

**METODOLOGIAS PARA UMA HISTÓRIA PLURAL: O CASO DO CURSINHO
POPULAR GERAÇÃO NEAR**

**METODOLOGÍAS PARA UNA HISTÓRIA PLURAL: EL CASO DEL CURSINHO
GERAÇÃO NEAR**

**METHODOLOGIES FOR A PLURAL HISTORY: THE CASE OF THE CURSINHO
GERAÇÃO NEAR**



Maria Eduarda André D'IMPÉRIO¹
e-mail: eduarda.dimperio@unesp.br

Como referenciar este artigo:

D'IMPÉRIO, M. E. A. Metodologias para uma história plural: o caso do cursinho popular geração NEAR. **Rev. Sem Aspas**, Araraquara, v. 14, n. 00, e025014, 2025. e-ISSN: 2358-4238. DOI: 10.29373/sas.v14i00.20108



| **Submetido em:** 19/03/2025
| **Revisões requeridas em:** 15/06/2025
| **Aprovado em:** 11/10/2025
| **Publicado em:** 26/12/2025

Editor: Prof. Dr. Carlos Henrique Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara– São Paulo (SP) – Brasil. Graduanda em Ciências Sociais.
Rev. Sem Aspas, Araraquara, v. 14, n. 00, e025014, 2025. e-ISSN: 2358-4238
DOI: 10.29373/sas.v14i00.20108

RESUMO: Este relato de experiência narra uma sequência didática desenvolvida na disciplina de História do Brasil no Cursinho Popular Geração NEAR. Nele, foi abordado o processo de independência brasileira e um de seus principais símbolos, o quadro “Grito do Ipiranga” (1888). A metodologia empregada na construção da sequência didática segue os pressupostos da pesquisa qualitativa em educação e o referencial teórico de (Jorn) Rusen. O presente trabalho se organiza em três etapas: apresentação do tema, introdução à problematização histórica das imagens e narrativas sobre a Independência e análise de fontes. Como considerações finais, pontua que a sequência didática permitiu aos alunos o contato com diferentes interpretações históricas e o exercício da análise crítica de narrativas e representações visuais, fomentando a consciência histórica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de história. Narrativas plurais. História do Brasil. Educação popular.

RESUMEN: Este relato de experiencia narra una secuencia didáctica desarrollada en la asignatura de Historia de Brasil en el Cursinho Popular Geração NEAR. En ella, se abordó el proceso de independencia brasileña y uno de sus principales símbolos, el cuadro Grito do Ipiranga (1888). La metodología empleada en la construcción de la secuencia didáctica sigue los principios de la investigación cualitativa en educación y el marco teórico de (Jorn) Rüsen. El presente trabajo se organiza en tres etapas: presentación del tema, introducción a la problematización histórica de las imágenes y narrativas sobre la Independencia y análisis de fuentes. Como consideraciones finales, se señala que la secuencia didáctica permitió a los alumnos entrar en contacto con diferentes interpretaciones históricas y ejercer el análisis crítico de narrativas y representaciones visuales, fomentando la conciencia histórica.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de la historia. Narrativas plurales. Historia de Brasil. Educación popular.

ABSTRACT: This experience report narrates a didactic sequence developed in the Brazilian History course at the Cursinho Popular Geração NEAR. It addressed the Brazilian independence process and one of its main symbols, the painting Grito do Ipiranga (1888). The methodology used in constructing the didactic sequence follows the assumptions of qualitative research in education and the theoretical framework of (Jorn) Rüsen. This work is organized into three stages: presentation of the theme, introduction to the historical problematization of images and narratives about Independence, and source analysis. As final considerations, it highlights that the didactic sequence allowed students to engage with different historical interpretations and practice critical analysis of narratives and visual representations, fostering historical awareness.

KEYWORDS: History teaching. Plural narratives. Brazilian history. Popular education.

Introdução

A História está presente em diversos aspectos da vida humana, seja por meio do convívio social ou das experiências vividas que vão moldando tradições, valores e crenças que ultrapassam o aprendizado em sala de aula. Nesse sentido, o presente trabalho visa contribuir para o debate da didática da História por meio de um relato de experiência, tendo por objeto de estudo uma sequência didática de aulas de História desenvolvidas no Cursinho Popular Geração Near.

