



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
FACULDADE DE HISTÓRIA

LUCAS DA SILVA LEAL

**REGISTROS, MEMÓRIA E DIVERSIDADE HISTÓRICA NO ENSINO DE
HISTÓRIA:** uma proposta de sequência didática para o 6º ano do Ensino Fundamental

ANANINDEUA
2026

**REGISTROS, MEMÓRIA E DIVERSIDADE HISTÓRICA NO ENSINO DE
HISTÓRIA: uma proposta de sequência didática para o 6º ano do Ensino Fundamental**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de História, do Campus Universitário de Ananindeua, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) em História.

Orientador: Prof. Dr. Wesley Garcia Ribeiro Silva

LUCAS DA SILVA LEAL

Registros, memória e diversidade histórica no ensino de História: uma proposta de sequência didática para o 6º ano do Ensino Fundamental

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de História, do Campus Universitário de Ananindeua, da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado(a) em História.

Data da aprovação: ____/____/____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Sueny Diana Oliveira de Souza
Universidade Federal do Pará - Campus Ananindeua

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que sempre será o centro da minha vida, e à intercessão de Santa Maria e de São José, que são luzes no meu caminho. Em muitos momentos da graduação, a fé foi o que me manteve firme, especialmente quando o cansaço e as dúvidas pareciam maiores do que a vontade de continuar.

Agradeço imensamente à minha esposa, Diele Dias. Essa formação é, em muitos sentidos, mais dela do que minha. Foi quem esteve ao meu lado nos momentos de dificuldade, de insegurança e de sobrecarga, compreendendo ausências, apoiando escolhas e me lembrando, inúmeras vezes, do sentido de continuar. Sou grato também à turma de História de 2017, que, mesmo com nossas diferenças, construiu laços e caminhou junta ao longo dessa trajetória, sendo apoio em muitos momentos.

Registro meu agradecimento às professoras Siméia Lopes e Sueny Souza, que além de lecionarem com grande maestria, sempre demonstraram, na prática, uma postura de humildade e compromisso com a formação docente, o que marcou profundamente minha trajetória acadêmica. Agradeço também ao meu orientador, Wesley Garcia, que se dispôs a me acompanhar ao longo desse processo, orientando com diálogo e disponibilidade, contribuindo para que fosse possível conciliar as exigências da graduação com as dificuldades do cotidiano.

Por fim, agradeço à minha família, que muitas vezes me cobrou, mas também me deu forças para que essa formação fosse concluída. Deixo um agradecimento especial a Beatriz Paiva, Ingrid Laredo, Paulo Wesley e Andria Nóbrega, pessoas que marcaram esse percurso de forma muito significativa. A esses, não importará o tempo ou a distância: levo comigo o carinho, a parceria e o desejo sincero de sucesso e vitória em seus caminhos. A todos vocês, o meu muito obrigado.

RESUMO

Este trabalho apresenta e analisa uma proposta de sequência didática para o ensino de História no 6º ano do Ensino Fundamental, orientada pelas noções de registro, memória e diversidade histórica, com ênfase na valorização dos povos indígenas contemporâneos e de suas formas de produzir e preservar a memória. Parte-se da compreensão de que a aprendizagem histórica não se limita à memorização de conteúdos, mas envolve a construção de sentidos sobre o passado por meio da análise de fontes e da problematização das diferentes formas de registro histórico. O estudo propõe que o ensino da Antiguidade Clássica seja abordado como experiência histórica situada e colocada em diálogo com outras temporalidades e sujeitos históricos, especialmente os povos indígenas, contribuindo para o enfrentamento de perspectivas eurocentradas ainda presentes nos currículos escolares. A proposta foi elaborada com base em experiências formativas nos estágios supervisionados, em contextos de turmas numerosas e baixa participação discente. As atividades organizam-se em cinco aulas que partem do cotidiano dos estudantes, articulam registros do mundo antigo a registros indígenas contemporâneos e ampliam o repertório do que pode ser reconhecido como fonte histórica, promovendo a valorização da diversidade de sujeitos e narrativas no ensino de História.

Palavras-chave: ensino de História; sequência didática; fontes históricas; memória; povos indígenas.

ABSTRACT

This paper presents and analyzes a didactic sequence proposal for the teaching of History in the 6th grade of Elementary School, guided by the notions of records, memory, and historical diversity, with emphasis on the appreciation of contemporary Indigenous peoples and their ways of producing and preserving memory. It is based on the understanding that historical learning is not limited to the memorization of content, but involves the construction of meanings about the past through the analysis of sources and the problematization of different forms of historical records. The study proposes that the teaching of Classical Antiquity should be approached as a situated historical experience and placed in dialogue with other temporalities and historical subjects, especially Indigenous peoples, contributing to confronting Eurocentric perspectives still present in school curricula. The proposal was developed based on formative experiences in supervised teaching internships, in contexts marked by large classes and low student participation. The activities are organized into five lessons that begin with students' everyday experiences, articulate records from the ancient world with contemporary Indigenous records, and expand what can be recognized as historical sources, promoting the appreciation of the diversity of subjects and narratives in History teaching.

Keywords: History teaching; didactic sequence; historical sources; memory; Indigenous peoples.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 FUNDAMENTOS PARA PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS REGISTROS, DA MEMÓRIA E DA DIVERSIDADE HISTÓRICA	12
2.1 Aprender História: consciência histórica e orientação no tempo.....	14
2.2 Memória, fontes e registros históricos: ampliando o acesso ao passado.....	16
2.3 Antiguidade, eurocentrismo e currículo: limites e possibilidades para o ensino de História.....	18
3 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESCRITA DA AULA DE HISTÓRIA E ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA.....	19
3.1 Planejamento e aula de História: da técnica à escrita intencional.....	20
3.2 Sequência didática, BNCC e intencionalidade pedagógica no 6º ano.....	21
3.3 A sequência didática como mediação entre teoria e prática escolar.....	21
3.4 Avaliação e aprendizagem histórica para além do produto final.....	22
4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PRODUTO PEDAGÓGICO E OBJETO DE ANÁLISE.....	23
4.1 Caracterização geral da sequência didática.....	23
4.2 Desenvolvimento da sequência: descrição e análise das aulas.....	25
4.2.1 Aula 1 - O que você registra da sua vida? Registro, escolha e memória.....	25
4.2.2 Aula 2 - Do presente ao passado: registros, fontes e perguntas históricas.....	26
4.2.3 Aula 3 - Grécia e Roma: Religião, cidade e lugares de memória.....	27
4.2.4 Aula 4 - Povos indígenas, diversidade e fontes históricas: o povo Munduruku.....	28
4.2.5 Aula 5 - Dossiê de fontes históricas: como conhecemos uma sociedade.....	29
4.3 Materiais, instrumentos e critérios de avaliação.....	31
4.4 Potencialidades e limites da proposta.....	31
5 CONCLUSÃO.....	33
REFERÊNCIAS.....	37
ANEXOS.....	40

1 INTRODUÇÃO

O ensino de História costuma ser associado, tanto no senso comum quanto na experiência escolar de muitos estudantes, à curiosidade pelo passado distante, pelas grandes guerras e pelas chamadas “civilizações antigas”. Durante muito tempo, inclusive ao longo da minha própria trajetória como aluno da educação básica, a disciplina parecia fazer sentido apenas para quem se interessava por esse passado remoto, quase como se a História existisse apenas como um conjunto de acontecimentos já encerrados no tempo. Esse modo de perceber a disciplina, bastante comum no ensino tradicional, tende a reduzir o papel da História a uma sucessão de conteúdos a serem memorizados, pouco conectados com as experiências do presente.

Ao ingressar na licenciatura em História, esse entendimento começou a ser tensionado. Nas disciplinas teóricas e pedagógicas do curso, tornou-se mais evidente que o conhecimento histórico não se limita à descrição de fatos passados, mas envolve perguntas formuladas no presente, disputas de memória, escolhas de narrativas e interesses políticos e sociais. A ideia de que o professor de História tem um papel central na formação de um olhar crítico sobre o passado, e não apenas na transmissão de conteúdos, passou a orientar de forma mais consistente a maneira de compreender o ensino da disciplina. Datas, eventos e personagens, nesse sentido, deixam de ser apenas “informações” e passam a ser compreendidos como construções históricas atravessadas por projetos de poder, silenciamentos e permanências.

Essa diferença entre o modo como a História era vivenciada na escola e o modo como passou a ser discutida na universidade gerou uma inquietação que atravessa este trabalho: como conciliar, na prática docente, a exigência de cumprir conteúdos programáticos definidos por documentos curriculares, como a BNCC, com a necessidade de promover uma aprendizagem histórica que não se reduza à memorização, mas que permita aos estudantes compreenderem sentidos, disputas e usos do passado? Essa questão se tornou ainda mais concreta durante as experiências de estágio supervisionado, quando foi possível observar diferentes realidades escolares e modos de organização do ensino de História.

No Estágio Supervisionado I, realizado na escola de aplicação da UFPA, foi possível acompanhar de perto a dinâmica de trabalho em turmas do 8º ano, em um contexto no qual as condições de ensino favoreciam propostas pedagógicas mais experimentais. O trabalho com conteúdos como a chamada “era das revoluções” foi articulado a um projeto de extensão que

possibilitou visitas a museus e contato direto dos estudantes com objetos e espaços de memória da cidade de Belém. Essa vivência contribuiu para perceber como o contato com registros materiais e espaços de memória pode despertar maior interesse dos alunos pela disciplina e favorecer uma postura mais investigativa em relação ao passado. Ao mesmo tempo, esse contexto se mostrou bastante específico e distante da realidade da maioria das escolas públicas da região metropolitana onde me formei e realizei outras experiências de estágio.

Essa percepção se tornou mais evidente em experiências posteriores de projeto de extensão, em escolas com turmas numerosas, em média com cerca de 40 a 45 alunos, e com professores responsáveis por muitas turmas ao longo da semana. Em uma dessas experiências, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, os conteúdos trabalhados estavam voltados às chamadas “grandes civilizações” da Antiguidade, como Grécia e Roma, conforme orientações curriculares. Nesse contexto, emergiram dificuldades recorrentes: a baixa participação dos estudantes, a percepção do conteúdo como distante de suas próprias experiências e a tendência de reduzir o estudo da Antiguidade a uma narrativa pouco problematizada, muitas vezes centrada em uma visão eurocêntrica do passado, na qual experiências históricas europeias aparecem como referência universal, enquanto outras formas de organização social e de produção de memória, como as de povos indígenas, são tratadas de maneira periférica ou restritas ao passado colonial.

Essas observações colocaram em evidência desafios concretos do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental: como tornar conteúdos historicamente distantes mais significativos para estudantes que pouco se reconhecem nesses passados? Como promover a participação ativa dos alunos em turmas numerosas e com tempos reduzidos de aula? Como trabalhar a Antiguidade sem reforçar hierarquias culturais que colocam determinadas experiências históricas como centrais e outras como secundárias, especialmente quando se trata da presença dos povos indígenas nos currículos escolares? Essas questões não surgiram apenas de leituras teóricas, mas de situações vivenciadas no cotidiano escolar, nas quais se tornou visível a dificuldade de articular conteúdo programático, formação crítica e engajamento discente.

É a partir desse conjunto de inquietações formativas que se insere a proposta deste artigo. O trabalho parte da compreensão de que a aprendizagem histórica envolve mais do que a memorização de informações sobre o passado; ela supõe a construção de sentidos, a

problematização de fontes e registros e a participação ativa dos estudantes no processo de produção de explicações históricas. Nesse sentido, adota-se a noção de aprendizagem histórica que enfatiza o papel das fontes, da interpretação e da narrativa como elementos centrais do ensino de História, especialmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental, quando os estudantes passam a ter contato mais sistemático com temporalidades mais amplas.

A metodologia adotada neste trabalho possui caráter qualitativo e aplicado e está diretamente relacionada às experiências formativas vivenciadas ao longo dos estágios supervisionados. A elaboração da sequência didática não foi pensada como um exercício ideal de planejamento, mas como uma tentativa de responder a problemas concretos observados em sala de aula, como a dificuldade dos alunos em se reconhecerem nos conteúdos trabalhados, a pouca familiaridade com a análise de fontes históricas e a tendência de uma postura passiva diante da aula expositiva. Os registros produzidos nos relatórios de estágio, bem como as observações realizadas durante a regência supervisionada, constituem um dos principais pontos de partida para as escolhas didáticas realizadas ao longo da proposta.

A sequência didática elaborada para o 6º ano do Ensino Fundamental, organizada em cinco aulas, parte do presente dos estudantes como forma de introduzir o debate sobre registros, memória e fontes históricas, buscando aproximar os conteúdos escolares das experiências cotidianas dos alunos. O uso de recursos digitais, como vídeos acessados por QR Code, foi pensado como possibilidade de ampliar formas de interação com o conteúdo, sem que as tecnologias se tornem a única via de acesso ao conhecimento histórico. Trata-se de compreender as tecnologias como ferramentas possíveis dentro de um conjunto mais amplo de estratégias didáticas que dialogam com o cotidiano dos alunos, e não como substitutas da mediação docente ou do trabalho em sala de aula.

Outro eixo estruturante da proposta diz respeito à abordagem da diversidade histórica e cultural no ensino de História, especialmente no que se refere à presença dos povos indígenas no currículo escolar. Mais do que ampliar conteúdos, a incorporação de registros indígenas contemporâneos permite questionar a própria forma como o conhecimento histórico é tradicionalmente organizado na escola, geralmente centrado em referências europeias e em fontes escritas. Ao trabalhar com experiências indígenas, amplia-se o repertório de sujeitos históricos, diversificam-se as formas de registro analisadas em sala de aula e problematizam-se hierarquias culturais que, por muito tempo, colocaram essas populações em posições marginais nas narrativas escolares. Nesse sentido, a inclusão desses registros não se

configura como um “adendo temático”, mas como escolha teórica e pedagógica que contribui para reorganizar o acesso ao passado em sala de aula, permitindo que diferentes formas de produzir memória e registrar experiências históricas sejam reconhecidas como legítimas no ensino de História.

