



UFRPE

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA

MATEUS DE SOUZA SANTOS

**“MEMÓRIAS DE FERRO”: O ENSINO BASEADO EM PROJETO CIENTÍFICO
REALIZADO COM TURMAS DO ENSINO MÉDIO, EM ESCOLA PRIVADA DE
CAMARAGIBE-PE (2024)**

RECIFE

2024

MATEUS DE SOUZA SANTOS

**“MEMÓRIAS DE FERRO”: O ENSINO BASEADO EM PROJETO CIENTÍFICO
REALIZADO COM TURMAS DO ENSINO MÉDIO, EM ESCOLA PRIVADA DE
CAMARAGIBE-PE (2024)**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), como pré-requisito para finalização da disciplina TCC II e obtenção de grau no Curso de Licenciatura Plena em História.

Orientadora: Prof. Dr^a. Lúcia Falcão Barbosa

RECIFE

2024

ESPAÇO RESERVADO PARA FICHA CATALOGRÁFICA

TERMO DE APROVAÇÃO

MATEUS DE SOUZA SANTOS

“MEMÓRIAS DE FERRO”: O ENSINO BASEADO EM PROJETO CIENTÍFICO REALIZADO COM TURMAS DO ENSINO MÉDIO, EM ESCOLA PRIVADA DE CAMARAGIBE-PE (2024)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, como pré-requisito da finalização da disciplina TCC II e obtenção de grau no Curso de Licenciatura Plena em História.

Prof. Dr^a Lúcia Falcão Barbosa
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Departamento de História

Prof. Dr^o Uiran Gebara da Silva
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Departamento de História

Prof. Dr^a Juliana Alves de Andrade
Universidade Federal Rural de Pernambuco
Departamento de Educação

Recife, 19 de dezembro de 2024

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, pela força, inspiração e saúde concedidas para a realização deste trabalho e pela bênção de concluir mais esta etapa da minha vida acadêmica.

Aos meus pais, Edson Antônio Barbosa dos Santos e Hélia Dias de Souza Santos, pela base sólida de amor, apoio e ensinamentos que me guiaram ao longo de toda a minha trajetória. À minha irmã, Beatriz de Souza Santos, e à minha namorada, Daiane Thaís Ferreira Soares, que compartilharam comigo cada desafio e vitória, estando sempre ao meu lado desde o início da minha caminhada universitária até a conclusão deste trabalho.

À minha professora orientadora, Lúcia Falcão, pela dedicação, paciência e valiosas contribuições que foram essenciais para a realização deste trabalho. Aos professores Uiran Gebara e Juliana Andrade que gentilmente se disponibilizaram para avaliar esse trabalho.

Aos professores de História do meu ensino básico, Antônio Gama, Ulisses Freitas, Esdras Monteiro e George Jorge, que despertaram em mim a paixão pela História e foram inspiração para a escolha do meu caminho acadêmico.

A cada um de vocês, meu mais profundo e sincero agradecimento.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	5
SUMÁRIO	6
RESUMO	7
1. INTRODUÇÃO	8
2. A PEDAGOGIA BASEADA EM PROJETOS	10
3. A ESCOLA ACADEMIA PRINCÍPIO DO SABER	14
4. A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA MATRIZ CURRICULAR	15
5. A FENECIT: FEIRA NORDESTINA DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA	17
6. APRESENTAÇÃO DO CAMPO	18
7. RESULTADOS DO PROJETO	21
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: a culminância do projeto Memórias de Ferro	25
9.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28
ANEXO. Regras para submissão de artigo na Revista CLIO (UFPE)	3
0	

“MEMÓRIAS DE FERRO”: O ENSINO BASEADO EM PROJETO CIENTÍFICO REALIZADO COM TURMAS DO ENSINO MÉDIO, EM ESCOLA PRIVADA DE CAMARAGIBE-PE (2024)

Mateus de Souza Santos

RESUMO: Este artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre o desenvolvimento do projeto científico "Memórias de Ferro: repressão, tortura e resiliência das mulheres durante a ditadura militar em Pernambuco (1964-1985)", realizado com estudantes da 1ª série do Ensino Médio, em uma escola particular de Camaragibe-PE, em 2024. A partir deste relato de experiência, pretendemos analisar a aplicação de projetos científicos no ensino de História, visando trabalhar conteúdos históricos através de abordagens mais ativas e críticas, como defendido por Demo (2003) e Dewey (1916). Este projeto integrou teoria e prática, buscando promover o engajamento e a autonomia intelectual dos estudantes envolvidos.

PALAVRAS-CHAVE: relato de experiência; ensino por projetos; ensino de História; ditadura em Pernambuco (64-85).