Outrossim, o Cursinho Popular Geração Near é um projeto criado em 2010, em parceria com a Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara na categoria de extensão, tendo como modo de atuação um duplo caráter. Em primeiro lugar, busca a formação de professores, visando a complementação da formação pedagógica e uma experiência mais profunda e abrangente com a sala de aula; em segundo, objetiva a complementação na formação do aluno que conclui o Ensino Básico e a democratização do acesso à universidade. Ademais, o projeto foca em atender alunos advindos da rede pública de ensino e, em alguns casos, já inseridos em jornadas de trabalho, a fim de ampliar seus horizontes de possibilidades por meio do acesso às universidades. Assim, o Cursinho Popular Geração Near ao passo que luta para um acesso equitativo às universidades, se responsabiliza sobre a formação crítica e cidadã, visando oferecer bases para a construção de um sujeito autônomo, capaz de compreender e problematizar o contexto social em que está inserido e valorizar o espaço e as políticas públicas (Cursinho Popular Geração Near, 2022).

O projeto é financiado pela PROEC (Pró-Reitoria de Extensão e Cultura Universitária) por meio de bolsas de estudo aos acadêmicos da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Campus Araraquara) que se integrem à equipe do projeto, visando garantir sua permanência. Como integrante desse projeto, atuo como professora de História do Brasil, sendo responsável pela preparação e condução das aulas, além do acompanhamento pedagógico dos alunos. A estrutura curricular do curso se dá pela separação de áreas do conhecimento, sendo elas: “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” — Literatura, Redação, Gramática e Inglês; “Ciências Humanas e suas Tecnologias” — Sociologia, Filosofia, Geografia, História do Brasil e História Geral; “Ciências da Natureza e suas Tecnologias” — Química, Física e Biologia; “Matemática e suas Tecnologias” — Matemática Básica, Geometria, Álgebra e Interpretação de Texto. Dessa forma, cada professor é responsável por preparar as aulas de suas referidas disciplinas, comparecer em reuniões estipuladas pelo projeto, cumprir cronogramas durante o ano letivo, preencher a frequência dos alunos, elaborar simulados, participar de eventos

extracurriculares e participar do Congresso de Iniciação Científica da instituição. Portanto, para alcançar os objetivos propostos, o projeto oferece aos alunos aulas diárias, acompanhamento pedagógico e atividades extracurriculares que contribuem para a formação política, científica e humana, ao passo que prepara os professores para poderem realizar essas atividades (Cursinho Popular Geração Near, 2022).

Assim, nos estudos sobre o ensino de história são consideradas algumas dimensões fundamentais, considerando-a como uma ciência social interconectada com outras disciplinas, a importância da cognição histórica e o papel da consciência histórica na educação, entendendo que “para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João” (Caimi, 2009, p. 68). Assim sendo, história não pode ser vista apenas como um relato do passado, mas como uma prática que deve ser compreendida hermenêuticamente, na qual os educadores e estudantes interpretam testemunhos históricos como textos que refletem intencionalidades humanas, indo além da mera reprodução de conteúdos, proporcionando uma experiência educacional que promova o diálogo entre a experiência histórica e a subjetividade. Desta maneira, evita-se adotar “a noção de consciência histórica a uma redutora identidade nacional, local ou outra, ou à construção de um perfil único de cidadão, à volta do qual sabemos não existir consenso” (Rüsen, 2010, p. 15). Nesse sentido, se faz necessário elaborar uma consciência histórica, que ocorre quando a informação inerte, progressivamente interiorizada se torna um mecanismo do sujeito e é utilizada de forma consciente no cotidiano, expandindo sua utilização para além da própria educação formal.

Diante desse contexto, torna-se essencial problematizar como a História e as narrativas históricas são apresentadas no mundo contemporâneo, muitas vezes fragmentadas e desprovidas de marcos estruturantes. Conforme aponta Rüsen (2010, p. 17), “as produções tendem a salientar características violentas do mundo, embora algumas refiram ou discutam também o progresso científico e tecnológico”. Essa ênfase em aspectos isolados, sem uma articulação com a construção social, cultural e histórica, contribui para a descontinuidade da consciência histórica. Como consequência, muitos jovens concluem o ensino básico sem uma compreensão aprofundada de seu papel como sujeitos históricos e sem referências temporais que lhes permitam interpretar criticamente o presente. Nesse sentido, torna-se fundamental questionar: quais narrativas estão sendo silenciadas ou negligenciadas nesse processo?