O problema de pesquisa que rege este artigo pode ser sintetizado da seguinte forma: de que modo é possível organizar uma proposta didática para o 6º ano do Ensino Fundamental que permita trabalhar conteúdos relacionados à Antiguidade, como Grécia e Roma, sem reforçar uma centralidade eurocêntrica, ao mesmo tempo em que valoriza diferentes formas de registro e memória, incluindo experiências indígenas contemporâneas como parte constitutiva da diversidade histórica e não como elemento periférico do currículo? Parte-se da hipótese de que uma sequência didática estruturada a partir do trabalho com registros, fontes e tecnologias da memória pode contribuir para uma aprendizagem histórica mais significativa, na qual os estudantes sejam chamados a participar ativamente do processo de construção do conhecimento histórico.

Nesse sentido, a escolha de trabalhar conteúdos relacionados à Antiguidade, como Grécia e Roma, não se fundamenta na ideia de que essas sociedades representariam modelos universais de civilização, mas na possibilidade de problematizar a própria construção curricular que historicamente lhes atribuiu centralidade. Ao tratar essas sociedades como experiências históricas situadas, acessadas por meio de registros e vestígios, abre-se espaço para questionar hierarquias culturais consolidadas no ensino de História. É nesse movimento que a proposta articula o estudo da Antiguidade à valorização de registros indígenas contemporâneos, não como contraposição ou complemento temático, mas como estratégia pedagógica para evidenciar a diversidade das experiências humanas no tempo e ampliar o repertório de fontes históricas trabalhadas em sala de aula.

O objetivo geral deste trabalho consiste em apresentar e analisar uma proposta de sequência didática orientada pela BNCC, voltada ao desenvolvimento da aprendizagem histórica no 6º ano do Ensino Fundamental, com ênfase nas noções de registro, memória e diversidade histórica, valorizando os povos indígenas no tempo presente. Como objetivos específicos, busca-se discutir os limites da centralidade da Antiguidade Clássica no ensino escolar, refletir sobre o papel das fontes e dos registros na construção do conhecimento histórico e analisar de que modo a sequência didática pode funcionar como ferramenta flexível para o trabalho docente, sem se constituir como um modelo engessado de aula.

2. FUNDAMENTOS PARA PENSAR O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DOS REGISTROS, DA MEMÓRIA E DA DIVERSIDADE HISTÓRICA

Pensar o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental exige ir além da ideia de que aprender História é apenas conhecer fatos, datas e personagens. Na prática escolar, especialmente no 6º ano, é comum que os estudantes tenham o primeiro contato mais sistemático com temporalidades mais amplas e com conteúdos relacionados à Antiguidade, como Grécia e Roma. No entanto, esse contato inicial muitas vezes acontece de forma pouco problematizada, o que contribui para que a História seja percebida como algo distante, difícil e pouco conectado com a vida dos alunos. Essa forma de organização do ensino se articula, muitas vezes, a uma leitura mais tradicional dos documentos curriculares, nos quais os conteúdos aparecem como uma sequência a ser cumprida, nem sempre acompanhada de uma reflexão mais aprofundada sobre seus sentidos formativos.

Ao longo da formação inicial em História, torna-se cada vez mais evidente que o ensino da disciplina envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas a construção de formas de interpretar o tempo e de atribuir sentido às experiências humanas. Nesse sentido, aprender História não se resume a “saber o que aconteceu”, mas implica compreender como o passado é conhecido, a partir de registros, perguntas e interpretações feitas no presente. Essa compreensão aparece de modo recorrente nas discussões teóricas do campo do ensino de História e ajuda a deslocar a aula de uma lógica puramente informativa para uma perspectiva mais formativa.

A noção de consciência histórica, desenvolvida por Jörn Rüsen (2012), contribui para esse debate ao enfatizar que os sujeitos se orientam no tempo por meio de narrativas que articulam passado, presente e futuro. Para o autor, a aprendizagem histórica envolve operações de interpretação que permitem aos indivíduos construir sentido para suas experiências temporais. No contexto escolar, isso significa reconhecer que o aluno não aprende História apenas ao memorizar informações, mas quando é convidado a relacionar conteúdos com problemas, perguntas e contextos. Essa perspectiva se torna especialmente relevante no 6º ano, momento em que os estudantes começam a lidar com conteúdos que escapam do tempo imediato do presente e exigem maior esforço de contextualização.

As discussões sobre aprendizagem histórica também ajudam a compreender por que, em muitas situações de sala de aula, os alunos tendem a realizar leituras muito presentistas ou moralizantes do passado. Gregori (2023) chama atenção para o fato de que estudantes mobilizam, ao mesmo tempo, saberes escolares e representações sociais construídas fora da escola, o que pode gerar interpretações simplificadas quando os procedimentos do trabalho histórico não são explicitados. Isso reforça a importância da mediação docente e da explicitação dos critérios de análise de fontes, comparação de contextos e construção de narrativas históricas.

Ao mesmo tempo, o ensino de História no Brasil carrega marcas de uma trajetória escolar fortemente vinculada a projetos políticos e identitários. Bezerra (2021) aponta que, historicamente, a disciplina foi organizada a partir de uma lógica eurocêntrica e linear, na qual determinados passados são valorizados como centrais, enquanto outros aparecem de forma marginal. Mesmo com as transformações ocorridas nas últimas décadas, muitos traços dessa tradição permanecem presentes no cotidiano escolar, o que ajuda a explicar por que conteúdos relacionados à Antiguidade Clássica ainda ocupam um lugar de destaque nos currículos e nos materiais didáticos.

Essa centralidade do chamado “mundo clássico” no ensino de História não é neutra. Frizzo, Leite e Silva (2023) demonstram que a valorização da Antiguidade está relacionada à construção de uma ideia de legado europeu/ocidental, que organiza a seleção cultural presente nos currículos escolares. A crítica a essa centralidade não implica defender a retirada de Grécia e Roma do ensino, mas problematizar a forma como esses conteúdos são apresentados e os sentidos que lhes são atribuídos. Funari (2016) argumenta que a Antiguidade pode ser trabalhada como experiência histórica situada, acessada por meio de fontes e vestígios, desde que não seja tomada como modelo universal de civilização. Essa perspectiva permite deslocar a narrativa linear e civilizatória sem abrir mão dos conteúdos curriculares exigidos.

A problematização do eurocentrismo no currículo também se articula diretamente à forma como a história indígena tem sido trabalhada no ensino escolar. Apesar de avanços importantes no plano legal, como a Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e cultura indígena na educação básica, estudos apontam que esses conteúdos ainda aparecem, muitas vezes, de modo genérico, restritos ao passado colonial ou subordinados à narrativa europeia (Bergamaschi, 2010; Cavalcante, 2020). Isso evidencia que a existência da lei, por si só, não garante mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, sendo necessário

problematizar os modos como esses temas entram no currículo e são trabalhados em sala de aula.

Nesse contexto, ampliar o conceito de fonte histórica torna-se um movimento fundamental. Durante muito tempo, o ensino de História privilegiou documentos escritos como principal forma de acesso ao passado, o que acabou por reforçar uma visão restrita do que pode ser considerado registro histórico. Jacques Le Goff (1996) problematiza essa concepção ao afirmar que todo documento é também um monumento, ou seja, uma produção histórica situada, marcada por relações de poder, escolhas e silenciamentos. Essa perspectiva permite reconhecer objetos, imagens, práticas culturais, narrativas orais e registros materiais como fontes legítimas para a compreensão do passado.

Pierre Nora (1993), ao discutir a relação entre memória e história, contribui para aprofundar esse debate ao mostrar que a memória se materializa em suportes e instituições, os chamados “lugares de memória”, e que não existe preservação espontânea do passado. Essa distinção é importante para o ensino de História porque ajuda a compreender que a memória não se confunde com o conhecimento histórico, embora ambos se relacionem. Trabalhar com essa diferença em sala de aula possibilita aos estudantes perceberem que os registros do passado são produzidos, selecionados e preservados a partir de interesses e disputas.

Ao dialogar com essas contribuições teóricas este trabalho parte da compreensão de que o ensino de História no 6º ano precisa tornar visíveis os procedimentos do fazer histórico escolar, especialmente no que se refere à análise de fontes e registros. Em vez de tratar documentos apenas como ilustração de conteúdos previamente definidos, propõe-se que os estudantes sejam convidados a formular perguntas, levantar hipóteses e reconhecer limites das fontes. Essa perspectiva não elimina os conteúdos curriculares, mas busca atribuir a eles um sentido formativo mais amplo, no qual aprender História significa também aprender a ler criticamente os vestígios do passado e os usos que se fazem deles no presente.

2.1 Aprender História: consciência histórica, narrativa e orientação no tempo

Pensar em aprendizagem histórica no 6º ano implica reconhecer que o aluno não chega à sala de aula “vazio”, sem ideias sobre o passado. Pelo contrário, os estudantes já trazem imagens, opiniões e até julgamentos sobre acontecimentos históricos, muitas vezes formados fora da escola, por meio da família, da televisão, da internet e das redes sociais. Em sala de

aula, essas ideias aparecem o tempo todo, seja quando o aluno compara sociedades antigas com o presente, seja quando tenta explicar o passado com valores de hoje. Isso não é um “erro” em si, mas mostra que aprender História envolve um processo de mediação, em que o professor precisa ajudar o aluno a perceber que o passado não é igual ao presente e que cada sociedade precisa ser compreendida dentro de seu próprio contexto.

A noção de consciência histórica, desenvolvida por Jörn Rüsen (2012), ajuda a compreender esse processo. Para o autor, os sujeitos se orientam no tempo por meio de narrativas que articulam passado, presente e futuro, atribuindo sentido às experiências vividas. Aprender História, nessa perspectiva, não é apenas acumular informações, mas construir formas de interpretar o tempo e de se posicionar diante dele. Como afirma Rüsen:

Por aprendizagem histórica compreende-se o processo por meio do qual os sujeitos constroem identidade e orientação no tempo, a partir das operações próprias da consciência histórica, responsáveis por atribuir sentido às experiências temporais vividas.
(Rüsen, 2012, p. 16; 72).

No contexto escolar, essa compreensão ajuda a deslocar a aula de uma lógica em que o aluno apenas “recebe” conteúdos para uma perspectiva em que ele é chamado a interpretar, comparar e dar sentido ao que estuda. Isso é especialmente importante no 6º ano, momento em que muitos estudantes passam a ter contato com conteúdos mais distantes de sua experiência imediata, como a Antiguidade. Quando esse contato acontece apenas pela exposição de informações, sem problematização, é comum que o aluno veja esses conteúdos como algo sem relação com sua vida e com o mundo em que vive.

Gregori (2023) chama atenção para o fato de que os estudantes mobilizam, ao mesmo tempo, saberes escolares e representações sociais construídas fora da escola. Na prática, isso aparece quando o aluno tenta explicar sociedades antigas a partir de situações atuais, fazendo julgamentos morais rápidos ou comparações do tipo “avançado” e “atrasado”. Esse tipo de leitura presentista não surge por falta de interesse, mas porque os procedimentos do trabalho histórico muitas vezes não são apresentados em sala de aula, e sabemos que por vezes isso ocorre devido a limitações do docente, falta de valorização e recursos no ambiente escolar. Cabe ao professor mediar esse processo, mostrando que compreender o passado exige

contextualização, comparação cuidadosa e reconhecimento das diferenças históricas. É aqui que o docente exerce sua autonomia, luta por um ensino diverso e ativo.

Pensar a aprendizagem histórica dessa forma também nos ajuda a compreender por que o ensino de História não pode se limitar à memorização de datas e acontecimentos. Quando o aluno é colocado apenas como espectador e passivo da aula, a tendência é que ele se distancie do conteúdo. Ao contrário, quando é chamado a participar, a levantar hipóteses, a observar fontes e a justificar interpretações, o processo de aprendizagem tende a ganhar mais sentido. Esse deslocamento, do aluno como receptor para o aluno como sujeito ativo da aprendizagem histórica, é um dos pontos que orientam a proposta de sequência didática apresentada neste trabalho.

2.2 Memória, fontes e registros históricos: ampliando o acesso ao passado

A discussão sobre aprendizagem histórica leva de forma quase imediata à problematização das noções de memória e de fonte histórica no ensino de História. Durante muito tempo, a escola privilegiou documentos escritos como principal via de acesso ao passado, o que acabou reforçando uma concepção bastante restrita do que pode ser considerado fonte histórica. Essa escolha não é apenas metodológica, mas também epistemológica, pois define quais experiências históricas são tomadas como legítimas e dignas de estudo, enquanto outras acabam sendo silenciadas ou colocadas em segundo plano, sobretudo aquelas que não se expressaram prioritariamente por meio da escrita alfabética.

Nesse sentido, a contribuição de Jacques Le Goff é de suma importância para ampliar o olhar sobre o que se entende por documento histórico. Ao afirmar que todo documento é também um monumento, o autor chama atenção para o fato de que os registros do passado não são neutros, mas produções situadas, atravessadas por relações de poder, escolhas e silenciamentos. A memória, para Le Goff, não pode ser compreendida como um simples repositório de lembranças individuais, mas como um fenômeno social e histórico, marcado por disputas e seleções. A História, portanto, não se coloca em oposição à memória, mas a interroga criticamente, buscando compreender como e por que determinados passados são preservados, enquanto outros são esquecidos (LE GOFF, 1996).

