que deixa de ser um espectador para se transformar em um protagonista.

Imagem 2- “Dominó Mesopotâmico”

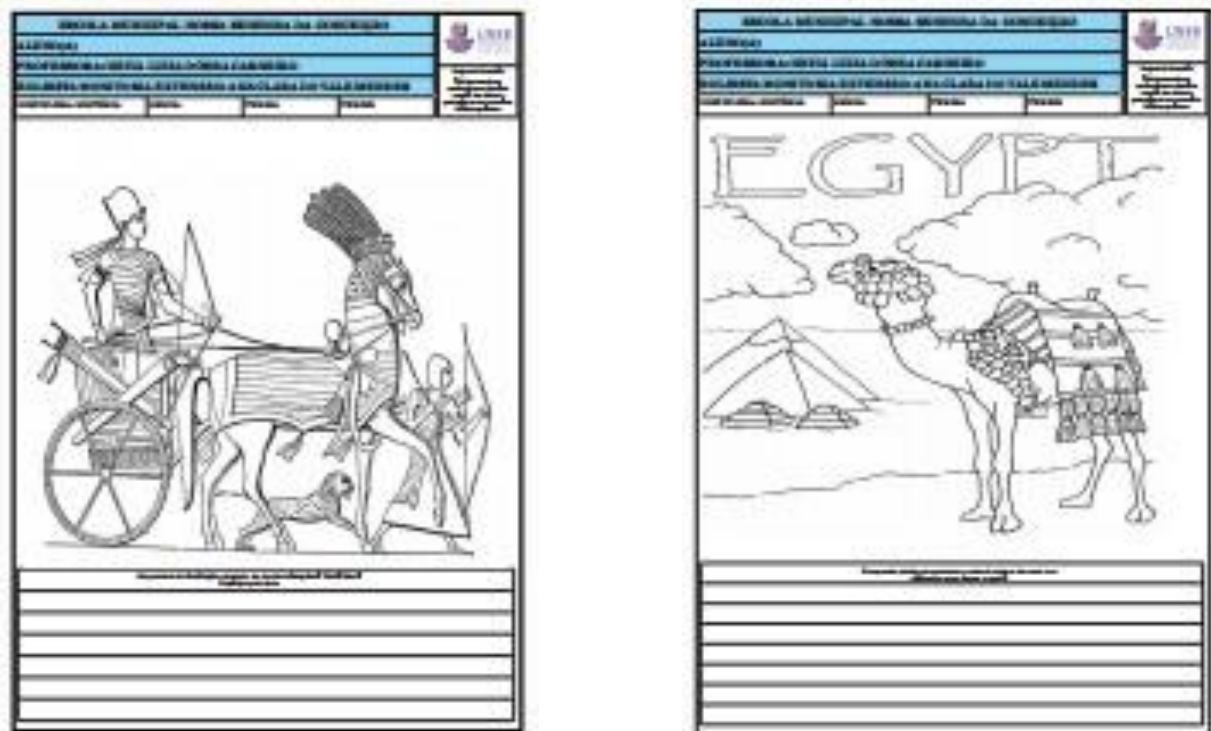


Elaboração: Ana Clara do Vale Mendes, Antonio Vilas Boas e Neiva Luiza Dórea Carneiro

A aplicação do jogo em sala de aula permitiu-nos observar que os chamados “alunos de hoje” (FÁVERO SOBRINHO, 2010) interagem com maior facilidade, questionando, discutindo, apresentando novas possibilidades e verificando suas respostas. Esse momento possibilita ao professor oferecer novas orientações, como solicitar o uso do livro didático ou da internet. Assim, ocorre um deslocamento no papel tradicional do aluno, bem como no papel do professor, que se torna mais receptivo às vozes dos grupos e realiza questionamentos mais diretos aos estudantes, em um exercício contínuo da pedagogia da pergunta (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Em um dos nossos encontros, desenvolvemos uma atividade baseada na pintura de personagens e materiais do Antigo Egito. Utilizamos-nos de “atividades para pintura” existentes na internet. O processo foi bastante simples: os alunos receberam a imagem do personagem ou do material

que fazia referência à Civilização Egípcia e coloria a ilustração com a ajuda de outros colegas da equipe.