Portanto, este relato de experiência se baseará em uma sequência didática com dinâmicas e metodologias empregadas em duas aulas de História do Brasil realizadas no Cursinho Popular Geração Near ao longo do ano de 2024, tendo como tema a Independência

nacional. Nela, foram utilizadas imagens e sonoridades, colocando em prática discussões das ciências sociais e historiografia em relação ao poder de narrativa e à forma como é ensinada história do Brasil nos livros didáticos e escolas. Nesse sentido, esta sequência didática teve como objetivos compreender e perceber a relação entre imagem, poder e narrativa, desenvolver a consciência histórica, fomentar diferentes linguagens no ensino de História e por fim, demonstrar a importância da narrativa histórica na construção da identidade e da memória coletiva.

A metodologia empregada na construção da sequência didática segue os pressupostos da pesquisa qualitativa em educação. Desse modo, o Cursinho Popular Geração Near, enquanto espaço de formação de jovens oriundos da rede pública, acaba por enfrentar o desafio de desfragmentar os conteúdos, buscando, portanto, a formação de uma consciência histórica crítica e reflexiva (Rüsen, 2010). Dessa forma, a metodologia adotada nas sequências didáticas aplicadas no projeto se estrutura na construção ativa do conhecimento histórico, estimulando os alunos a analisarem criticamente as narrativas presentes nos materiais didáticos e na cultura historiográfica dominante.

Assim, a fim de explicitar os tópicos de desenvolvimento do presente trabalho, a primeira parte *Para que servem as imagens?* foi trabalhada com os alunos em um grande círculo para pensar no que é uma imagem, o que são as representações e como elas agem e interferem na vida, narrativas e como estão presentes na história. Em *As faces da independência*, é proposta uma reflexão teórica sobre o processo de independência do Brasil para dar fôlego aos alunos de interpretar a proposta de arte que virá posteriormente. O tópico *O grito do Ipiranga* narra a parte na qual os estudantes foram divididos em três grandes grupos, a fim de debater obras de arte de diferentes períodos, mas que retratavam o mesmo acontecimento. Em *O poder coletivo*, é descrita a última parte da sequência didática, os grupos apresentaram suas percepções por meio de um jogo cumulativo de pontos e com a articulação entre a obra, seus elementos e campo simbólico construído um material coletivo.

Para que servem as imagens?

Atualmente, há um processo de aceleração de estímulos e difusão de imagens, fazendo parte do cotidiano da vida e com papel ativo nas transformações sociais, interferindo diretamente no pensar, agir e ser. Nesse sentido, a primeira aula da sequência didática aqui

reportada se inicia com os alunos se organizando em um grande círculo para dar início aos debates, com as seguintes perguntas norteadoras: o que é uma imagem? E para que ela serve?

A definição mais simplista de imagem é que a mesma é uma representação de pessoa ou objeto. Entretanto, o debate sobre o conceito é tão antigo quanto a filosofia ocidental. Platão (1993) já estabelece as primeiras definições sobre o que é uma imagem em seus escritos sobre a alegoria da caverna, pois na obra, a imagem refere-se sobre algo que oculta o plano real, ao passo que a define. Assim, “a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, mas ela a reconstrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico” (Martins, 2007, p.3). Logo os significados das imagens dependem do seu contexto social, material, suas circunstâncias e até do lugar físico de onde se pretende exibi-la, não podendo ser caracterizadas apenas como reflexos de épocas e lugares. Portanto, da mesma forma, quem analisa uma imagem, nesse caso a professora e os alunos, estão “dotado da capacidade perceptiva, de um saber, de crenças, de afetos que são dados por configurações histórico-sociais e psíquicas que constituem a diversidade de espectadores” (Martins, 2007, p. 5).

Nesse viés, pode-se entender que na história é preciso compreender as imagens, para Kossoy (2014) a fotografia é uma forma de expressão cultural, documentada em imagem, ou seja, aspectos de habitação, costumes e acontecimentos sociais podem ser registrados. Assim, a fotografia pode ser uma fonte para auxiliar no processo de pesquisa, mas é preciso compreender que o fotógrafo — autor da imagem — foi participante do processo de representação, o mesmo age como filtro cultural — há a ideia de intencionalidade naquele produtor bem como interferência do mesmo. Burke considera que as imagens “podem ser tanto evidência da história como a própria história, visto que a produção das mesmas envolve muitas vezes um comportamento próprio dentro de uma ampla escala social” (Burke, 2004).