Essa perspectiva amplia de modo significativo o conceito de fonte histórica, permitindo incluir objetos, imagens, práticas culturais, narrativas orais e registros materiais como formas legítimas de acesso ao passado. Pierre Nora aprofunda esse debate ao diferenciar memória e história sem colocá-las em oposição absoluta. Para o autor a memória é viva, afetiva e fortemente vinculada à identidade dos grupos, enquanto a história é uma construção crítica, mediada por métodos e interpretações. Os chamados “lugares de memória” surgem como pontos em que a memória coletiva se cristaliza em suportes materiais ou simbólicos, tornando-se passível de análise histórica:

Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, porque essas operações não são naturais.
(Nora, 1993, p. 13).

No ensino de História, essa distinção é fundamental para evitar confusões entre memória e conhecimento histórico, ao mesmo tempo em que permite reconhecer a importância social da memória como forma de relação com o passado. Essa ampliação conceitual se torna ainda mais relevante quando se trata do ensino da história indígena, campo em que a noção de fonte histórica, muitas vezes, foi limitada pela valorização excessiva da escrita. Daniel Munduruku chama atenção para o fato de que muitos povos indígenas constroem e transmitem sua memória histórica por meio da oralidade, da ritualidade, da relação com o território e, contemporaneamente, também por meio da escrita e das tecnologias digitais. Para o autor a tradição não significa imobilidade, mas atualização constante da memória no presente:

A Memória é um vínculo com o passado sem abrir mão do que se vive no presente. Fique claro, no entanto, que Tradição não é algo estanque, mas dinâmico, capaz de obrigar-nos a ser criativos e a oferecermos respostas adequadas para as situações presentes.
(Munduruku, 2018, p. 182).

Essa compreensão é central para evitar abordagens folclorizantes ou anacrônicas no ensino de História, que tendem a representar os povos indígenas como pertencentes apenas ao passado. Ao reconhecer a pluralidade de registros e suportes de memória, o ensino de História amplia o repertório dos alunos e contribui para uma aprendizagem histórica que valoriza a diversidade de experiências humanas no tempo. Trabalhar com diferentes formas de registro não significa relativizar o conhecimento histórico, mas apresentar seus procedimentos e critérios, tornando mais visível o processo de construção do passado em sala de aula.

2.3 Antiguidade, eurocentrismo e currículo: limites e possibilidades para o ensino de História

A discussão sobre registros e memória se articula diretamente ao debate sobre o lugar da Antiguidade no currículo escolar. É notável que Grécia e Roma tenham ocupado historicamente uma posição central no ensino de História no Brasil, sendo frequentemente apresentadas como referências fundamentais para a compreensão da chamada “civilização ocidental”. Essa centralidade não é algo natural, mas resultado de processos históricos e políticos que acabaram associando a Antiguidade Clássica à construção de identidades europeias e eurocentradas. Na prática escolar, isso se reflete na forma como esses conteúdos são lecionados, muitas vezes sem problematização, como se representassem um modelo civilizatório universal.

Frizzo, Leite e Silva (2023) mostram que a ideia de “clássico” foi construída a partir de uma leitura bastante específica da Antiguidade, ligada à tradição humanista europeia e a determinados projetos de formação cultural. Ao analisarem a presença da Antiguidade nos currículos e nas práticas escolares, os autores chamam atenção para o modo como essa herança é naturalizada no ensino de História. Como afirmam:

Mesmo desempenhando um papel fundamental na estruturação do ensino da História Antiga e das práticas cotidianas em sala de aula à época, essas obras ainda naturalizavam a Antiguidade como parte de um legado europeu/ocidental à cultura histórica brasileira.
(Frizzo; Leite; Silva, 2023, p. 10).

Essa leitura ajuda a compreender por que, de fato, o mundo clássico ainda aparece como centro organizador do currículo, enquanto outras sociedades acabam sendo trabalhadas como contraponto. Esse modo de organização não apenas hierarquiza experiências históricas, como também influencia a forma como os alunos passam a compreender o passado, reforçando a ideia de que determinados povos teriam maior “peso histórico” do que outros.

Problematizar essa centralidade não significa defender a retirada da Antiguidade do currículo escolar. Funari (2016) chama atenção para o fato de que Grécia e Roma podem ser trabalhadas como experiências históricas situadas, acessadas por meio de fontes e vestígios, desde que não sejam tratadas como modelos universais. Para o autor, o contato com documentos permite evidenciar que essas sociedades também foram marcadas por conflitos,

desigualdades e contradições, o que ajuda a romper com uma visão idealizada ou linear do passado antigo. Essa abordagem é de suma importância para que o ensino da Antiguidade não reforce, de forma acrítica, narrativas civilizatórias.

Essa discussão se torna ainda mais relevante quando se observa o modo como a história indígena aparece no currículo escolar. Bergamaschi (2010) destaca que, durante muito tempo, os povos indígenas foram apresentados de forma genérica, quase sempre restritos ao passado colonial, como se não fizessem parte da história contemporânea do país. Cavalcante (2020) aponta que, mesmo em propostas curriculares mais recentes, a história indígena continua subordinada a uma periodização eurocentrada, o que dificulta o reconhecimento da diversidade dos povos indígenas e de sua condição de sujeitos históricos no presente. Apesar dos avanços no plano legal, como a Lei nº 11.645/2008, é notável que ainda existam muitos limites na efetivação dessas mudanças no cotidiano da sala de aula.

Diante desse cenário, pensar o ensino da Antiguidade no 6º ano exige um deslocamento de olhar. Em vez de apresentar Grécia e Roma como “origem” de tudo o que veio depois, torna-se mais coerente tratá-las como sociedades específicas, situadas em determinado tempo e espaço, com formas próprias de organização social, política e cultural. Ao mesmo tempo, é de suma importância que esse trabalho dialogue com a valorização de outras experiências históricas, como as dos povos indígenas, de modo a evitar hierarquias implícitas no currículo. Não se trata de excluir conteúdos, mas de mudar a forma de acesso a eles, atribuindo mais sentido formativo ao ensino de História e possibilitando que os alunos compreendam a diversidade de experiências humanas no tempo.

3. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO ESCRITA DA AULA DE HISTÓRIA E ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM HISTÓRICA

Pensar a sequência didática como forma de organização do ensino de História envolve compreender que a aula não é apenas o momento de “passar conteúdo”, mas um espaço de produção de sentido. De fato, planejar não se reduz a uma exigência burocrática da escola, mas se torna parte do próprio trabalho intelectual do professor. Ao escolher determinados conteúdos, fontes, atividades e estratégias, o docente constrói uma narrativa histórica escolar, definindo recortes, ênfases e formas de acesso ao passado. A sequência didática apresentada neste trabalho parte dessa compreensão, buscando articular conteúdos da Antiguidade,

reflexão sobre registros e memória e a valorização de outras experiências históricas, como a indígena, de modo a favorecer uma aprendizagem mais significativa no 6º ano.

3.1 Planejamento e aula de História: da técnica à escrita intencional

Durante muito tempo, o planejamento da aula foi compreendido, no campo do ensino de História, como uma etapa meramente técnica, voltada à organização do tempo e ao cumprimento do conteúdo programático. Essa visão ainda aparece de forma notável no cotidiano escolar, especialmente quando o professor se vê pressionado a “dar conta” do currículo dentro de um calendário apertado, com pouco espaço para adaptação às dificuldades reais da turma. Nessa lógica, planejar vira apenas organizar o que será lecionado em cada aula, sem que se reflita com mais cuidado sobre o sentido formativo dessas escolhas.

Rocha (2015) propõe um deslocamento importante ao compreender a aula de História como evento e como escrita. Para a autora, planejar significa construir, de forma intencional, uma narrativa escolar, com princípio, meio e fim, articulada a objetivos de aprendizagem. A ideia não é “encher” o planejamento de tópicos, mas dar direção ao trabalho docente e discente, organizando as aulas como percurso. Nas palavras da autora:

Fazer um planejamento do conjunto de aulas necessárias para o trabalho com determinado conteúdo, visando os objetivos de aprendizagem estabelecidos, se mostra mais interessante para o estabelecimento de uma direção para o trabalho docente e discente, para a produção de uma narrativa com princípio, meio e fim, com argumentos que propiciem a compreensão e a problematização pretendida.
(ROCHA, 2015, p. 91).

Essa compreensão é de suma importância para o ensino de História no 6º ano, em que os estudantes ainda estão construindo suas primeiras referências mais sistemáticas sobre o passado. Quando o planejamento se limita ao cumprimento de tópicos do livro didático, a aula tende a se fragmentar e o aluno passa a perceber a disciplina como uma sucessão de assuntos desconectados. Ao pensar a aula como escrita intencional, o professor cria maior possibilidade de articular conteúdos, procedimentos e problematizações, favorecendo que o aluno compreenda o que está sendo estudado e por que isso está sendo lecionado naquele momento.

Schmidt e Cainelli (2004) chamam atenção para a necessidade de o ensino de História articular conteúdos e procedimentos do pensamento histórico. Bittencourt (2011) reforça que o trabalho com fontes não pode ser improvisado, sob o risco de os documentos serem

utilizados apenas como ilustração do conteúdo previamente explicado. Essas contribuições evidenciam que planejar é de fato uma dimensão central do trabalho docente, pois define não apenas o “o que” ensinar, mas principalmente o “como” e o “para quê”.

3.2 Sequência didática, BNCC e intencionalidade pedagógica no 6º ano

A adoção da sequência didática como estratégia de organização do ensino dialoga diretamente com as orientações da Base Nacional Comum Curricular. A BNCC apresenta a importância de trabalhar com fontes históricas, diferentes formas de registro e noções de tempo e historicidade desde os anos finais do Ensino Fundamental. No entanto, como já discutido anteriormente, a forma como os conteúdos são organizados no documento curricular ainda carrega marcas de uma centralidade do mundo clássico, o que exige do professor uma postura crítica diante da aplicação direta das habilidades propostas.

Nesse sentido, a sequência didática permite ao docente dialogar com a BNCC sem se limitar a uma aplicação mecânica de suas orientações. De fato, ao organizar as aulas em torno de um problema central e de um percurso de atividades articuladas cria-se espaço para que as habilidades previstas no documento sejam trabalhadas de forma mais contextualizada, e não apenas como objetivos formais a serem “cumpridos”. Essa postura é de suma importância no 6º ano, série em que o aluno, muitas vezes, tem seu primeiro contato mais sistemático com conteúdos relacionados à Antiguidade, como Grécia e Roma.

Na vivência acadêmica ao longo da graduação, tornou-se notável a tensão recorrente entre cumprir o conteúdo programático e formar um olhar crítico nos alunos. Essa tensão aparece tanto nos discursos de professores supervisores quanto nas próprias exigências institucionais da escola. A sequência didática surge como uma ferramenta possível para lidar com esse impasse, pois permite organizar o ensino de modo que o conteúdo exigido pela BNCC seja trabalhado a partir de problemas históricos, fontes e registros, e não apenas por meio de exposição verbal e exercícios de memorização.

3.3 A sequência didática como mediação entre teoria histórica e prática escolar

Um dos desafios recorrentes no ensino de História é a distância entre os debates acadêmicos e a prática escolar cotidiana. A sequência didática apresentada neste trabalho busca atuar como mediação entre esses dois campos, traduzindo conceitos como consciência histórica, memória, registro e alteridade em procedimentos didáticos acessíveis aos estudantes

do 6º ano. Essa mediação não implica simplificação conceitual empobrecedora, mas adaptação pedagógica, respeitando o nível cognitivo dos alunos e as condições reais da escola.

Ao trabalhar com registros diversos, como imagens, objetos, narrativas e fontes materiais, a sequência permite que o aluno compreenda, de forma concreta, que o passado não é acessado diretamente, mas por meio de vestígios produzidos em contextos específicos. Essa abordagem dialoga com as contribuições de Rüsen, ao favorecer a construção da competência narrativa, e com Le Goff e Nora, ao ampliar o conceito de fonte histórica. Ao incorporar registros indígenas contemporâneos, a proposta responde às críticas de Bergamaschi e Cavalcante sobre o silenciamento histórico e a homogeneização dos povos indígenas no currículo escolar.

A sequência didática, portanto, não atua apenas no plano metodológico, mas também no plano ético e político do ensino de História. Ao trabalhar com fontes diversas e propor atividades de análise, comparação e síntese, a sequência busca romper com a lógica da aula centrada apenas na exposição do professor. Esse deslocamento dialoga com a noção de aprendizagem histórica discutida por Rüsen (2012), ao favorecer que o aluno construa sentidos a partir do contato com os registros e não apenas consuma narrativas prontas. De fato, ao ser convidado a interpretar fontes, o estudante passa a se ver como participante do processo de construção do conhecimento histórico e não apenas como receptor de informações.

3.4 Avaliação e aprendizagem histórica: para além do produto final

A avaliação, no contexto da sequência didática, não pode ser pensada apenas como verificação de conteúdos memorizados. Avaliar envolve observar como os alunos mobilizam os registros, como formulam perguntas, como comparam fontes e como constroem pequenas sínteses sobre as sociedades estudadas. Essa perspectiva se afasta de modelos de avaliação puramente classificatórios e se aproxima de uma concepção mais formativa, em que a avaliação também orienta o trabalho do professor e o percurso de aprendizagem dos estudantes.