Imagem 3 – Pintura de figuras e materiais históricos



Elaboração: Ana Clara do Vale Mendes, Antonio Vilas Boas e Neiva Luiza Dórea Carneiro

Os/as estudantes se concentraram em escolher os lápis que utilizariam para realizar a pintura do material. É um momento interessante e que deve ser destacado, pois implica num processo de negociação. Nem todos eles concordam com determinada cor e quem fez a escolha apresenta os seus argumentos. Muitas das vezes, conseguia convencer; outras, não. Fizemos o acompanhamento para organizar o tempo e evitar que a atividade não fosse realizada, pois ao final da pintura, uma pergunta deveria ser respondida. Durante todo o processo, fazíamos visitas constantes aos grupos formados e questionávamos acerca da ilustração. Quando não sabiam, recorriam ao livro didático com o objetivo de encontrar a resposta adequada. Também questionavam sobre a civilização estudada, utilizando-se de um vocabulário que mesclava termos existentes no livro com o repertório de conhecimentos deles e delas.

Um bom indicador de que a atividade está produzindo efeitos de aprendizagem são os questionamentos do aluno, quando reconhecemos que de modo espontâneo formulam perguntas, em linguagem que demonstra que processaram as informações, vincularam com seus interesses e produziram perguntas. Boas atividades geram inquietação, por vezes algum desconforto, burburinho na aula, comentários, curiosidade. As boas perguntas dos alunos são aquelas que se afastam dos termos e modos escolares e que são feitas em sua linguagem própria, carregadas de suas preocupações pessoais, onde se reconhecem os traços das culturas juvenis. (Seffner, 2018, p.27).

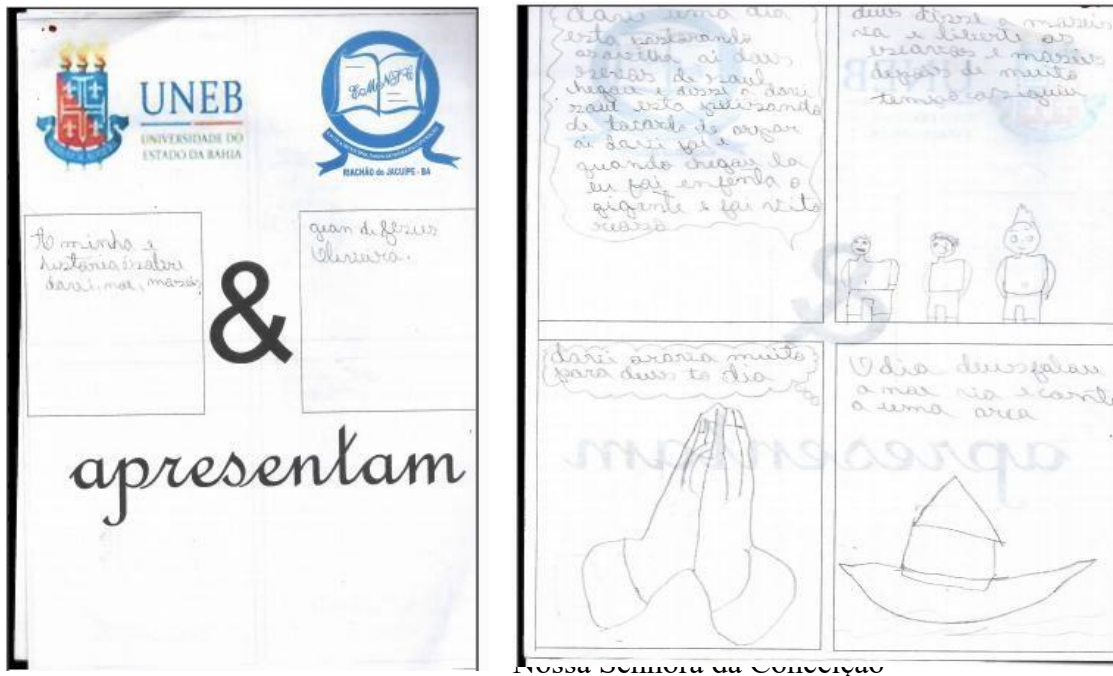
O texto acima citado sugere que a aprendizagem acontece quando o estudante consegue se expressar perguntando ou mesmo afirmando, com as suas próprias palavras, o que foi internalizado. Para tal, a escolha de determinadas atividades, principalmente as que conseguem envolver o aluno e motivá-lo são imprescindíveis, pois consegue estabelecer uma outra dinâmica em que não somente o professor fala e conclui, mas, do seu jeito, o/a aluno/a consegue ir construindo argumentos.