Em suma:

É assim que se percebe que a função primordial de uma imagem é se parecer com alguma outra coisa. Uma função de representação. A construção da imagem, portanto, implica ao criador dela, a percepção deste fim e de seu controle se não total, parcial. Para que esta intercomunicação tenha bons resultados é necessário o estabelecimento de uma relação simbólica, onde ambos os agentes envolvidos consigam um apreender o significado produzido pelo outro. A eficácia da mensagem visual está, portanto, fundada nesta capacidade (Braga Junior, 2015, p. 27).

Conclui-se que os alunos compreendem que na História, as imagens dão acesso não ao mundo social diretamente, mas sim a visões contemporâneas daquele mundo, o testemunho das

imagens precisa ser colocado em contextos plurais e que “no caso de imagens, assim como em textos, é necessário ler nas entrelinhas, observando nos menores detalhes em busca de elementos significativos” (Burke, 2004, p.182). Em seguida, após compreender a complexidade das imagens e suas nuances na modernidade, foi apresentado o contexto histórico da Independência brasileira, sua conjuntura política e a sequência de versões do dia 7 de setembro de 1822.

As faces da Independência

Tratar da Independência do Brasil em sala de aula envolve uma série de complexidades e escolhas, pois tanto na História quanto nas Ciências Sociais há o questionamento em relação ao escopo e ao lugar desse processo (Novais; Mota, 1996, p.12). Dessa forma, foi apresentado aos alunos a conjuntura política e histórica do período, que de maneira breve, a Independência foi resultado de um longo processo de crise do colonialismo mercantilista e do Antigo Regime, que demonstraram desde o século XVIII sinais de esgotamento, muito por conta da era das revoluções — industrial e francesa — a independência dos Estados Unidos da América e das colônias espanholas até as ideias iluministas. Nesse sentido, a crise do absolutismo é relevante pois o mesmo estava intrinsecamente relacionado ao modelo de colonialismo, ao passo que a colonização se desenvolve sob o patrocínio dos Estados absolutistas, com o novo modelo capitalista de mercado, as trocas complexas e o industrialismo, torna-se incompatível com o “comércio exclusivo, com a escravidão e com a dominação política, enfim, com o Antigo Sistema Colonial” (Novais; Mota, 1996, p. 23). Ademais, a vinda da família real e a realização da abertura dos portos às nações amigas, fez com que naquele contexto, os interesses do senhoriato brasileiro se casassem com a perspectiva do Estado metropolitano, até a década de 1820 com a revolução do Porto e o retorno de D. João VI a Portugal se pôs um novo embate: os que buscavam a recolonização e os que lutavam pela manutenção da autonomia conquistada.

Nesse viés, pode-se dizer que a Independência como é contada de forma tradicional em 1822 foi feita de cima para baixo, atendendo interesses conservadores da elite agrária brasileira, mantendo a ordem econômica, social e política com a monarquia, com as decisões centralizadas marginalizando as camadas populares do processo decisório. Apesar do evento do Grito da Independência em 1822, “mas sua consolidação política e econômica ainda levaria tempo” (Novais, Mota, 1996, p. 46). Ademais, havia resistência portuguesa em diversas províncias como Bahia, Piauí, Maranhão e Grão-Pará. Para a consolidação do processo de Independência

foram necessárias guerras populares, com protagonismo por vezes feminino, como Joana Angélica, Maria Quitéria e Maria Felipa que lideraram os movimentos de revolução em suas respectivas províncias e que por vezes são apagados dos materiais didáticos e processo educacional. Desse modo, se retoma a importância do referencial teórico na tipologia da consciência histórica de Rüsen, sendo necessário realizar a crítica e desconstrução das interpretações, da repetição de padrões culturais e promover a compreensão dinâmica da História como um processo de transformação contínua.