“IRON MEMORIES”: TEACHING BASED ON A SCIENTIFIC PROJECT CARRIED OUT WITH HIGH SCHOOL CLASSES, AT A PRIVATE SCHOOL IN CAMARAGIBE-PE (2024)

ABSTRACT: This article aims to report and reflect on the development of the scientific project "Iron Memories: repression, torture and resilience of women during the military dictatorship in Pernambuco (1964-1985)", carried out with students from the 1st grade of High School, in a private school in Camaragibe-PE, in 2024. From this experience report, we intend to analyze the application of scientific projects in the teaching of History, aiming to work with historical contents through more active and critical approaches, as defended by Demo (2003) and Dewey (1916). This project integrated theory and practice, seeking to promote the engagement and intellectual autonomy of the students involved.

KEYWORDS: experience report; project-based teaching; History teaching; dictatorship in Pernambuco (64-85)

"RECUERDOS DE HIERRO": ENSEÑANZA BASADA EN PROYECTO CIENTÍFICO REALIZADO CON CLASES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN UNA ESCUELA PRIVADA DE CAMARAGIBE-PE (2024)

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo informar y reflexionar sobre el desarrollo del proyecto científico "Recuerdos de hierro: represión, tortura y resiliencia de las mujeres durante la dictadura militar en pernambuco (1964-1985)", realizado con alumnos del 1º grado de la enseñanza media, en una escuela privada de Camaragibe-PE, el 2024. A partir de este relato de experiencia, nos proponemos analizar la aplicación de los proyectos científicos en la enseñanza de la Historia, con el objetivo de trabajar los contenidos históricos a través de enfoques más activos y críticos, tal como lo defienden Demo (2003) y Dewey (1916). Este proyecto integró teoría y práctica, buscando promover el compromiso y la autonomía intelectual de los estudiantes involucrados.

PALABRAS CLAVE: relato de experiencia; enseñanza basada en proyectos; enseñanza de la Historia; dictadura en Pernambuco (64-85)

Biografia do autor com ORCID

Licenciado em História pelo Departamento de História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Rua Dom Manuel de Medeiros, s/n, Dois Irmãos - CEP: 52171-900 -

1. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo relatar e refletir sobre a aplicação de projetos científicos como instrumentos pedagógicos no ensino de História, especificamente por meio da experiência do projeto "Memórias de Ferro", desenvolvido com estudantes da 1ª série do Ensino Médio. A proposta central é analisar como essa abordagem pode promover a aprendizagem ativa dos alunos, transformando-os em protagonistas da construção do conhecimento histórico e incentivando o desenvolvimento de habilidades como pesquisa, análise crítica e argumentação.

O debate sobre os métodos educacionais tradicionais tem suscitado disputas acaloradas entre os estudiosos da educação, sobretudo no período de redemocratização do Brasil (anos 80). Demo (2003) salienta que a mera transmissão de conhecimento (em aulas que se limitam a repassar informações ou escolas que se definem apenas como agentes socializadores) mantém o estudante como objeto de instrução. Freire (1974), por sua vez, denomina essa abordagem de "Educação Bancária", na qual o professor é o depositante do conhecimento e os estudantes se tornam receptáculos passivos desse saber imposto.

Essa perspectiva autoritária e opressiva na (e da) educação reduz drasticamente o papel ativo do educando no processo de aquisição / produção de conhecimento, resultando em uma aprendizagem baseada na memorização mecânica do que é transmitido pelo professor. Sob esse enfoque, o estudante se torna passivo, incapaz de participar ativamente na construção do seu próprio aprendizado (LINS, 2011).

No campo do ensino de História, esse debate tem enfrentado desafios, buscando constantemente estratégias que promovam uma compreensão mais profunda da especificidade desse saber disciplinar e conectem o conteúdo teórico à prática. Diante desse cenário, a proposta aqui apresentada se fundamenta na aplicação de (e reflexão sobre) a utilização de projetos científicos como instrumentos pedagógicos no ensino de História.

Para tanto, o estudo relata a elaboração do projeto científico "Memórias de Ferro" com estudantes da 1ª série do Ensino Médio, destacando seu impacto na aprendizagem ativa dos alunos. Especificamente, a abordagem do tema Ditadura em Pernambuco (64-85), através do ensino por projetos, busca considerar o estudante como protagonista da produção do conhecimento no contexto escolar, enfatizando seu papel como cidadão ativo na sociedade.

Além disso, o projeto visa promover a educação científica, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos.

Neste relato de experiência, descreve-se o passo a passo da execução das etapas do projeto científico, bem como analisa-se como essa abordagem pode ser uma ferramenta eficaz para a promoção de aprendizados significativos em História, no sentido de atravessarem os estudantes e repercutirem em suas vidas para além da sala de aula. A metodologia adotada integra teoria e prática, estimulando a articulação entre os conhecimentos históricos e sua aplicação no desenvolvimento do projeto.

O estudo foi realizado em turmas do 1º ano do Ensino Médio, na Escola Academia Princípio do Saber, localizada em Camaragibe-PE, em 2024, permitindo uma análise contextualizada e próxima das experiências vivenciadas pelos alunos. A intenção é não apenas observar a adesão dos estudantes ao projeto científico, mas também compreender como essa abordagem pedagógica pode influenciar positivamente a busca de conhecimento por parte dos discentes.