Inspirada nas contribuições de Rocha (2015) e Rüsen (2012), a proposta de avaliação considera tanto os produtos elaborados pelos alunos quanto o processo de participação ao longo das aulas. O dossiê final, por exemplo, não é compreendido como um fim em si mesmo, mas como uma síntese de um percurso de aprendizagem que envolve análise de fontes,

discussão coletiva e produção de sentidos históricos. Essa forma de avaliar é de suma importância para reforçar a ideia de que aprender História não se resume a “acertar respostas”, mas envolve desenvolver formas de pensar historicamente e de se orientar no tempo.

4 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PRODUTO PEDAGÓGICO E OBJETO DE ANÁLISE

A sequência didática apresentada neste trabalho (ANEXOS A–E) foi construída no a partir de discussões teóricas do campo do ensino de História e experiências formativas vivenciadas ao longo da graduação, especialmente nos estágios supervisionados e em projetos de ensino. Ao longo da formação inicial, tornou-se cada vez mais notável a distância entre o discurso teórico sobre aprendizagem histórica, fontes e memória e as condições concretas de sala de aula, sobretudo em escolas públicas da região metropolitana, com turmas numerosas e pouco tempo para mediação mais individualizada. Essa tensão atravessa diretamente as escolhas que orientaram a elaboração da sequência.

Se, do ponto de vista teórico, autores como Rüsen (2012) enfatizam que aprender História envolve construir sentido no tempo por meio de narrativas orientadas, e não apenas memorizar informações, a experiência em sala de aula evidenciou como essa perspectiva encontra limites práticos quando o ensino se reduz ao cumprimento de conteúdos do livro didático. Em turmas de 6º ano, especialmente em contextos com cerca de 40 a 45 alunos, observou-se que conteúdos como Grécia e Roma tendem a ser percebidos como distantes e pouco conectados com a vida dos estudantes, reforçando uma leitura do passado como algo alheio ao presente. Esse cenário contribuiu para a decisão de estruturar a sequência a partir de procedimentos de análise de registros e fontes, buscando criar pontos de contato entre o cotidiano discente e os conteúdos historicamente escolarizados.

4.1 Caracterização geral da sequência didática

A sequência didática, intitulada **Entre registros, memórias e fontes: caminhos para aprender História no 6º ano**, foi planejada para o 6º ano do Ensino Fundamental e organizada em cinco aulas de aproximadamente cinquenta minutos (ANEXOS A–E). A escolha por uma progressão didática, em vez de aulas isoladas, dialoga com a compreensão de planejamento como escrita intencional da aula (Rocha, 2015) e com a defesa de Schmidt e Cainelli (2004) de que o ensino de História deve articular conteúdos e procedimentos.

A decisão de trabalhar registros do presente, fontes do Mediterrâneo antigo e registros indígenas contemporâneos responde, por um lado, às críticas à centralidade acrítica do mundo clássico no currículo (Frizzo; Leite; Silva, 2023; Funari, 2016) e, por outro, às exigências legais e pedagógicas de abordar a história indígena de forma não genérica (Bergamaschi, 2010; Cavalcante, 2020). Ao mesmo tempo, essa organização dialoga com a ampliação do conceito de fonte histórica proposta por Le Goff (1996) e Nora (1993), ao reconhecer diferentes suportes de memória como registros legítimos do passado.

Do ponto de vista formativo como docente, a estrutura da sequência também foi influenciada por experiências em contextos distintos de prática docente: no Estágio Supervisionado I, em turmas menores, foi possível observar maior abertura para atividades que envolviam investigação e contato com registros materiais; já em experiências em turmas numerosas do 6º ano, a participação discente mostrou-se mais difícil, exigindo estratégias que partissem do cotidiano do aluno para gerar maior engajamento. Essa diferença de contextos contribuiu para a opção por iniciar a sequência com registros do presente e, gradualmente, deslocar o olhar para registros do passado.

No que se refere aos materiais mobilizados na sequência didática, a proposta articula diferentes suportes de registro histórico adequados ao nível da turma. São utilizados registros do cotidiano dos próprios estudantes, como imagens, objetos pessoais e produções escritas, permitindo a problematização das noções de memória e seleção. Também são mobilizadas imagens de fontes materiais da Antiguidade, como inscrições, moedas, templos e monumentos, trabalhadas por meio de roteiros de análise orientada. Para o estudo dos povos indígenas, utilizam-se vídeos baseados em narrativas orais, imagens de rituais, pinturas corporais e objetos do cotidiano, possibilitando compreender formas não escritas de preservação da memória. A proposta inclui ainda o uso de recursos digitais acessados por QR Code para ampliar o contato com essas fontes. A diversidade desses materiais busca evidenciar, de modo concreto, que diferentes sociedades produziram registros distintos e que todos podem ser analisados como fontes históricas.

4.2 Desenvolvimento da sequência didática: descrição e análise das aulas

4.2.1 Aula 1 – O que você registra da sua vida? Registro, escolha e memória

A opção por iniciar a sequência didática a partir do cotidiano dos estudantes (ANEXO A) não responde apenas a uma preocupação metodológica com “engajar” a turma, mas se vincula a uma compreensão mais ampla sobre como os alunos constroem sentido histórico. Em experiências formativas com turmas do 6º ano, sobretudo em contextos com número elevado de estudantes como já mencionei anteriormente, tornou-se notável que a apresentação direta de conteúdos da Antiguidade, como Grécia e Roma, tende a reforçar a percepção da História como algo distante, fora da vida cotidiana e muitas vezes pouco relevante para o presente dos alunos. Esse distanciamento inicial acaba funcionando como um obstáculo para o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica mais ativa.

Nesse sentido, a problematização proposta no ANEXO A (“o que você registra da sua vida?”, “o que não registra?”, “alguém conseguiria entender sua vida no futuro apenas pelos registros que você produz?”) procura deslocar o aluno de uma postura passiva em relação ao conhecimento histórico para uma posição mais reflexiva. Ao perceber que seus próprios registros são parciais, selecionados e atravessados por escolhas, o estudante começa a compreender que não existe registro neutro do vivido. Essa compreensão inicial é de suma importância para que ele possa reconhecer limites semelhantes nos registros do passado, aproximando-se da crítica de Le Goff (1996) ao documento como monumento, isto é como produção situada, marcada por relações de poder, escolhas e silenciamentos.

Além disso, o destaque no “não registrado” e no apagamento dialoga com a discussão sobre memória como construção social e histórica, e não como simples espelho do vivido. Ao colocar o aluno diante da própria experiência de selecionar o que registrar e o que deixar de fora, a aula cria uma espécie de analogia inicial com os processos de construção da memória coletiva, tal como problematizados por Nora (1993) ainda que esse autor não seja apresentado diretamente nesse primeiro momento da sequência. Essa mediação inicial permite que o aluno compreenda, de forma menos abstrata, que lembrar e esquecer fazem parte de processos históricos e sociais, e não apenas de escolhas individuais.

Do ponto de vista da formação docente, essa escolha didática decorre da percepção de que conceitos como “fonte histórica” e “memória” costumam ser trabalhados de forma muito teórica nos cursos de licenciatura, mas encontram dificuldade de aplicação em práticas

concretas quando se está diante de uma turma numerosa, com ritmos de aprendizagem distintos. Ao ancorar o debate em experiências próximas do cotidiano discente, a proposta busca criar um primeiro ponto de entrada para conteúdos que, se apresentados de forma direta, tendem a reforçar a lógica da memorização e da reprodução de informações. Assim, a Aula 1 não tem apenas a função de “abrir” a sequência, mas de estabelecer um horizonte interpretativo que atravessa as aulas seguintes, orientando o modo como os alunos serão convidados a ler registros e fontes históricas.

4.2.2 Aula 2 – Do presente ao passado: registros, fontes e perguntas históricas

Se na Aula 1 o movimento foi deslocar o olhar do aluno para a ideia de que todo registro envolve escolha, na Aula 2 (ANEXO B) o desafio passa a ser outro: fazer o estudante perceber que um vestígio do passado só se transforma em fonte histórica quando é interrogado. Esse ponto parece simples no aspecto teórico, mas na prática de sala de aula, é uma dificuldade notável. Em atividades com imagens e textos históricos, é comum que os alunos se limitem a descrever o que veem, como se a fonte “entregasse” automaticamente o significado do passado. Esse tipo de leitura mais superficial reforça uma relação passiva com o conhecimento histórico e dificulta a construção de interpretações mais contextualizadas.

A proposta do ANEXO B, ao trabalhar com perguntas orientadoras, procura justamente tensionar essa postura. Não se trata apenas de “olhar a fonte”, mas de perguntar para ela: quem produziu, em que contexto, com que finalidade, o que ela permite ver e o que ela não mostra. Esse roteiro de leitura dialoga diretamente com a crítica de Le Goff (1996) ao documento como prova neutra e com a noção de que todo registro é atravessado por intencionalidades e relações de poder. Ao tornar esse procedimento explícito para o aluno, a sequência procura deslocar a aula de História de um lugar meramente informativo para um espaço de problematização.

Há também, aqui, uma escolha didática que responde a uma tensão concreta observada durante a formação: o contato inicial com conteúdos da Antiguidade costuma vir carregado de expectativas de “aprender o que foi Grécia e Roma”, no sentido de decorar características e marcos históricos, como os “grandes feitos”. Ao inserir esse conteúdo por meio da análise de fontes, a aula busca criar um freio nessa lógica mais tradicional. O objetivo não é negar a importância desses temas no currículo, mas alterar a forma de acesso a eles, evitando que o

aluno os receba como uma grande narrativa civilizatória pronta. Esse deslocamento dialoga com a crítica à centralidade acrítica do mundo clássico no ensino de História (Funari, 2016; Frizzo; Leite; Silva, 2023) e com a defesa de que a Antiguidade deve ser tratada como experiência histórica situada, acessada por vestígios e problemas, e não como origem universal.

Ao mesmo tempo, a Aula 2 funciona como uma espécie de “ponte” metodológica dentro da sequência. Ela não pretende esgotar conceitos de fonte e método histórico, mas oferecer ao aluno um vocabulário mínimo de análise que será retomado nas aulas seguintes. Do ponto de vista da formação docente, essa opção responde a uma dificuldade recorrente que observei em sala: quando os procedimentos do trabalho histórico não são apresentados, o estudante tende a naturalizar narrativas prontas e a reproduzir interpretações sem questionamento. Tornar visível esse procedimento é, de fato, um passo importante para que a aprendizagem histórica deixe de ser apenas informativa e passe a envolver, ainda que de forma inicial operações de interpretação e construção de sentido (Rüsen, 2012).

4.2.3 Aula 3 – Grécia e Roma: religião, cidade e lugares de memória

A entrada em Grécia e Roma, na Aula 3 (ANEXO C), marca um momento sensível da sequência, porque é justamente nesse ponto que o ensino de História no 6º ano costuma escorregar para uma narrativa mais linear e civilizatória. Em muitos materiais didáticos, esses conteúdos aparecem como “origem” da política, da religião, da cidade e da própria ideia de Ocidente, o que acaba reforçando uma hierarquia implícita entre sociedades. Ao trabalhar com o Partenon e o Panteão como registros materiais e visuais, a proposta busca deslocar esse lugar de origem naturalizada e apresentar esses elementos como produções históricas situadas, atravessadas por interesses, escolhas e relações de poder.

A noção de “lugares de memória” ajuda a sustentar essa leitura, na medida em que permite compreender monumentos como suportes de memória socialmente construídos, e não como simples heranças neutras do passado (Nora, 1993). Esses registros passam a ser analisados não apenas pelo que “representam”, mas pelo que comunicam sobre valores, organização social e formas de poder em determinados contextos históricos. Esse movimento é importante para evitar que o aluno veja o mundo clássico apenas como um conjunto de marcos “grandiosos”, sem problematizar os sentidos atribuídos a eles ao longo do tempo.

Ao mesmo tempo, a aula procura enfrentar a centralidade acrítica da Antiguidade no currículo. A crítica ao eurocentrismo não implica retirar Grécia e Roma do ensino, mas tensionar o modo como esses conteúdos são ministrados. Funari (2016) aponta que a Antiguidade pode ser trabalhada como experiência histórica específica, acessada por fontes e vestígios sem ser convertida em modelo universal de civilização. Essa perspectiva é reforçada por Frizzo, Leite e Silva (2023), ao problematizarem a forma como o “mundo clássico” organiza a seleção cultural presente nos currículos. Ao tratar esses conteúdos por meio de registros e problemas, a sequência busca evitar que a Antiguidade apareça como “ponto de partida natural” da história, abrindo espaço para leituras menos hierarquizadas do passado.

A atividade de síntese comparativa proposta ao final da aula (ANEXO C) não tem como objetivo produzir uma comparação evolutiva entre sociedades, mas organizar sentidos históricos a partir dos registros analisados. Aqui a comparação funciona como exercício de leitura contextualizada, e não como ranking cultural. Esse cuidado é relevante, porque no cotidiano escolar comparações entre sociedades antigas e contemporâneas tendem a cair facilmente em julgamentos morais ou em leituras presentistas. Ao orientar a comparação por critérios históricos e por perguntas formuladas a partir das fontes, a aula tenta conter esse tipo de leitura apressada e reforçar a necessidade de contextualização.

4.2.4 Aula 4 – Povos indígenas, diversidade e fontes históricas: o povo Munduruku

A inserção da história indígena no percurso da sequência não aparece como um acréscimo ou contraponto para cumprir exigência legal, mas como um deslocamento necessário da forma como os alunos costumam compreender quem é sujeito da História. No ensino básico, é recorrente a presença do “índio genérico”, quase sempre localizado no passado colonial, como presenciei em experiência do projeto de extensão com a professora Siméia Lopes, o que produz a ideia de que os povos indígenas pertencem a um tempo que já passou. Essa forma de abordagem acaba reforçando estereótipos e apagando a diversidade e a contemporaneidade indígena, problema apontado por Bergamaschi (2010) e Cavalcante (2020). Ao escolher um povo específico, o Munduruku, a sequência busca assumir o recorte como estratégia para romper com generalizações e tratar indígenas como sujeitos históricos concretos, e principalmente valorizando a diversidade.