Nesse sentido, problematiza-se como os textos e imagens presentes nos livros didáticos têm se apresentados de forma *dada*, ou seja, colocam os feitos brasileiros sempre como gerados pela elite, inscrevendo os sujeitos como a-históricos, que atuam na História atitudes e condições pré-estabelecidas. Dito de outro modo, “os livros didáticos utilizados nas escolas trazem apropriações persistentes de imagens que informam um *mundo* ainda bastante masculino, de raça branca, adulto, cristão, heterossexual; de grupos que vivem em cidades, que são magros, sadios, entre outros padrões hegemônicos” (Silva, 2007, p. 229). Assim, visou-se investigar em sala de aula estas questões, e repensar as hierarquias históricas e os papéis tradicionais de gênero na História no processo de escolarização dos indivíduos.

O Grito do Ipiranga

O evento em si do grito do Ipiranga foi tematizado na sala de aula do Cursinho Popular Geração Near tendo como base o texto “*O Grito do Ipiranga*” – *Problema que desafia os historiadores; certezas e dúvidas acerca de um acontecimento histórico* (Oberacker Jr., 1972). Apresentou-se, assim, a disputa de narrativas sobre o evento: na versão *clássica*, D. Pedro I estava viajando para a província de São Paulo a fim de controlar revoltas locais que estavam prejudicando José Bonifácio, tendo no retorno da viagem encontrado no caminho emissários do Rio de Janeiro, às margens do rio Ipiranga e, após ler as cartas enviadas por sua esposa com as comissões da corte de Portugal, se revolta e grita *independência ou morte*, assistido pela comitiva que o acompanhava. Contudo, após análises de documentos redigidos pela comitiva que acompanhava D. Pedro, quatro relatos aparecem, o relato do coronel Manuel Marcondes de Oliveira e Melo, do coronel Antônio Leite Pereira da Gama Lobo, do tenente Francisco de Castro Canto e Mello e por fim, do padre Belchior Pinheiro de Oliveira, que ilustram outra versão sobre o acontecimento.

Nesse sentido, partes da História são confirmadas e reafirmadas em vários relatos, como se segue: na volta da jornada a Santos, D. Pedro ia vestido de uma “fardeta de polícia”, como descrito por Marcondes e montava “uma égua possante gateada” (Novais, 1996, p. 426) ou “bela besta baia” como descrito por Gama Lôbo e padre Belchior (Novais, 1996, p. 428), o que se quer ilustrar é que de acordo com os relatos não há grandes cavalos e nem grandes figurinos. Consta mais que D. Pedro, na volta de Santos, se encontrava indisposto devido a uma disenteria, Conta Gama Lôbo: “Já havíamos subido à serra, quando D. Pedro queixou-se de ligeiras cólicas intestinais, precisando por isso apeiar-se para empregar os meios naturais de aliviar os sofrimentos” (Novais, 1996, p. 426). Nesse sentido, durante a viagem além da indisposição do mesmo, de fato recebera cartas de Leopoldina e da corte:

É preciso que volte com a maior brevidade; esteja persuadido que não só o amor, amizade, que me faz desejar mais que nunca sua pronta presença, mas sim as circunstâncias em que se acha o amado Brasil. Só a sua presença, muita energia e rigor, podem salvá-lo da ruína. As notícias de Lisboa são péssimas, 14 batalhões vão embarcar nas três naus. Mandou-se imprimir suas cartas e o povo lisbonense tem se permitido toda qualidade d'expressões indignas contra sua pessoa. Na Bahia entraram 600 homens, duas ou três embarcações de guerra, e nossa traidora esquadra ficou de boca aberta, olhando para eles. Na cidade do Rio de Janeiro têm produzido estas notícias o maior alvoroço (Novais, 1996, p. 431).

Desse modo, a carta de Leopoldina já ilustra conflitos no país, mas o que Oberacker mostra é que não havia em conteúdo nada tão alarmante que pudesse provocar tamanha irritabilidade em D. Pedro a ponto que gritasse em campo aberto a atitude separatista como foi disseminado de forma tradicional por tanto tempo. Em conjunto com as outras evidências, o que se mostra no presente relato é que a forma como se representa um fato histórico tem intenção *glamourizar* um cotidiano, dar identidade a um país, ou um herói a uma nação, as imagens têm esse poder de construção.

Assim, o terceiro bloco da aula foi a separação dos alunos em três grandes grupos, sendo a cada um designado uma imagem que retratasse o Grito do Ipiranga. As imagens foram as seguintes: O grito do Ipiranga de Pedro Américo (1888); A proclamação da Independência de François-René Moreaux (1844) e Independência ou Mortos! de Harald Stricker (Hq nerdbooks, 2012), conforme figuras 1, 2 e 3, respectivamente.