Deslocar o aluno sempre foi a nossa intenção com o trabalho desenvolvido através das oficinas pedagógicas. Nesse processo, uma outra habilidade que perseguimos foi a construção de textos e de histórias. Devido à idade e as experiências, optamos por fazer isso através da construção do que denominamos de história em quadrinhos. Elaboramos, em folha de papel ofício, tamanho A3, doze quadros que deveriam ser preenchidos com uma história e personagens criados pelos alunos. Para executar a tarefa, os estudantes deveriam escolher um dos conteúdos já trabalhados pela professora-regente e selecionar um tema que lhe chamasse atenção. Entendíamos que com essa tarefa, estaríamos exercitando, não somente a autonomia, como a criatividade, a capacidade de organizar as ideias, bem como a própria produção textual, focando, é claro, nas experiências, aprendizados e repertório vocabular de cada um deles, afinal e segundo Seffner (2018, p.27).

Reconhecer e valorizar o saber que os alunos já possuem é uma postura fundamental. Sempre que iniciamos uma atividade, não podemos partir do pressuposto que os alunos não sabem nada. Respeitar o saber dos alunos sobre determinados temas, não significa concordar com esse saber. Toda atividade de estudo deve contemplar momentos em que os alunos explicitem o que já sabem, ou imaginam saber, sobre o tema.

O resultado da produção foi significativo pois evidenciou o quão eles e elas estiveram envolvidos nas aulas e conseguiram compreender o que foi discutido. A escolha dos conteúdos e dentro desses um tema qualquer serviu para mostrar o quão a identidade e a cultura de cada um deles influenciou nesse processo. Muitos, devido à experiência religiosa selecionar como conteúdos os povos hebreus e a partir daí, contaram na Hq, algo relacionado a personagens conhecidos no cenário religioso.

Imagem 4- Produção autoral dos/as estudantes da Escola Nossa Senhora da Conceição



Elaboração: Ana Clara do Vale Mendes, Antonio Vilas Boas e Neiva Luiza Dórea Carneiro

Ao final, avaliamos a aplicação dessa atividade como extremamente positiva, pois proporcionou que os envolvidos se expressassem através da linguagem escrita. A habilidade de não somente criar os personagens, mas a história por trás deles, também foi posta em prática, ratificando o que diz Seffner (2018, p.28) quando afirma que “toda atividade deve gerar uma produção autoral pessoal. Esta produção é em geral produção escrita, mas pode ser na forma de desenho, história em quadrinhos, música etc.”

Outra atividade que chamou bastante a atenção dos/as estudantes foi a formação de caça-palavras. Caça-palavras é um jogo de passatempo em que o objetivo é encontrar palavras escondidas dentro de uma grade de letras aparentemente aleatórias. Essas palavras podem estar dispostas na horizontal, vertical, diagonal e até de trás para frente. Esse jogo foi criado na década de 1960 por um jornalista espanhol chamado Pedro Ocón de Oro. Desde então, disseminou-se pelo mundo e com a internet ganhou versões digitais, temáticas e até com mensagens secretas escondidas

O jogo chama atenção pois consegue ser envolvente e divertido, além de se constituir como um excelente exercício mental: ele estimula a concentração, o raciocínio lógico e ajuda a expandir o vocabulário. Por isso, é muito usado também como ferramenta pedagógica em salas de aula, especialmente para crianças em fase de alfabetização.