O trabalho com registros de autoria indígena, presente no ANEXO D, também busca cumprir uma função importante: deslocar o lugar da fala sobre a história indígena. Em vez de apresentar apenas interpretações externas, a aula se apoia em narrativas produzidas por sujeitos indígenas, o que tensiona a ideia de que o conhecimento histórico sobre esses povos deve ser mediado exclusivamente por olhares não indígenas. Essa escolha dialoga com a compreensão de memória e tradição como vínculos vivos com o passado, continuamente atualizados no presente (Munduruku, 2012; 2018), e contribui para evitar leituras folclorizantes ou anacrônicas da experiência indígena que muito presenciei em minha educação básica.

Ao ampliar o repertório do que pode ser considerado registro histórico, a aula também opera um deslocamento epistemológico. A presença de oralidade, corpo, ritual e materialidade como formas legítimas de registro questiona a centralidade exclusiva do documento escrito, ampliando o conceito de fonte histórica conforme problematizado por Le Goff (1996). Esse movimento é de suma importância para que o aluno compreenda que diferentes sociedades produzem e preservam memória de modos diversos, e que a escrita alfabética não é o único meio de acesso ao passado.

Nesta aula e nas anteriores busquei sempre trazer questões e ferramentas do presente para gerar atratividade e facilidade aos alunos, aqui na aula 4 em específico o uso de recursos audiovisuais e de QR code (ANEXO D) aparece como possibilidade de mediação, e não como fim em si mesmo. O recurso tecnológico funciona como porta de entrada para o contato com narrativas indígenas, mas a ênfase da aula não está na ferramenta, e sim na leitura e problematização do conteúdo apresentado. Esse cuidado busca evitar a ideia de que a tecnologia, por si só, garante envolvimento ou aprendizagem. O que se pretende, de fato, é criar condições para que o aluno reconheça os povos indígenas como sujeitos históricos do presente e compreenda que seus registros também são fontes legítimas para a construção do conhecimento histórico.

4.2.5 Aula 5 – Dossiê de fontes históricas: como conhecemos uma sociedade

A quinta aula (ANEXO E) foi pensada como momento de síntese do percurso, mas não como simples retomada de conteúdos. A proposta do dossiê exige do aluno uma postura ativa diante do conhecimento histórico, o que dialoga diretamente com uma inquietação recorrente nas discussões da graduação: o lugar do estudante como sujeito do processo de

aprendizagem. Ao longo do curso, especialmente nas disciplinas ligadas ao ensino de História, tornou-se cada vez mais presente a crítica à figura do aluno que apenas recebe informações, copia e memoriza. O dossiê tenta tensionar essa lógica ao exigir que o aluno organize registros, formule hipóteses e construa explicações a partir de evidências, ainda que em uma escala introdutória e escolar.

Nesse movimento, o aluno é levado a operar, de forma orientada, como um “mini historiador”. A proposta da aula é que os estudantes assumam o papel de jovens pesquisadores, vivenciando procedimentos semelhantes aos do trabalho do historiador. Ao organizar, comparar e interpretar diferentes fontes históricas, os alunos exercitam a análise crítica dos registros e compreendem que o conhecimento histórico é construído a partir de vestígios do passado, selecionados e interpretados conforme perguntas e problemas de investigação. Não no sentido de reproduzir o método acadêmico da História, mas de compreender que o conhecimento histórico é construído por meio de perguntas, seleção de vestígios e interpretação, e não simplesmente entregue pronto. Ao longo da sequência, o estudante parte de registros do seu próprio cotidiano, amplia o olhar para sociedades antigas e para povos indígenas contemporâneos, e retorna, no dossiê, à tarefa de organizar sentidos a partir dessa diversidade de experiências históricas (Rüsen, 2012).

A divisão do dossiê por temas (sociedade atual, Grécia, Roma e povo Munduruku) foi pensada para permitir comparações sem hierarquização. Essa escolha não é neutra. Em atividades escolares, comparações entre sociedades tendem a cair em dois riscos recorrentes: o anacronismo e a moralização do passado. No primeiro caso, o aluno compara sociedades antigas a partir de categorias do presente, como se fossem universais; no segundo, julga experiências históricas passadas apenas com base em valores contemporâneos. Esses riscos aparecem com frequência na cultura escolar porque vivemos um contexto de forte presentificação do tempo, em que o presente tende a colonizar o modo como se percebe o passado. Hartog (2013) ajuda a compreender esse fenômeno ao analisar os regimes de historicidade e o predomínio do presentismo na experiência contemporânea do tempo, enquanto Koselleck (2006) problematiza a relação entre experiência e expectativa e a historicidade dos próprios conceitos que utilizamos para pensar o passado.

Ao ancorar a comparação em perguntas orientadoras e na contextualização dos registros, e não em um “ranking moral” entre sociedades ou em uma lógica de evolução, o dossiê procura proteger o percurso contra leituras apressadas. O foco não está em decidir qual

sociedade é “melhor” ou “mais avançada”, mas em compreender como diferentes grupos, em tempos e contextos distintos, produziram registros, organizaram formas de vida e atribuíram sentidos à sua experiência histórica. Essa mediação é de suma importância para que a comparação cumpra uma função formativa, e não reforce hierarquizações implícitas.

Além disso, a escolha pelo dossiê também responde a uma dificuldade prática observada em sala de aula: muitos alunos participam das discussões ao longo das aulas, mas encontram dificuldade em sistematizar interpretações por escrito. Ao exigir que o estudante apresente o que cada fonte revela e o que não mostra, a atividade tensiona a lógica da resposta fragmentada e reforça a necessidade de justificar interpretações. Com isso, a Aula 5 não aparece como um fechamento decorativo da sequência, mas como um momento em que se tornam visíveis as operações de pensamento histórico exercitadas ao longo de todo o percurso, valorizando a diversidade de culturas e de formas de produzir memória e registro (Le Goff, 1996; Munduruku, 2012; 2018).

4.3 Materiais, instrumentos e critérios de avaliação

A sequência mobiliza instrumentos variados: questionário diagnóstico, fichas de análise, quadros comparativos e dossiê final. O ponto comum entre eles é que não se limitam a registrar respostas: orientam operações de pensamento histórico. Em vez de avaliar apenas “o que o aluno sabe”, o conjunto permite observar “como o aluno justifica”, “com quais limites”, “com quais comparações”. Essa concepção dialoga com a defesa de avaliação formativa e com a ideia de que ensinar História envolve desenvolver procedimentos de leitura e interpretação de fontes, com mediação explícita do professor (Bittencourt, 2011; Rocha, 2015).

Os critérios avaliativos são coerentes com esse foco: qualidade das justificativas, capacidade de reconhecer limites das fontes, coerência de sínteses e participação em discussões orientadas. O dossiê final tem peso de síntese, mas não substitui a avaliação do percurso. Ao contrário: ele se apoia no repertório construído desde a Aula 1.

4.4 Potencialidades e limites da proposta

As potencialidades da sequência didática não podem ser entendidas de forma abstrata como um ideal, sonho a ser alcançado em sala de aula, como se qualquer proposta, por si só, garantisse mudanças no ensino de História. Elas se relacionam diretamente com dificuldades e

possibilidades percebidas ao longo da formação inicial. Uma primeira potencialidade está no fato de a sequência organizar o trabalho com História como percurso, e não como aulas soltas. Em contextos escolares marcados por forte pressão de conteúdo, é comum que o ensino se fragmente em explicações pontuais, o que dificulta ao aluno perceber sentido no que está sendo trabalhado. Ao estruturar um encadeamento que parte do cotidiano discente, passa por registros do mundo antigo e se amplia para a história indígena contemporânea, a proposta cria condições para que o aluno construa relações entre temporalidades distintas, em vez de apenas acumular informações. Essa organização dialoga com a compreensão de planejamento como narrativa escolar intencional (Rocha, 2015) e com a defesa de que a aprendizagem histórica envolve a construção de sentidos e orientações no tempo (Rüsen, 2012).

Outro aspecto relevante é o deslocamento do lugar do aluno na aula. Ao longo da sequência, o estudante é convocado a observar registros, formular perguntas, comparar contextos e justificar interpretações, o que busca quebrar a lógica mais tradicional da memorização. Essa opção se aproxima da defesa de Bittencourt (2011) de que o trabalho com fontes, quando mediado de forma problematizadora, contribui para o desenvolvimento de procedimentos próprios do pensamento histórico. Ao mesmo tempo, ao articular registros do presente, da Antiguidade e de povos indígenas contemporâneos a proposta busca ampliar o repertório do que é reconhecido como fonte histórica, dialogando com a ampliação conceitual proposta por Le Goff (1996) e com a necessidade de enfrentar hierarquias culturais no currículo (Funari, 2016; Frizzo; Leite; Silva, 2023; Bergamaschi, 2010; Cavalcante, 2020).

Os limites da proposta, por sua vez, aparecem quando se consideram as condições concretas de trabalho docente observadas ao longo da formação. Turmas numerosas, como aquelas com cerca de 40 a 45 alunos, reduzem o tempo de mediação individualizada e dificultam o acompanhamento mais atento dos processos de aprendizagem de cada estudante. Além disso, o tempo escolar restrito impõe escolhas: atividades que exigem leitura, discussão e produção escrita tendem a demandar mais de uma aula, o que entra em tensão com a pressão pelo cumprimento do conteúdo programático previsto nos currículos. Esses pontos não são secundários, eles atravessam diretamente a possibilidade de efetivação de propostas que apostam na participação ativa do aluno.

Há ainda limites de ordem interpretativa que exigem vigilância constante por parte do professor. O trabalho comparativo entre sociedades distintas pode facilmente cair para leituras anacrônicas ou moralizantes do passado, sobretudo em um contexto de forte presentificação

do tempo, no qual o presente tende a orientar a leitura de outras temporalidades (Hartog, 2013). Do mesmo modo, categorias e valores contemporâneos podem ser projetados sobre experiências históricas distintas, apagando diferenças de contexto e de sentido, como problematiza Koselleck (2006) ao discutir a historicidade dos conceitos. Esses riscos não invalidam o trabalho comparativo, mas indicam que ele exige mediação docente cuidadosa, com atenção constante à contextualização e à apresentação dos limites das fontes.

Por fim, é importante reconhecer que a sequência didática não se apresenta como solução pronta para os problemas do ensino de História. As escolhas realizadas decorrem de inquietações formativas e de dificuldades observadas na prática, mas sua efetivação depende das condições concretas de cada escola e das possibilidades de mediação do professor. Nesse sentido, a proposta funciona como ferramenta de trabalho possível de adaptação, e não como modelo engessado. O que se pretende evidenciar é que o percurso formativo vivenciado indicou a necessidade de pensar o ensino de História para além da transmissão de conteúdos, valorizando a participação discente, o trabalho com registros e a construção de sentidos históricos em diálogo com a diversidade de experiências humanas no tempo.

5 CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, procurei enfrentar uma inquietação que nasceu primeiro de uma experiência como aluno e depois foi ficando mais evidente na licenciatura e na prática: a sensação de que a História ensinada em sala de aula muitas vezes vira um conteúdo distante, que o aluno “aceita”, copia e tenta memorizar, mas sem conseguir atribuir sentido. Quando a disciplina é reduzida a datas, listas de fatos e “grandes civilizações”, a tendência é que o estudante enxergue a História como algo que não tem relação com a vida dele, e isso aparece com força no 6º ano, justamente quando as temporalidades se tornam mais amplas e o currículo costuma introduzir Grécia e Roma de forma mais sistemática.

Na graduação, ficou cada vez mais notável que aprender História não é apenas “saber o que aconteceu”, mas compreender como o passado é conhecido, interpretado e usado no presente. A noção de consciência histórica, em Rüsen (2012), ajuda a sustentar esse ponto ao mostrar que a aprendizagem histórica envolve orientação no tempo e construção de sentido por meio de narrativas. Isso muda a pergunta central da aula: não é só “qual conteúdo eu

preciso dar”, mas “o que o aluno precisa conseguir fazer com esse conteúdo”, isto é, como ele vai interpretar, comparar, justificar, perceber limites e silêncios.

Só que esse debate teórico, por si só, não resolve o problema quando se chega na realidade escolar. Durante as experiências formativas, em contextos muito distintos, eu percebi isso de forma mais concreta. No Estágio Supervisionado I, na escola de aplicação da UFPA, a presença de turmas menores e a possibilidade de articular o conteúdo a visitas a museus e projetos de extensão abriam espaço para um ensino em que o aluno tinha contato com objetos e lugares de memória e, com isso, passava a participar mais, perguntava mais, parecia ter mais “vontade de pesquisar”. Ao mesmo tempo, essa vivência evidenciou que nem sempre esse tipo de experiência é possível na maioria das escolas públicas da região metropolitana, onde as turmas costumam ser muito maiores e o professor carrega muitas turmas na semana.

Em uma experiência real com turmas do 6º ano, em um projeto de ensino do qual participei de forma parcial por questões pessoais, a diferença de contexto apareceu com força: salas com cerca de 40 a 45 alunos, ritmos muito diferentes e uma dificuldade recorrente de participação quando o assunto é “Grécia, Roma e civilizações antigas”. Nessa realidade, eu fui percebendo que não bastava “explicar melhor”, porque o problema não era só falta de informação. Era também o modo como a aula costuma ser organizada: o aluno como espectador, e o passado como algo fechado, pronto e distante. Foi desse incômodo que a sequência didática proposta aqui foi tomando forma, como tentativa de responder a um problema prático: como fazer o aluno entrar no conteúdo, e não só receber o conteúdo.