Figura 1 – O Grito do Ipiranga



Fonte: AMÉRICO, Pedro. *Independência ou Morte! (O Grito do Ipiranga)*. 1888. Reprodução digital².

Figura 2 – A proclamação da Independência



Fonte: MOREAUX, François-René. *Proclamação da Independência do Brasil*. 1844. Reprodução digital³.

² Disponível em: Google Arts & Culture (Museu Paulista/USP). Acesso em: 7 jan. 2026.

³ Disponível em: Wikimedia Commons. Acesso em: 7 jan. 2026.

Figura 3 – Independência ou mortos!



Fonte: Independência ou Mortos! Curitiba: Nerdbooks, 2012.

A dinâmica consistiu em cada grupo escolher uma obra que fosse representar, observá-la e depois comparar com as demais para compreender as diferenças. Todos tinham acesso aos celulares para pesquisar mais sobre os pintores, o ano de produção da obra e a técnica de pintura utilizada. Assim, o objetivo era que percebessem a relação entre imagem, poder e narrativa. Desse modo, foi dado protagonismo não só aos fatos históricos, mas às ilustrações e de forma contextualizada, para que o símbolo da independência não se reduzisse à mera ilustração como nos livros didáticos.

O poder coletivo

O último e quarto bloco de aula foi uma dinâmica entre os grupos, consistindo em um jogo, no qual cada um deveria mostrar elementos da obra e seu contexto para a sala, a fim de estimular o debate e a capacidade de articulação entre a obra, a mensagem, seus elementos e o campo simbólico. Nesse viés, o grupo que mais contasse os elementos esperados, ganhava pontos.

Assim, os principais elementos esperados da obra de Pedro Américo (1888) eram: a população em segundo plano, D. Pedro como líder valente; a construção da obra para representar uma História heroica e identidade ao país e as tropas brasileiras em menor número. Em compensação, a imagem de Moreaux (1807) tinha como elementos o romantismo presente, a troca da espada pelo chapéu, a tentativa de transmissão de imagem popular de D. Pedro, o povo como parte do processo e a ausência de tropas militares. Até que por fim, no HQ de Harald Stricker (2012) foi possível perceber o tom mais humorístico, a reconstrução dos traços da

imagem, as roupas simples de D. Pedro, a fala presente; somente a própria guarda assistindo e a ironia da presença de mulas como montaria.

Após as considerações, foi elaborado um material de resumo coletivo sobre a aula sintetizando as reflexões desenvolvidas entre os próprios estudantes.

Considerações finais

A experiência relatada ao longo deste artigo evidencia a importância de uma abordagem metodológica crítica e plural no ensino de História, especialmente no contexto de cursinhos populares, se diferenciando dos livros didáticos, já que, “como objeto e produto cultural [...] o livro didático contém um sistema de valores” (Silva, 2007, p. 223). Ele, portanto, não traz consigo uma visão total da História. Ademais, foi evidenciado que os alunos encontraram nas imagens todos os elementos esperados e conseguiram em conjunto articular o que cada imagem representa, seu objetivo político, o que tinham em comum e o que as diferenciava.

Assim, a sequência didática desenvolvida permitiu aos alunos não apenas o contato com diferentes interpretações da Independência do Brasil, mas também o exercício da análise crítica de narrativas e representações visuais, fomentando a consciência histórica. Ao estimular a problematização das imagens e dos discursos presentes nos materiais didáticos tradicionais, buscou-se superar a reprodução de uma visão única e centralizadora da História, ampliando a percepção sobre os múltiplos sujeitos históricos envolvidos no processo de Independência. A análise das obras artísticas e a metodologia participativa possibilitaram que os alunos compreendessem o papel das imagens na construção de identidades e na consolidação de símbolos nacionais. Além disso, a proposta reafirma o papel do Cursinho Popular Geração Near como um espaço de formação crítica e cidadã, comprometido não apenas com a democratização do acesso à universidade, mas também com a promoção de um ensino de História que dialogue com as demandas da sociedade contemporânea. Dessa forma, a experiência descrita reforça a necessidade de um ensino que vá além da mera transmissão de conteúdos, adotando práticas pedagógicas que favoreçam a construção do pensamento crítico e a valorização da diversidade histórica. A continuidade desse tipo de abordagem pode contribuir significativamente para a formação de estudantes mais conscientes de seu papel como sujeitos históricos e sociais, capazes de interpretar e transformar a realidade em que estão inseridos.