Imagem 5- Jogo de caça palavras com tema histórico

ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DA CONCEIÇÃO																							
ALUNO(A)																							
PROFESSORA: NEIVA LUIZA DÓREA CARNEIRO																							
BOLSISTA MONITORIA EXTENSÃO: ANA CLARA DO VALE MENDES																							
DISCIPLINA: HISTÓRIA				SÉRIE:				TURMA				TURNO											
F	P	V	N	H	L	K	R	C	O	M	E	D	U	N	I	V	E	R	S	O	X	A	U
O	X	T	R	I	B	U	N	A	L	D	E	O	S	I	R	E	S	X	V	S	C	A	R
R	U	U	U	K	G	E	P	A	M	O	D	T	E	C	N	I	C	A	S	A	O	M	N
M	U	M	I	F	I	C	A	Ç	A	O	E	Q	A	U	C	A	P	U	X	R	D	I	A
A	A	U	I	A	U	K	N	A	D	O	I	U	C	X	R	T	H	L	I	C	S	S	F
H	R	L	D	T	O	N	A	C	S	O	C	I	E	D	A	D	E	E	O	O	C	O	U
U	U	O	A	M	O	X	C	I	D	G	O	R	T	U	M	L	O	N	P	F	P	F	N
M	L	C	A	R	E	L	I	G	I	O	S	I	D	A	D	E	O	I	L	A	S	I	E
A	C	A	R	S	E	S	U	E	D	S	O	I	R	A	V	T	C	D	E	G	A	M	R
N	A	V	E	C	O	R	D	E	C	E	C	S	I	O	E	R	C	T	M	O	O	C	A
A	I	A	T	A	D	U	R	I	K	C	D	O	A	D	A	G	L	U	J	I	A	E	R
I	C	R	E	E	D	A	G	L	O	B	O	D	C	T	E	C	V	E	L	C	I	S	I
R	S	C	A	M	A	D	K	M	O	N	D	I	E	L	C	C	E	L	E	T	C	R	A
E	O	M	N	E	G	I	P	C	I	O	S	I	T	C	J	A	C	A	R	E	Z	I	N
H	C	B	W	X	U	V	G	E	R	U	L	C	S	A	T	S	I	E	T	I	L	O	P

A religiosidade egípcia

A religiosidade era um traço fundamental da **sociedade** egípcia. Os egípcios eram **politeístas**, isto é, acreditavam em **vários deuses**. Entre os mais conhecidos, estavam: Amon-Rá, que eles consideravam o criador do **Universo** e de todos os deuses; Osiris, deus da vida após a morte; Ísis, irmã e esposa de Osiris; e Hórus, o filho deles. Seus deuses eram representados com **forma humana**, como Osiris, com forma humana e animal, como Hórus (corpo de homem e cabeça de falcão), ou somente com a forma animal, como Anúbis. Os **egípcios** acreditavam na existência de uma **vida** após a morte e que toda pessoa, ao morrer, era **julgada no Tribunal de Osiris**.

[...] Os egípcios desenvolverem **técnicas de mumificação**. A múmia era colocada num **sarcófago**; este era posto em uma **urna funerária** e conduzido até o **túmulo**. Lá, costumavam-se deixar vários objetos, como jóias, armas, alimentos, que, posteriormente, segundo acreditavam os egípcios, teriam grande utilidade para o morto.


BOULOS JÚNIOR, Alfredo. História: sociedade e cidadania. 4 ed. São Paulo: FTD, 2018.