Por isso, a proposta foi pensada a partir de três eixos que atravessam o texto inteiro: registros, memória e diversidade histórica. O ponto de partida da sequência não foi a Antiguidade em si, mas o presente do aluno e seus próprios registros. A decisão de começar pelo cotidiano não foi “estratégia de chamar atenção” apenas; ela decorre da percepção de que, quando o aluno entende que registro é recorte e que memória envolve escolhas, ele começa a compreender uma ideia central para o ensino de História: o passado não aparece pronto, ele é acessado por vestígios que precisam ser interrogados. Essa chave conversa com Le Goff (1996), quando problematiza a neutralidade do documento e mostra que todo registro está atravessado por escolhas, relações de poder e silenciamentos. E conversa também com Nora (1993), quando evidencia que memória não é espontânea nem natural, ela se organiza, se cristaliza, vira lugar, vira disputa.

No percurso das aulas, a Antiguidade entra não como “origem do Ocidente”, mas como experiência histórica situada, acessada por fontes e problemas. Isso é importante porque um dos limites do ensino tradicional de Grécia e Roma é justamente naturalizar o chamado “mundo clássico” como centro do currículo e como referência universal. Frizzo, Leite e Silva (2023) ajudam a compreender como essa centralidade não é neutra e como ela organiza a seleção cultural escolar, enquanto Funari (2016) aponta possibilidades de trabalhar a Antiguidade sem idealização e sem linearidade civilizatória. Esse deslocamento não significa excluir Grécia e Roma do currículo, mas modificar o acesso e os sentidos atribuídos ao conteúdo, o que, na prática, tende a abrir mais espaço para a participação discente, porque o aluno passa a trabalhar com perguntas e evidências, não apenas com “características” a decorar.

Outro ponto que atravessa a proposta, que apareceu como preocupação nas discussões da graduação, é a presença da história indígena no currículo sem cair no “índio genérico” e sem prender o indígena no passado colonial. Mesmo com a Lei nº 11.645/2008, a literatura mostra como ainda é comum tratar povos indígenas de modo superficial e subordinado a uma periodização eurocentrada (Bergamaschi, 2010; Cavalcante, 2020). Por isso, ao inserir registros indígenas contemporâneos e trabalhar um recorte específico, a sequência buscou reforçar diversidade e contemporaneidade, e não apenas “cumprir um tópico”. O diálogo com Munduruku (2018) ajuda justamente a sustentar a ideia de tradição como algo vivo e dinâmico, o que ajuda a romper aquela imagem de que o indígena só “existe” se estiver parado no passado.

Na Aula 5 com o dossiê, essa proposta se radicaliza no sentido de colocar o aluno em posição ativa: ele precisa organizar fontes, justificar inferências, reconhecer limites. É quase como se o estudante fosse, ao longo da sequência, se aproximando do papel de um “mini historiador”, não no sentido acadêmico, mas no sentido escolar de aprender a perguntar, comparar e construir sínteses com base em registros. Aqui, uma atenção constante é necessária para não transformar comparação em hierarquização e para conter leituras apressadas do passado por categorias do presente. O risco do presentismo, discutido por Hartog (2013), e a historicidade dos conceitos, em Koselleck (2006), aparecem como alertas importantes para o professor, porque em sala de aula é muito comum o aluno julgar o passado apenas pelo que considera “certo” hoje ou comparar sociedades em lógica de “avançado” e

“atrasado”. Trabalhar isso não é simples, ainda mais em turmas numerosas, mas a sequência tenta criar instrumentos (perguntas, quadros, sínteses) para orientar esse tipo de mediação.

Ao final, o que esta pesquisa evidencia não é que existe uma “sequência ideal”, e sim que o próprio percurso formativo do licenciando pode funcionar como fonte de análise: as observações de sala, os desafios concretos (turmas cheias, tempo curto, pressão por conteúdo, dificuldade de participação) e também as possibilidades vistas em contextos com mais abertura pedagógica. A sequência foi pensada a partir de escolhas que decorrem dessas experiências e das discussões teóricas do campo do ensino de História. Ela se apresenta como ferramenta flexível, adaptável, e não como modelo engessado. Em outras palavras: as escolhas realizadas decorrem de uma tentativa de conciliar o cumprimento do conteúdo curricular com uma aprendizagem histórica que faça sentido ao aluno, sem reduzir História a memorização.

Como limites, é preciso reconhecer com honestidade que a proposta depende de condições concretas: tempo escolar, nível de leitura da turma, autorização para uso de celular/QR code quando necessário, e principalmente mediação docente consistente. Em turmas com 40 a 45 alunos, por exemplo, o acompanhamento individual e o tempo de discussão ficam apertados e isso exige adaptações, às vezes até estender atividades para outra aula. Além disso, o trabalho com fontes pode virar descrição superficial se as perguntas orientadoras não forem trabalhadas com calma. Mesmo assim, a experiência formativa mostra que, quando o aluno percebe que “História não é só decorar”, e que ele pode participar, interpretar e construir explicações, a disciplina tende a ganhar outro lugar na sala: deixa de ser apenas conteúdo para virar também prática de pensamento.

Em síntese, este trabalho buscou mostrar que é possível organizar uma proposta didática para o 6º ano que dialogue com a BNCC sem adesão acrítica, trate Grécia e Roma por meio de registros e problemas e, ao mesmo tempo, amplie o repertório de fontes ao incluir registros indígenas contemporâneos, contribuindo para um ensino menos eurocêntrico e mais atento à diversidade histórica. Mais do que defender uma “boa sequência”, o que se pretende afirmar aqui é o que a formação docente revelou: que o sentido da História, em sala, depende muito do modo como se constrói o acesso ao passado, do lugar que se dá ao aluno e da coragem de o professor não aceitar a aula apenas como repetição de conteúdo, mas como escrita intencional de um percurso de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Povos indígenas e ensino de História: a Lei nº 11.645/2008 como caminho para a interculturalidade.** In: BARROSO, Véra Lucia Maciel et al. (org.). *Ensino de História: desafios contemporâneos.* Porto Alegre: EST; Exclamação; ANPUH/RS, 2010. p. 151–165.
- BEZERRA, Ricardo José Lima. **História escolar e ensino de História na escolarização básica brasileira: refletindo sobre percursos históricos, contextos e discussões.** *Research, Society and Development*, v. 10, n. 8, e19510817344, 2021.
Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/17344/15385>.
Acesso em: 29 dez. 2025.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
Acesso em: 28 dez. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996 para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.
Acesso em: 30 dez. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2018.
Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2018/dezembro/mec-homologa-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 30 dez. 2025.
- CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira. **História indígena e ensino de História: apontamentos críticos sobre currículos e a Base Nacional Comum Curricular.** In: SAMPAIO, Paula Faustino; CAVALCANTE, Thiago Leandro Vieira (org.). *Povos indígenas, gênero e violências: histórias marginais.* Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 11–27.

Disponível em: <https://editora.fi/ebook/povos-indigenas-genero-e-violencias/>.

Acesso em: 03 jan. 2026.

FRIZZO, Fábio; LEITE, Priscilla Gontijo; SILVA, Uiran Gebara da. **Devemos fazer tábula rasa dos passados distantes? A Antiguidade na cultura histórica e nas escolas brasileiras.** Revista História Hoje, v. 12, n. 24, p. 6–14, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/1074>. Acesso em: 04 jan. 2026.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu. **Antiguidade Clássica: a história e a cultura a partir dos documentos.** 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2016.

GREGORI, Alessandro Mortaio. **Entre os tempos de ouro da Antiguidade e a criminalização da política no Brasil contemporâneo: consciência histórica, saberes escolares e representações sociais.** Revista História Hoje, v. 12, n. 24, p. 83–91, 2023. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/980>. Acesso em: 05 jan. 2026.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto; PUC-Rio, 2006.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970–1990).** São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **As literaturas indígenas e as novas tecnologias da memória.** In: DELGADO, Paulo Sergio; JESUS, Naine Terena de (org.). Povos indígenas no Brasil: perspectivas no fortalecimento de lutas e combate ao preconceito por meio do audiovisual. Curitiba: Brazil Publishing, 2018. p. 177–189. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/463>. Acesso em: 30 dez. 2025.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares.** Projeto História, v. 10, p. 7–28, 1993.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>.

Acesso em: 29 dez. 2025.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. **Aula de História: evento, ideia e escrita**. História & Ensino, v. 21, n. 2, p. 83–103, 2015.

Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/22656>.

Acesso em: 03 jan. 2026.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizagem histórica: fundamentos e paradigmas**. Curitiba: W. A. Editores, 2012.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2004.

ANEXOS

ANEXO A — AULA 1

Aula 1 – O que você registra da sua vida? Registro, escolha e memória

Ano: 6º ano do Ensino Fundamental

Componente: História

Duração: 50 minutos

Eixo: Formas de registro e produção do conhecimento histórico

Questão-problema: Como alguém no futuro poderia conhecer a vida de uma pessoa hoje?

Objetivos de aprendizagem

- Reconhecer diferentes tipos de registros do cotidiano (foto, mensagem, áudio, objeto etc.).
- Compreender que todo registro envolve seleção e, por isso, é parcial.
- Identificar que há diferença entre “ter registros” e “construir memória” (o que fica, o que some, o que é escolhido).

Habilidades da BNCC mobilizadas

- **EF06HI02** – compreender que a construção do conhecimento histórico se relaciona às fontes e às formas de registro produzidas por diferentes sociedades.

Conteúdo (texto ao aluno, para leitura guiada de forma impressa ou escrita/projetada no quadro)

No dia a dia, a gente registra a vida de muitas formas: tirando fotos, enviando mensagens, guardando objetos, fazendo anotações, salvando vídeos e áudios. Só que registrar não é o mesmo que “mostrar toda a verdade” sobre uma situação. Um registro sempre deixa coisas de fora: o que aconteceu antes, o que aconteceu depois, o que as pessoas sentiram, o que não foi filmado, o que não foi dito.

Além disso, muita coisa que acontece no cotidiano **não vira registro**. E mesmo quando se torna registro, pode ser apagada, perdida ou esquecida. Por isso, quando pensamos

em memória, precisamos perceber que ela é construída por escolhas: o que a gente guarda, o que a gente apaga, o que a gente repete, o que a gente esquece.

Na História, isso é importante porque o passado não “aparece pronto”. Para conhecer um tempo que já passou, os historiadores precisam trabalhar com vestígios e registros, mas sempre perguntando: **quem fez esse registro? para quê? o que ele mostra? o que ele esconde?**

Desenvolvimento da aula (roteiro ao professor)

1) Acolhida e problematização (8–10 min)

Escreva no quadro:

- “O que você registra da sua vida?”
- “O que você não registra, mas faz parte do seu dia?”
- “Se alguém encontrasse seus registros daqui a 100 anos, entenderia sua vida?”

Conduza uma conversa rápida, acolhendo exemplos dos alunos.

2) Questionário diagnóstico (10 min)

Aplicar o **ANEXO A1** (individual) de forma impressa.

Objetivo: levantar repertório de registros e introduzir a ideia de apagamento.

ANEXO A1 – Questionário diagnóstico: registros e memória.

Responda com atenção. Não há respostas certas ou erradas. O objetivo é refletir sobre como você registra a sua vida.

1. Marque as opções que você mais usa para registrar o seu dia a dia:

- Fotos**
- Vídeos**
- Áudios**
- Mensagens de texto**
- Desenhos**
- Objetos (cadernos, lembranças, roupas etc.)**
- Outro(s):**

2. Você já apagou alguma foto, vídeo ou mensagem?

- Sim** **Não**

Se respondeu sim, explique o motivo (até 3 linhas):

3. Imagine que, daqui a muitos anos, alguém queira saber como era a vida de um estudante como você.
Quais registros essa pessoa poderia encontrar? (3 a 4 linhas)
4. Você acha que uma foto ou uma mensagem sempre mostra a verdade sobre o que aconteceu?
Explique sua resposta (3 a 4 linhas).

3) Atividade em grupo – “Galeria do presente” (25 min)

Organize a turma em grupos. Mostre 5 registros simulados:

ANEXO A2 – Galeria do presente: registros do cotidiano

Hoje nós vamos observar alguns registros do nosso cotidiano e pensar como eles mostram a vida das pessoas. Depois, vamos discutir o que eles conseguem mostrar e o que fica de fora.”

Orientação ao aluno:

Observe atentamente os registros apresentados pelo professor (Registros 1 a 5). Eles representam diferentes formas de registrar situações do dia a dia.

Em grupo, conversem e respondam às questões propostas.

Não há respostas certas ou erradas. O objetivo é refletir sobre o que os registros mostram e o que deixam de fora.

Figura 1 – Galeria do presente: registros do cotidiano



Fonte: Elaboração própria com Canva,2026

1. Para cada registro escolhido, respondam no caderno:

- a) O que esse registro mostra sobre a vida das pessoas hoje?
- b) O que esse registro não mostra ou deixa de fora?
- c) Isso poderia virar “memória” no futuro?

2. Na opinião do grupo, esses registros poderiam ser usados, no futuro, para explicar como era a vida atualmente? Justifiquem a resposta. (4 a 5 linhas)

4) Fechamento com correção das atividades.

5) Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

ANEXO B — AULA 2

Aula 2 – Do presente ao passado: registros, fontes e perguntas históricas

Ano: 6º ano

Componente: História

Duração: 50 minutos

Questão-problema: Quando um registro vira fonte histórica?