Portanto, conclui-se que a utilização de imagens como recurso didático é essencial durante o processo de ensino, ampliando as habilidades de raciocínio crítico, interpretação

textual verbal e não verbal, além de auxiliar a tornar as aulas dinâmicas e atrativas, proporcionando alicerces para um processo educacional mais equitativo e enriquecedor para todos os envolvidos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço e dedico este relato à minha companheira Laura Cardoso, a qual vivo e compartilho as melhores histórias.

REFERÊNCIAS

BURKE, P. **Testemunha ocular**. Bauru, SP: EDUSC, 2004.

BRAGA JUNIOR, A. X. **Por uma Sociologia da imagem desenhada**: reprodução, estereótipo e atância nos quadrinhos de super-heróis da Marvel Comics. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015. Disponível em:

https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/16364/1/%5bTESE%5d_Amaro_Xavier%20_Braga_Jr.pdf. Acesso em: 07 jan. 2026.

CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, H. A. B.; MAGALHÃES, M.; GONTIJO, R. (org.). **A escrita da história escolar**: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p. 65–79.

CURSINHO POPULAR GERAÇÃO NEAR. **Projeto Político Pedagógico**. Araraquara, 2022. Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/1wwxLJF3R4lVTh2NNNoEEso6Xuk-7iHshJ/edit?usp=sharing&oid=111280861857315810102&rtpof=true&sd=true>. Acesso em: 07 jan. 2026.

KOSSOY, B. **Fotografia & História**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

MARTINS, A. L. L. **Cinema e Ensino de Sociologia**: usos de filmes em sala de aula. 2007. Monografia (Especialização) – Núcleo de Sociologia da Cultura, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

MOREAUX, F.-R. **Proclamação da Independência do Brasil**. 1844. Reprodução digital.

Disponível em: Wikimedia Commons. Acesso em: 7 jan. 2026. Disponível em:

https://commons.wikimedia.org/wiki/P%C3%A1gina_principal?uselang=pt. Acesso em: 08 jan. 2026.

NOVAIS, F. A.; MOTA, C. G. **A independência política do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

OBERACKER, J. R., C. H. O Grito do Ipiranga – problema que desafia os historiadores: certezas e dúvidas acerca de um acontecimento histórico. **Revista de História**, São Paulo, v. 45, n. 92, p. 411–464, 1972. DOI: 10.11606/issn.2316-9141.rh.1972.131868.

PLATÃO. **Diálogos**. São Paulo: Abril Cultural, 1993. (Os Pensadores).

AMÉRICO, P. **Independência ou Morte!** 1888. Acervo Museu Paulista (USP). Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/independ%C3%Aancia-ou-morte/VwEourjRSnxAXQ>. Acesso em: 08 jan. 2026.

RÜSEN, J. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

SILVA, C. B da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 219–246, 2007. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/440/409>. Acesso em: 07 jan. 2026.

CRedit Author Statement

- ☐ **Reconhecimentos:** Não se aplica.
 - ☐ **Financiamento:** PROEC (Pró-Reitoria de Extensão e cultura).
 - ☐ **Conflitos de interesse:** Não se aplica.
 - ☐ **Aprovação ética:** O trabalho respeitou os princípios éticos durante toda a pesquisa, com uso responsável das fontes, citações e referências devidamente indicadas, sem plágio e com interpretação crítica do material analisado.
 - ☐ **Disponibilidade de dados e material:** Sim. Os materiais utilizados são de acesso público e podem ser consultados nas fontes indicadas nas referências e nas legendas das figuras (por exemplo, reproduções digitais de obras e páginas de acervos/museus). Além disso, as citações e referências bibliográficas do trabalho permitem localizar integralmente o conteúdo utilizado para análise.
 - ☐ **Contribuições dos autores:** A autora foi responsável pela escrita e revisão do artigo. A professora Carolina Cechella Philippi foi orientadora do relato de experiência e Coordenadora docente dentro do Cursinho Popular Geração Near.
-

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação
Revisão, formatação, normalização e tradução