Elaboração: Ana Clara do Vale Mendes, Antonio Vilas Boas e Neiva Luiza Dórea Carneiro


O subtema tratado no caça palavras foi “a religiosidade egípcia”. A atividade foi introduzida antes das discussões e explicações da professora. Optamos por entregar a atividade antecipadamente, para que os alunos se familiarizassem com alguns conceitos. O texto foi uma cópia do livro de Alfredo Boulos Junior e fizemos algumas adequações, como por exemplo, deixar na cor vermelha as palavras que deveriam ser pesquisadas.

Em encontros posteriores e depois das discussões sobre os povos mesopotâmicos, a nossa atividade consistiu em deixar lacunas abertas para que os/as estudantes preenchessem com palavras sugeridas. Para cada lacuna houve uma palavra correspondente. Como foram cinco lacunas, tivemos a mesma quantidade de palavras. O exercício teve o objetivo de estimular a leitura, bem como fazer com que os alunos se familiarizassem com o conteúdo estudado.

Imagem 6 – De zero a 100



UNEB **DE 20 A 100%**



Na Mesopotâmia há pouca _____
o clima é _____ e seco durante a maior
parte do ano. Superando desafios, os povos
da região aproveitaram as águas do _____ e
o Eufrates para irrigar a terra, cultivar
alimentos e, assim, evitar os longos períodos
de fome tão comuns naqueles tempos.

Com isso, construíram _____,
desenvolveram um dos primeiros sistemas
de irrigação e nos deixaram um importante
legado. Entre esses povos estavam os
sumérios, os acádios, os amoritas, os assírios
e os caldeus.

escrita

vegetação

Tigre

ciudades

quente

Elaboração: Ana Clara do Vale Mendes, Antonio Vilas Boas e Neiva Luiza Dórea Carneiro

Como é possível perceber, através das atividades expostas no decorrer desse capítulo, o material desenvolvido para aplicação em sala de aula é extremamente simples, elaborado pela bolsista do projeto, com a supervisão da professora-regente, Nívea Luiza Dórea Carneiro e do professor Antonio Vilas Boas. Quando pensamos em algo simples, não nos referimos à qualidade, mas às possibilidades do vir a ser feito. Como foi citado, muitas são as dificuldades enfrentadas por professores e alunos e em razão dessa situação e de tantas outras, entendíamos que de nada adiantaria criar materiais somente para serem usados durante o projeto, mas que eles e outros viessem a ser objeto de elaboração a qualquer momento, durante os processos de planejamentos da professora.

Por fim, ressaltamos que o trabalho desenvolvido pelos alunos e alunas da Escola Nossa Senhora da Conceição conseguiu servir, também, como um processo formativo para quem esteve acompanhando esse processo. As observações preliminares mostravam o quão difícil é manter 20 ou mais alunos, dentro de uma sala de aula, sentado em uma carteira, por cerca de quase cinco horas por dia, em condições ambientais nada suportáveis. Partindo desse cenário, que consideramos desolador, compreendemos, através dessa experiência que é possível construir outras possibilidades de ensinar história, mesmo diante de tantas dificuldades. O comportamento dos estudantes, percebemos depende, também, das propostas metodológicas

utilizadas pelo professor/a em sala de aula. Portanto e concordando com Seffner (2018, p.28) não podemos nos restringir ao livro didático, mas inserir a marca de intensa autonomia intelectual do professor, que elabora atividades e vai com isso montando seu programa, o que significa que vai expressando seu modo de entender a história”. O desenvolvimento desse Projeto de Extensão nos proporcionou pensar, também, a partir dessa afirmação.

CONCLUSÃO

Os silenciamentos impostos por estruturas autoritárias refletiram nos universos educacionais, manifestando-se na construção de posturas verticalizadas, opressoras e extremamente violentas. Para tal, usaram do silêncio sob a justificativa de esse ser imprescindível para a promoção das aprendizagens. Para a História, como disciplina, além desses processos de silenciamento, devemos considerar os estigmas que a colocam como “coisa do passado” ou “matéria decoreba”, fatores que a distanciam dos/as estudantes. Além do mais, com o advento das tecnologias, redes sociais e a cultura do presenteísmo, a História parece não encontrar espaço no universo representacional dos estudantes.