Objetivos de aprendizagem

- Entender que “fonte histórica” não é “qualquer coisa antiga”, mas um registro **interrogado** por perguntas.
- Analisar duas fontes (Grécia e Roma) reconhecendo intenção, público e limites.
- Consolidar a ideia de que fontes não “contam tudo”: elas permitem inferências, mas também silenciam.

Habilidades da BNCC mobilizadas

- **EF06HI02** – análise de fontes e formas de registro como base da produção do conhecimento histórico.

Conteúdo (texto ao aluno, leitura guiada de forma impressa ou escrita/projetada no quadro)

Na aula anterior, vimos que registros do presente são parciais. No estudo do passado, acontece algo parecido: o que chegou até nós não é “o passado inteiro”, mas vestígios. Esses vestígios só viram fontes históricas quando fazemos perguntas sobre eles. Por exemplo: uma moeda não foi feita para explicar Roma Antiga para estudantes do futuro, mas pode ser usada como fonte se perguntarmos por que ela foi produzida, por quem, para quem circulava e que mensagem transmitia. Por isso, trabalhar com fontes é como investigar: a fonte dá pistas, mas não entrega uma verdade pronta. O historiador precisa relacionar o registro ao contexto e comparar com outros vestígios para construir interpretações.

Desenvolvimento da aula (roteiro professor)

1) Retomada (5 min)

Relembre a síntese da Aula 1: registro é recorte; memória envolve escolha.

2) Construção do conceito (10 min)

No quadro:

- Registro = vestígio produzido em um contexto
 - Fonte histórica = registro + pergunta histórica + interpretação
- Explique com exemplos simples: foto, bilhete, objeto.

3) Atividade central: análise guiada de fontes (25–30 min)

Distribuir/projetar o **ANEXO B1** com as duas fontes.

Grupos respondem às perguntas (escrita curta, mas justificada).

ANEXO B1 – Registros do passado: quando um registro vira fonte histórica

Figura 1 – Inscrição do Dípilon (c. 740 a.C.), inscrição em vaso (oenochoe).



Fonte: Inscrição do Dípilon (Wikipédia).

A Inscrição do Dípilon é um texto curto gravado em um vaso datado de cerca de 740 a.C. É um dos registros mais antigos do uso do alfabeto grego. Esse tipo de inscrição não foi feito para “contar a história da Grécia”, mas para marcar uma situação específica. Ao transformá-la em fonte histórica, nosso trabalho é fazer perguntas para entender o que ela revela sobre práticas sociais, escrita e modos de registrar acontecimentos.

Perguntas para o grupo

1. O que é possível identificar (objeto, material, tipo de registro)?

2. Por que alguém faria questão de escrever num objeto de cerâmica?
3. O que essa fonte pode sugerir sobre práticas sociais e prestígio (quem podia registrar e por quê)?
4. O que não dá para saber apenas com essa fonte?

Figura 2 – Moeda (denário) com retrato de Augusto, 19–18 a.C.



Fonte: British Museum, Museum number 1904,0203.16.

Texto ao aluno

Moedas circulavam entre muitas pessoas. Ao colocar o rosto de Cesar Augusto numa moeda, o poder romano espalhava uma imagem do governante pelo território, reforçando autoridade e memória pública. Essa moeda é fonte histórica porque permite investigar política, propaganda, símbolos e circulação de mensagens no Império Romano.

Perguntas para o grupo

1. Quem aparece representado?
2. Por que colocar o rosto de alguém em um objeto tão comum?
3. Quem via essa moeda e com que frequência?
4. Que ideia de poder e autoridade essa fonte comunica?
5. O que ela não mostra sobre Roma (por exemplo: a vida de pessoas comuns)?

4) Sistematização (5–8 min)

Cada grupo lê 1 resposta. O professor organiza no quadro um “checklist” de cada fonte:

- Quem produziu?

- Para quê?
- Para quem?
- O que mostra?
- O que não mostra?

5) Avaliação

- Qualidade das justificativas (não basta “porque sim”).
- Capacidade de apontar limites da fonte.

6) Referências

BARROS, José D'Assunção. **Fontes históricas**. Rio de Janeiro: ANPUH-RJ, 2019. Disponível em: [Fontes_Histricas._Jos_DAssuno_Barros_ANPUH-RJ_2019.pdf](#). Acesso em: 28 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018

BRITISH MUSEUM. **Coin (denarius), Augustus (Octavian), museum number 1904,0203.16**. Londres: British Museum, s.d. Disponível em: https://www.britishmuseum.org/collection/object/C_1904-0203-16. Acesso em: 17 jan. 2026.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. **O vaso na aula: a aula no vaso**. In: DIAS, Carolina Kesser Barcellos; OGAWA, Milena Rosa Araújo; SANTOS, Douglas Ferreira dos (org.). *A universidade vai à escola: uma experiência de professores universitários no curso popular UP*. Rio Grande: FURG, 2014. p. 122–142. Disponível em: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/62302434/A_UNIVERSIDADE_VAI_A_ESCOLA_U_MA_EXPERIEN20200307-99439-1pi8vla-libre.pdf. Acesso em: 17 jan. 2026.

DIPYLON INSCRIPTION. **Dipylon inscription**. *Wikipedia: The Free EYLER*, Flávia Maria Schlee. *História antiga: Grécia e Roma: a formação do Ocidente*. Petrópolis, RJ; Rio de Janeiro, RJ: Vozes; PUC-Rio, 2014. ISBN 978-85-326-4668-2.

ANEXO C — AULA 3

Aula 3 – Grécia e Roma: religião, cidade e memória histórica

Ano: 6º ano

Duração: 50 minutos

Questão-problema: Por que templos e monumentos podem ser fontes históricas? O que eles comunicam sobre uma sociedade?

Objetivos de aprendizagem

- Ler arquitetura/monumentos como **fontes materiais e visuais**.
- Compreender como religião, política e identidade urbana se articulavam em Atenas e Roma.
- Relacionar monumentos à ideia de “memória coletiva” (o que a sociedade escolhe exibir e preservar).

Habilidades da BNCC mobilizadas

- **EF06HI02** – analisar fontes (materiais e visuais) e reconhecer que são registros produzidos em contextos específicos.

Conteúdo (texto ao aluno, leitura guiada de forma impressa ou escrita/projetada no quadro)

As sociedades da Grécia e de Roma antigas deixaram muitos vestígios materiais. Entre esses vestígios estão templos e espaços urbanos, que não serviam apenas para uso prático. Eles também comunicavam valores, crenças e relações de poder. Quando uma cidade investe recursos e trabalho em um templo monumental, ela está dizendo que aquilo é importante: a divindade protetora, a identidade da cidade, a autoridade do Estado ou a grandeza de um império.

Esses monumentos podem ser considerados fontes históricas porque permitem investigar técnicas de construção, símbolos religiosos, uso do espaço público e mensagens políticas. Além disso, quando são preservados ao longo do tempo, tornam-se referências de memória: sociedades do presente continuam olhando para eles, estudando-os e atribuindo

significados. Assim, um monumento é ao mesmo tempo um vestígio do passado e um objeto de disputa de sentidos no presente.

Desenvolvimento da aula (roteiro professor)

1) Abertura (5 min)

Pergunta no quadro: “Se há anos não tínhamos celular, câmera, redes sociais como os povos antigos deixaram registrados os acontecimentos? (deixe os alunos participar respondendo)”

2) Fonte 1 – O Partenon (15 min)

Leitura orientada do texto + observação da figura + perguntas em grupo.

Figura 1 – Partenon: religião e identidade da cidade de Atenas



Fonte: Encyclopaedia Britannica (imagem do verbete “Parthenon”).

Texto ao aluno

O Partenon é um templo localizado na Acrópole de Atenas, na Grécia. A Acrópole é uma colina elevada que concentrava os principais edifícios religiosos da cidade. Ele foi construído entre 447 e 432 a.C., durante o período conhecido como Século de Péricles, fase de grande desenvolvimento político, artístico e cultural de Atenas. O templo era dedicado à deusa Atena, considerada a protetora da cidade. No interior do Partenon ficava uma grande estátua da deusa, feita de ouro e marfim. O espaço era usado para rituais religiosos, festivais e oferendas, especialmente durante as celebrações cívicas da pólis.

O Partenon mostra que, em Atenas, religião, política e identidade urbana estavam ligadas. Construir um templo monumental em um ponto alto e visível da cidade era uma forma de afirmar a importância da deusa e também o prestígio da própria cidade. As ruínas do Partenon permitem aos historiadores estudar técnicas de construção, escolhas artísticas, crenças religiosas e a organização do espaço urbano da Grécia Antiga. Mesmo em ruínas, o Partenon continua sendo preservado e estudado. Ele se tornou um lugar de memória, pois ajuda as sociedades atuais a compreender como os gregos antigos pensavam a cidade, a religião e o papel do cidadão.

Perguntas para o grupo

1. Por que os atenienses construíram o templo no ponto mais alto da cidade?
2. O que a dedicação à deusa Atena revela sobre os valores da pólis ateniense?
3. O que podemos aprender hoje observando as ruínas desse templo?

3) Fonte 2 – O Panteão (15 min)

Leitura orientada do texto + observação da figura + perguntas.

Figura 2 – Panteão, Roma (fachada)



Fonte: Wikimedia Commons (categoria Pantheon, Rome).

Texto ao aluno

O Panteão é um templo localizado na cidade de Roma, na atual Itália. Seu nome significa “templo de todos os deuses”. O edifício atual foi concluído por volta do ano 125 d.C., durante o governo do imperador Adriano, no período do Império Romano. Ele substituiu templos anteriores construídos no mesmo local.

O Panteão era um templo religioso dedicado aos deuses romanos. Sua construção monumental, com uma grande cúpula de concreto e uma abertura central (óculo), demonstrava o domínio romano da engenharia e da arquitetura. Além da função religiosa, o templo também tinha um papel político, pois reforçava a ligação entre os deuses, o imperador e a grandeza de Roma.

O Panteão mostra que, em Roma, a religião estava profundamente ligada ao poder imperial. Ao construir templos grandiosos, o Estado romano reforçava a ideia de ordem, permanência e autoridade. Esse edifício permite compreender como os romanos organizavam a cidade, valorizavam o espaço público e usavam a arquitetura como forma de comunicação política e cultural. O Panteão está preservado até hoje e continua sendo usado. Ele é um exemplo de continuidade histórica, ajudando os historiadores a estudar o Império Romano por meio da arquitetura, dos materiais e da organização do espaço urbano.

Perguntas para o grupo

- 1. Por que os romanos investiam em construções tão duráveis e monumentais?**
- 2. O que o Panteão revela sobre a relação entre religião e poder em Roma?**
- 3. Como esse edifício ajuda a compreender o Império Romano no presente?**

4) Síntese individual (impresso ou escrito no quadro) (10 min)

Orientação ao aluno: Após a leitura dos textos e a discussão em grupo sobre o Partenon e o Panteão, complete o quadro abaixo. Pense no que cada construção revela sobre a sociedade que a produziu, e não apenas em informações isoladas.

Lugar histórico	Cidade	Período/Século	O que esse lugar revela sobre a sociedade
Partenon	R=Atena	R= V século a.C.	R=Revela que, em Atenas, religião, política e identidade da cidade estavam ligadas. A construção em local elevado e monumental mostra a valorização da deusa Atena, da pólis e do prestígio da cidade.
Panteão	R=Roma	R=II século d.C.	R=Revela a relação entre religião e poder imperial em Roma. A arquitetura monumental demonstra autoridade, domínio técnico e a ideia de permanência e grandeza do Império Romano.

5) Fechamento (5 min)

Finalizar a aula com encaminhamento:

Esses espaços mostram que Grécia e Roma registravam sua história também por meio das cidades, dos prédios e das praças. Esses registros revelam organização, poder e exclusões. Na

próxima aula, vamos conhecer outros povos e outras formas de registrar memória, mostrando que não existe apenas um jeito de produzir História.

6) Avaliação

- Coerência do quadro comparativo.
- Participação e justificativa nas perguntas.

7) Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018

WIKIMEDIA COMMONS. **Parthenon** (categoria). Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Parthenon> . Acesso em: 17 jan. 2026.

WIKIMEDIA COMMONS. Pantheon, Rome – exterior. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Pantheon,_Rome Acesso em: 26 jan. 2026.

SHAW, Brandon. *The Unfathomable History of the Pantheon in Rome*. Rome: The Roman Guy, 19 abr. 2024. Disponível em: https://theromanguy.com/italy-travel-blog/rome/pantheon/story-of-the-pantheon-in-rome/?utm_source. Acesso em: 26 jan. 2026.

FUNARI, Pedro Paulo. **Grécia e Roma: vida pública e privada. São Paulo: Contexto, 2016.**

EYLER, Flávia Maria Schlee. **História antiga: Grécia e Roma: a formação do Ocidente**. Petrópolis, RJ; Rio de Janeiro, RJ: Vozes; PUC-Rio, 2014. ISBN 978-85-326-4668-2.

ANEXO D — AULA 4

Aula 4 – Povos indígenas, diversidade e fontes históricas: o povo Munduruku

Ano: 6º ano do Ensino Fundamental

Duração: 50 minutos

Questão-problema:

Todos os povos registram sua história da mesma forma? Como podemos conhecer a história de um povo indígena hoje?

Objetivos de aprendizagem

- Compreender que os povos indígenas do Brasil são **diversos**, evitando generalizações.
- Conhecer o **povo Munduruku** como sujeito histórico contemporâneo.
- Identificar **formas indígenas de registro da memória**, como oralidade, corpo, rituais e objetos.
- Reconhecer que esses registros também são **fontes históricas legítimas**.