Mudar cenários como esses requer pensamentos abertos, plurais e conectados, capazes de fomentar formações nas quais o passado seja tratado como um artefato para problematizarmos o presente e planejarmos o futuro. Entretanto, nesse processo, é necessário considerar as condições ambientais e estruturais dos espaços escolares, o desenvolvimento cognitivo dos(as) estudantes e quem eles(as) são enquanto indivíduos. Não é uma tarefa fácil, principalmente ao levar em conta o universo de carências que cerca os ambientes escolares.

Foi considerando todos esses fatores que organizamos nossas oficinas pedagógicas para o ensino de História. Elas não poderiam envolver aparatos tecnológicos, pois sabíamos que seria inviável implementá-las em escolas sem conexão com a internet ou laboratório de informática. Optamos, então, por situações simples, mas com potencial para promover a participação, discussão, interação e a balbúrdia criativa entre os(as) estudantes. Ao final, foi possível concluir: deu certo. Sabemos, contudo, que essa empreitada não teria sido possível sem uma visão que considera vital o diálogo fecundo entre Universidade e Escola, concretizado por meio do Edital 015/2023.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria G.L. **Resumo da História do Brasil:** para uso das escolas primárias brasileiras. Edição Ampliada. São Paulo: TYP. SIQUEIRA, 1928.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e saber escolar (1810-1910).** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BRASIL/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** História e Geografia. Brasília: MEC/SEF 1997.
- CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, Londrina, v. 11, n. 21, p. 17-32. 2006.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- MENDES, Murilo. **A História no Curso Secundário.** São Paulo: Gráfica Paulista, 1935.
- NADAI, E. O ensino de História e a 'pedagogia do cidadão'. In: PINSKY, J. (Org.). **O ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2011. p. 27-36.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural.** 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- QUEIROZ, Claudinei. Saiba quais são os 20 nomes de ruas mais usados no Brasil. **Folha de São Paulo.** 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2024/06/saibaquais-sao-os-20-nomes-de-ruas-mais-usados-no-brasil.shtml>, Acesso em: 23 abr. 2025.
- SALDANHA, Rafael da Silva; COELHO, Mauro César. A autonomização do campo de pesquisa em ensino de história no Brasil (1990-2022). **Revista História da Educação (Online).** 2024, v. 28. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/7LgtpwMbmffhdBqmDLmRCfs/>. Acesso em: 22 abril 2025.
- SOUZA, ANTONIO LAZARO PEREIRA DE. **MODELO DIDÁTICO SOCIOCONSTRUTIVISTA APLICADO AO ENSINO DE HISTÓRIA EM ROLE PLAYING GAME DIGITAL ENTRE OS ESTUDANTES DO ANTIGO QUILOMBO CABULA'** 26/11/2020 281 f. Doutorado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: CDI.
- VALENTE, VANIA RITA DE MENEZES. **O POTENCIAL DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO DIÁLOGO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NA UNEB'** 19/04/2023 129 f. Doutorado em EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE Instituição de Ensino: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Salvador Biblioteca Depositária: CDI.
- WEISZ, Telma. **O diálogo entre ensino e a aprendizagem.** São Paulo: Ática, 2006.
- CHRLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

FÁVERO SOBRINHO, Antonio. O aluno não é mais aquele! E agora, professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. **ANAIS. I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010.

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

OLIVEIRA, Francisco de. Privatização do público, destituição da fala e anulação da política: o totalitarismo neoliberal. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia. (Org.). **Os sentidos da democracia: políticas do dissenso e hegemonia global**. Petrópolis, RJ: Vozes; Brasília: NEDIC, 1999.

RIDENTI, Marcelo. Censura e ditadura no Brasil: do golpe à transição democrática, 1964-1988. **Concinnitas**, ano 19, número 33, dezembro de 2018.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB). Edital 015/2023. Referente ao Aviso n.º 025/2023, publicado no D.O.E de 04/03/2023. Abertura de inscrições para Processo Seletivo de Projetos de Extensão com concessão de Bolsas de Iniciação à Extensão para estudantes da Graduação em 2023, Salvador, EGBA, 03 mar. 2023. **Diário Oficial do Estado**, 03 mar. 2023.

RIBEIRO, Solange Lucas. Espaço escolar: um elemento invisível no currículo. **Sitientibus**, Feira de Santana, n.31, p.103-118, jul./dez. 2004.

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

FIALHO, Neusa Nogueira. **Jogos no Ensino de Química e Biologia**. Curitiba: IBPEX, 2007.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? In: GIACOMONI, Marcello Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. (Orgs). **Jogos e ensino de história**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

ANEXOS

Anexo 1- Capa do Edital 015/2023 – Processo Seletivo de Projetos de Extensão com concessão de bolsas



EDITAL Nº 015/2023

Referente ao Aviso n.º 025/2023, publicado no D.O.E de 04/03/2023.

A REITORA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB), no uso de suas atribuições legais e regimentais, torna público o presente Edital, e convoca as/os interessadas/os para realizarem inscrições para o Processo Seletivo de Projetos de Extensão com concessão de Bolsas de Iniciação à Extensão para estudantes da Graduação em 2023, observando as disposições da Resoluções CONSU Nº 1.502/2022, publicadas no Diário Oficial do Estado em 18 de fevereiro de 2022, CONSU nº 1.571/2023, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) em 01 de março de 2023, e as normas que integram o presente Edital.

1. DO OBJETO

1.1 O Processo Seletivo, cujas inscrições estão abertas pelo presente, visa a concessão de Bolsas de Iniciação à Extensão a estudantes devidamente matriculados/os nos cursos de graduação da UNEB, vinculados aos Departamentos e à Unidade Acadêmica de Educação a Distância (UNEAD), para participação em Projetos de Extensão Universitária. A seleção de bolsistas de iniciação à extensão visa propiciar aos estudantes a formação integral e cidadã a partir do envolvimento em ações de extensão voltadas à comunidade externa, atendendo assim a meta 12.7 do Plano Nacional de Educação-PNE (Lei n.º 13.005/2014) ao Parecer CNE/CEES nº 608/2018 e à Resolução CONSEPE/UNEB nº 2.018/2019.

1.2 Destina-se à seleção de 405 (quatrocentos e cinco) vagas a serem preenchidas por bolsistas de iniciação à extensão que atuarão nos Projetos dos cursos de graduação, distribuídas conforme Quantitativo de Bolsas de Iniciação à Extensão (IEX) disponíveis conforme o ANEXO I, sendo 400 bolsas com recursos alocados pela PROEX e 05 bolsas com recursos da UNEAD.

1.3 A Iniciação à Extensão (IEX) será desenvolvida no período de 08 (oito) meses, durante o exercício de 2023, conforme Resolução CONSU nº 1.571/2023, sendo a bolsa no valor de R\$ 700,00 (setecentos reais), a contar da data de assinatura e início do projeto, correspondendo ao custo total de R\$ 2.268.000,00 (dois milhões, duzentos e sessenta e oito mil reais) desse edital.

1.4 Poderão apresentar Projetos de Extensão docentes e técnicas/os e analistas universitários/os da UNEB, conforme os seguintes critérios:

- a) Professoras/es do quadro = que estejam em atividade docente no período da execução do projeto de extensão;
- b) Técnicas/os e Analistas Universitários/os = que sejam portadores de diploma de nível superior.