Habilidades da BNCC mobilizadas

- **EF06HI02** – Identificar a produção do conhecimento histórico a partir de diferentes fontes, reconhecendo a diversidade de registros do passado.
- **EF06HI08** – Analisar a diversidade cultural dos povos indígenas, reconhecendo seus modos de vida, saberes e formas de registro da memória.

Conteúdo (texto ao aluno leitura guiada, projetada ou impressa)

Os povos indígenas do Brasil não formam um grupo único. Existem centenas de povos diferentes, com línguas, histórias, territórios e formas próprias de viver. Por isso, estudar a história indígena exige cuidado para não generalizar costumes e experiências. Nesta aula, vamos estudar **um povo indígena específico**, os **Munduruku**, que vivem principalmente na região da Amazônia, ao longo do rio Tapajós. Ao analisar esse povo, vamos perceber que a História pode ser construída a partir de **outras fontes além da escrita**, como histórias contadas oralmente, rituais, pinturas corporais e objetos do cotidiano.

Essas formas de registro preservam a memória do povo Munduruku e permitem compreender sua identidade, sua organização social e sua relação com o mundo.

Desenvolvimento da aula (roteiro do professor)

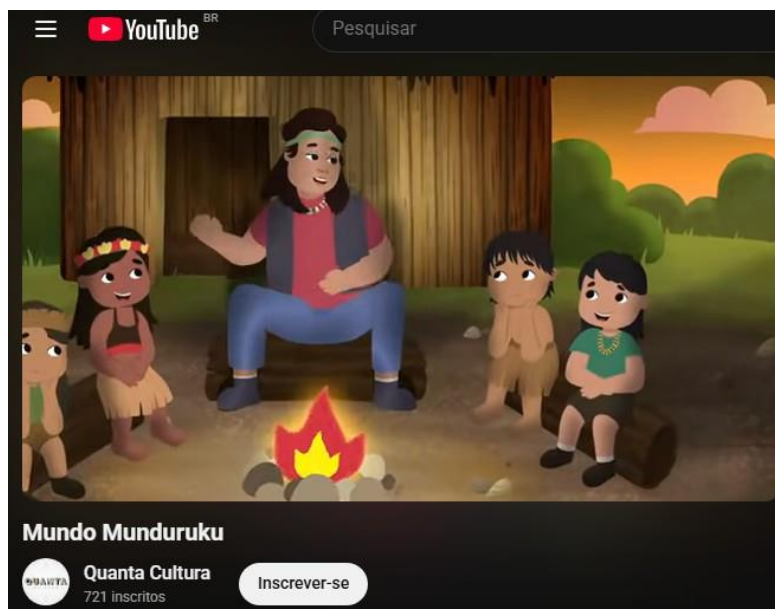
1) Abertura (5 min)

Pergunta no quadro para iniciar a conversa:

“Se muitos povos indígenas não usavam a escrita como principal forma de registro, como eles preservavam sua história e sua memória?” (Deixe os alunos responderem livremente, valorizando hipóteses e exemplos).

2) Exibição do vídeo: oralidade e memória entre os Munduruku (15 min)

Figura 1- Vídeo Mundo Munduruku



Fonte: Youtube (2023)

“*Mundo Munduruku*” – animação baseada em histórias do autor indígena Daniel Munduruku. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7Me0A2zODZ4>

- O professor pode exibir o vídeo em sala.
- Um **print do vídeo** pode ser colocado no material impresso, com **QR code** para acesso posterior.

Figura 2 - QR CODE para exibição do vídeo “Mundo Munduruku”



Fonte: elaboração própria com Adobe express (2026)

Texto ao aluno

O vídeo apresentado é baseado em histórias indígenas transmitidas pela **oralidade**, ou seja, pela fala, de geração em geração. Essas narrativas fazem parte da memória coletiva do povo Munduruku e ajudam a preservar ensinamentos, valores e formas de compreender o mundo.

O autor indígena **Daniel Munduruku**, pertencente ao povo Munduruku, destaca em suas obras que a tradição indígena não é algo parado no passado. Ela é viva, se transforma com o tempo e continua sendo atualizada no presente. Contar histórias, portanto, é uma maneira de **registrar a história do povo** e manter sua identidade. As narrativas orais são consideradas **fontes históricas**, pois permitem conhecer como um povo pensa, vive e transmite seus conhecimentos.

Perguntas para discussão oral

- O que mais chamou sua atenção no vídeo?
- Por que contar histórias é uma forma de preservar a memória de um povo?
- O que essas narrativas revelam sobre a forma como os Munduruku veem o mundo?

3) Fonte 2 – Corpo, rituais e objetos como registro histórico (15 min)

Leitura orientada do texto + observação das imagens + discussão.

Figura 2 – Pintura corporal do povo Munduruku.



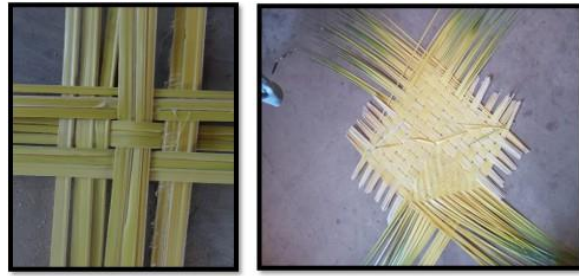
Fonte: Instituto Socioambiental (ISA).

Figura 3 – Ritual tradicional do povo Munduruku.



Fonte: Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI).

Figura 4 - Cestaria Munduruku (base construção do ICO)



Fonte: Elivelton Fernandes França (2022)

Texto ao aluno

Além da oralidade, os Munduruku registram sua história por meio do **corpo**, dos **rituais** e dos **objetos** que produzem e utilizam. A pintura corporal comunica identidade, pertencimento e participação em momentos importantes da vida coletiva. Os rituais reforçam a memória do grupo e a ligação com os antepassados. Já os objetos revelam conhecimentos técnicos, relação com o ambiente e modos de viver.

Esses elementos também são considerados **fontes históricas**, pois permitem aos historiadores compreender aspectos da organização social, das crenças e da cultura dos Munduruku. Mesmo sem textos escritos, esses registros preservam informações importantes sobre o povo e sua história.

Perguntas para discussão

- O que a pintura corporal pode revelar sobre a identidade do povo Munduruku?
- Por que os rituais são importantes para manter a memória coletiva?
- O que os objetos do cotidiano mostram sobre o modo de vida desse povo?

4) Síntese individual (10 min Atividade impressa ou copiada no quadro para o aluno levar para casa)

Orientação ao aluno:

Após a leitura dos textos e a observação das imagens, complete o quadro abaixo. Pense no que cada fonte revela sobre o povo Munduruku e sobre suas formas de registrar a história. Você pode realizar mais pesquisas para preencher o quadro.

<p>Fonte histórica Munduruku</p>	<p>O que essa fonte revela sobre a história e a cultura do povo Munduruku</p>
---	--

Oralidade (histórias e narrativas)	
Ritual ou pintura corporal	
Objeto do cotidiano	

5) Fechamento (5 min)

Encaminhamento final do professor:

O estudo do povo Munduruku mostra que não existe apenas uma forma de registrar a História. A oralidade, o corpo, os rituais e os objetos também guardam memória e permitem compreender uma sociedade. Na próxima aula, vamos reunir diferentes tipos de fontes para mostrar como é possível aprender sobre várias sociedades a partir desses registros diversos.

6) Avaliação

- Coerência e clareza do quadro individual.
- Participação nas discussões e nas respostas às perguntas.
- Capacidade de reconhecer os Munduruku como um povo específico, sem generalizações.

7) Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povo Munduruku**. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku> Acesso em: 17 jan. 2026.

FUNDAÇÃO NACIONAL DOS POVOS INDÍGENAS (FUNAI). **Quem são os povos indígenas – Munduruku**. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/atuacao/povos-indigenas> Acesso em: 17 jan. 2026.

FRANÇA, Eivelton Fernandes; FILHO, João Severino. **Tecnologia na confecção de cestaria Munduruku**. In: *Anais da RedeCT: III Congresso Científico Internacional da Rede de Pesquisadores sobre Povos Originários e Comunidades Tradicionais – RedeCT*, Barra do Bugres (MT), UNEMAT, 2022. Disponível em: <https://static.even3.com/anais/533485.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2026.

MUSEU DO ÍNDIO (IBRAM). **Acervo educativo**. Disponível em: <https://www.gov.br/museudoindio/pt-br> Acesso em: 17 jan. 2026.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2012.

MUNDURUKU, Daniel. **Memórias de índio: uma quase autobiografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

ANEXO E — AULA 5

Aula 5 – Dossiê de fontes históricas: como conhecemos uma sociedade

Ano: 6º ano do Ensino Fundamental

Componente: História

Duração: 50 minutos

Questão-problema:

Como diferentes fontes históricas nos ajudam a compreender uma sociedade?

Objetivos de aprendizagem

- Sistematizar os conceitos de **registro**, **fonte histórica** e **memória** trabalhados ao longo da sequência.
- Produzir, em grupo, um **dossiê de fontes históricas**, articulando diferentes tipos de registros.
- Compreender que nenhuma fonte, isoladamente, explica uma sociedade por completo.
- Desenvolver a argumentação histórica por meio da análise e organização de fontes.

Habilidades da BNCC mobilizadas

- **EF06HI02** – Analisar fontes históricas de naturezas diversas, reconhecendo que são registros produzidos em contextos específicos.
- **EF06HI08** – Reconhecer a diversidade cultural e os diferentes modos de registro da memória em distintas sociedades.

Organização da turma

- Dividir a turma em **grupos de 4 a 5 alunos**.
- Cada grupo ficará responsável pela **produção de um dossiê histórico**, a partir de fontes selecionadas e analisadas coletivamente.

Materiais e recursos

- Fontes impressas levadas pelo professor (imagens, textos curtos, mapas, reproduções de objetos).
- Livros didáticos e livros antigos disponíveis na escola (para consulta ou recorte, se permitido).
- Cartolina, folhas A4, canetas, cola e tesoura (para dossiê físico).
- **Celulares**, quando autorizados, para **pesquisa orientada** e/ou **produção de dossiê digital** (documento, apresentação ou pasta de imagens).
- A proposta prevê **produção em sala**, com mediação constante do professor.

Desenvolvimento da aula (dinâmica em etapas)

1) Abertura e retomada conceitual (5 min)

No quadro, o professor escreve as palavras-chave:

- Registro
- Fonte histórica
- Memória

Pergunta orientadora:

“O que aprendemos sobre essas palavras ao longo das aulas anteriores?”

Retome rapidamente:

- registro = vestígio produzido por alguém;
- fonte histórica = registro interrogado por perguntas;
- memória = escolha, preservação e esquecimento.

Explique que, nesta aula, os alunos irão **produzir conhecimento histórico**, organizando fontes como historiadores.

2) Apresentação da proposta – O que é um dossiê histórico? (5 min)

Explique aos alunos:

Um **dossiê histórico** é um conjunto organizado de fontes que ajuda a compreender uma sociedade.

Nenhuma fonte explica tudo sozinha. É o **conjunto de fontes**, analisadas com perguntas, que permite entender melhor como uma sociedade viveu ou vive.

Apresente no quadro um **modelo simples de organização**:

- Nome da sociedade estudada
- Fontes utilizadas
- O que cada fonte revela
- O que cada fonte não mostra
- Síntese final do grupo

3) Definição dos temas dos grupos (5 min)

O professor pode sortear ou definir os temas:

Sugestão de organização:

- Grupo 1 – Sociedade atual (registros do cotidiano: celular, objetos, imagens)
- Grupo 2 – Grécia Antiga
- Grupo 3 – Roma Antiga
- Grupo 4 – Povo Munduruku

Essa organização permite comparar sociedades diferentes e reforça a ideia de diversidade histórica.

4) Produção do dossiê em grupo (25 min)

Os grupos devem **produzir o dossiê em sala**, utilizando os materiais disponíveis e as fontes fornecidas pelo professor.

O dossiê pode ser:

- **Físico** (cartolina ou folhas organizadas);
- **Digital** (documento, apresentação ou pasta de imagens, usando o celular).

Estrutura mínima do dossiê

Parte 1 – Identificação

- Nome da sociedade estudada
- Quais fontes foram utilizadas (mínimo 3)

Parte 2 – Análise das fontes

Para cada fonte:

- Que tipo de fonte é? (imagem, objeto, texto, vídeo, oralidade etc.)
- O que essa fonte revela sobre a sociedade?
- O que essa fonte **não** mostra?

Parte 3 – Síntese final

Responder coletivamente:

“Se alguém conhecesse essa sociedade apenas por essas fontes, o que conseguiria entender? O que ficaria de fora?”

O professor circula entre os grupos, orientando, fazendo perguntas e auxiliando na organização das ideias.

5) Encaminhamento para socialização (5 min)

Caso haja tempo, alguns grupos podem iniciar a apresentação.

Se não houver tempo suficiente:

- a **apresentação dos dossiês será realizada na aula seguinte**, sem prejuízo da avaliação.

Explique aos alunos que o mais importante é a **qualidade da análise**, não a pressa em concluir.

6) Avaliação

A avaliação será **formativa e processual**, considerando:

- Participação e colaboração no grupo;
- Coerência da análise das fontes;
- Capacidade de relacionar fontes, sociedade e memória;
- Clareza da síntese final do dossiê.

7) Fechamento da sequência didática

Encaminhamento sugerido ao professor:

Ao longo dessas aulas, aprendemos que a História não é feita apenas de fatos prontos. Ela é construída a partir de registros, fontes e escolhas. Diferentes sociedades registram sua história de maneiras diferentes, e todas essas formas nos ajudam a compreender o passado e o presente.