1.5 AO proponente e ao estudante bolsista de Iniciação à Extensão, membros da equipe executora do Projeto cadastrado e selecionado neste edital, não poderão estar afastados das atividades acadêmicas e/ou técnicas do seu Campus durante a vigência da ação

Anexo 2- Barema com o resultado final do processo de seleção Edital 015/2023



RESULTADO FINAL BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À EXTENSÃO, CONF. EDITAL Nº 015/2023, REFERENTE AVISO Nº 025/2023.

CANDIDATO(A) MATRÍCULA	ÍTEM 1. CURRÍCULO	ITEM 2. CARTA DE INTENÇÃO DO CANDIDATO	ÍTEM 3. AÇÃO AFIRMATIVA	TOTAL	OUTRAS SITUAÇÕES	SITUAÇÃO FINAL
171720144	1,7	5	0	6,7	não cotista	APROVADA/NÃO CONTEMPLADA
171820012	1,2	3,5	0	4,7	não cotista	NÃO ATINGIU NOTA MÍNIMA
171820032	0,9	2	1,5	4,4	cotista	NÃO ATINGIU NOTA MÍNIMA
171920001	1,1	5	1,5	7,6	cotista	APROVADA/CONTEMPLADA
171820055	0,3	5	0	5,3	não cotista	NÃO ATINGIU NOTA MÍNIMA
171720044			Desclassificado em razão do não envio do NIT ou PIS e do comprovante de residência não estar no nome do candidato e o mesmo não apresentar um outro documento que comprove ser alguém da família. Segundo o item 6.7 do Edital 015/2023 diz que "o não envio pela/o candidata/o, por qualquer motivo, nas datas, e endereços eletrônicos estabelecidos e previamente divulgados, em qualquer etapa da seleção, implicará na sua desclassificação. automática e irrevogável no presente Processo Seletivo".			
172210037			Desclassificada em razão de ter apresentado o histórico escolar do ensino fundamental e médio ao invés do seu atual curso. Segundo o item 6.7 do Edital 015/2023 diz que "o não envio pela/o candidata/o, por qualquer motivo, nas datas, e endereços eletrônicos estabelecidos e previamente divulgados, em qualquer etapa da seleção, implicará na sua desclassificação. automática e irrevogável no presente Processo Seletivo".			

Conceição do Coité-Bahia, 27 de abril de 2023

Antonio Vilas Boas

Coordenador do Projeto "(Re)pensando as ensinagens em História através das oficinas pedagógicas: exercício teórico-prático".

Anexo 3- Carta de apresentação da bolsista à Escola



Conceição do Coité-Bahia, 09 de maio de 2023

Ilma. Sr.^a
Lucélia Lima Almeida
Diretora da Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição
Riachão do Jacuípe – Bahia

Prezada senhora,

Apresento-lhe, Ana Clara do Vale Mendes, matrícula 171920001, graduanda do Curso de Licenciatura em História, Universidade do Estado da Bahia, Campus XIV, Conceição do Coité -Bahia. A estudante é bolsista do Projeto "[RE]PENSANDO AS ENSINAGENS EM HISTÓRIA ATRAVÉS DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS: EXERCÍCIO TEÓRICO-PRÁTICO", coordenado pelo professor Antonio Vilas Boas, matrícula 74.514.213-7, docente da instituição acima mencionada.

Como bolsista selecionada de acordo com as normas do Edital n.º 015/2023, referente ao Aviso n.º 025/2023, publicado no D.O.E de 04/03/2023, Ana Clara do Vale Mendes deverá acompanhar, semanalmente, aulas em uma única turma, da disciplina História e em consonância com a professora aplicar algumas atividades e oficinas pedagógicas.

Enfatizamos que o trabalho desenvolvido pela graduanda deve seguir o cronograma, planos, estabelecidos pela professora da disciplina, adequando-se ao que a profissional dessa unidade escolar planejou e jamais o contrário.

Antecipadamente gratos pelo acolhimento à solicitação feita pela discente Ana Clara do Vale Mendes, manifestamos à V.S.^a, o nosso apreço.

Atenciosamente,

Antonio Vilas Boas
avilas@uneb.br
75 9 8309 3174