Portanto, o presente texto não apenas relata a aplicação dos projetos científicos no ensino de História, mas também busca fomentar reflexões que possam enriquecer a prática pedagógica do professor de História, incentivando os estudantes a se engajarem ativamente na construção de seu próprio conhecimento histórico, possibilitando o “desenvolvimento da autonomia intelectual, da consciência crítica” (DEMO, 2003, p. 86).

A relevância deste estudo reside na necessidade de repensarmos estratégias educacionais que estimulem o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento histórico. Através da implementação de projetos científicos, busca-se não apenas transmitir informações, mas também desenvolver habilidades de pesquisa, análise crítica, argumentação e síntese, fundamentais para uma educação mais completa e para a formação de cidadãos mais críticos e participativos.

Santos e Soares (2011) apontam que a evolução tecnológica e as mudanças sociais têm criado uma lacuna entre a estrutura escolar atual e as reais necessidades dos estudantes, levando a uma crescente falta de interesse pela escola, pelos conteúdos ensinados e pela abordagem pedagógica adotada pelos professores. Nesse contexto de desafios educacionais, surge a necessidade premente de repensarmos as estratégias de ensino, especialmente no âmbito do ensino de História. A história escolar, assim como sua ciência de referência, requer uma abordagem que vá além da mera transmissão de fatos e datas, promovendo uma compreensão crítica e reflexiva do passado, mobilizando conceitos de alta complexidade.

É nesse cenário desafiador e dinâmico que se insere a proposta deste trabalho: explorar o potencial do projeto científico como uma ferramenta pedagógica inovadora para o ensino e aprendizagem da História escolar. Esta abordagem visa promover a participação ativa dos alunos na elaboração, execução e análise de projetos, estimulando o pensamento crítico, a investigação e a síntese de informações históricas.

Não podemos esquecer que a história da Educação Científica é marcada por uma complexa interação entre fatores políticos, econômicos, culturais e pedagógicos. Desde a Segunda Guerra Mundial e a Guerra Fria, disputas geopolíticas, como a corrida espacial entre Estados Unidos e União Soviética, impulsionaram reformas educacionais voltadas para a formação de cientistas e a competitividade global. No Brasil, durante o regime militar, acordos como os MEC-USAID¹ promoveram um ensino tecnicista, alinhado às demandas do mercado. Culturalmente, concepções positivistas e empiristas predominaram, limitando a criatividade e a crítica dos estudantes.

Contudo, com os avanços tecnológicos e a sociedade da informação, surgiram novas abordagens, como a Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS), que integra a educação científica a questões sociais e ambientais, promovendo o letramento científico e a formação de cidadãos críticos. Assim, a Educação Científica evoluiu de um modelo fragmentado para uma visão mais integrada e contextualizada, refletindo as transformações do século XXI.

2. PEDAGOGIA BASEADA EM PROJETOS: referenciais teóricos

A pedagogia baseada em projetos representa um afastamento dos modelos educacionais tradicionais centrados no professor. Ela defende uma abordagem de aprendizagem centrada no aluno, colaborativa e experiencial, abordando diretamente as deficiências das metodologias de aprendizagem passiva prevalentes em muitos ambientes educacionais (Buss & Mackedanz, 2017). Os métodos tradicionais, muitas vezes caracterizados pela aprendizagem mecânica e pela falta de conexão com as experiências vividas, falham em preparar adequadamente os alunos para as complexidades de um mundo interconectado e em rápida mudança. Essa inadequação é particularmente evidente quando se considera as crescentes demandas por pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas e adaptabilidade nos locais de trabalho e na sociedade modernos.

O cerne da pedagogia baseada em projetos está em capacitar os alunos como construtores ativos de seu próprio conhecimento (Schlemmer, 2018). Os alunos não são

¹ MEC-USAID é a sigla para os acordos entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a United States Agency for International Development (USAID).

recipientes passivos de informações pré-embaladas; em vez disso, eles se envolvem ativamente em investigação, resolução colaborativa de problemas e criação de produtos tangíveis. Essa abordagem se alinha fortemente com as teorias de aprendizagem construtivistas, adotando a filosofia de “aprendizagem experiencial”² de John Dewey e sua ênfase na “cognição situada”³ (Dewey, 1916). Dewey é considerado uma figura-chave na educação progressiva, modelo educacional que enfatiza o aprendizado ativo, experiencial e centrado no estudante, focado na interação entre o aluno e o ambiente, considerando o aprendizado como um processo dinâmico, contínuo e contextualizado. Sua visão de educação destacou os aspectos sociais e colaborativos da aprendizagem, com a aplicação no mundo real servindo como uma medida crucial de seu sucesso. O próprio método de projeto, desenvolvido significativamente pelo aluno de Dewey, William Heard Kilpatrick (Kilpatrick, 1918; Kilpatrick, 1967), foi construído sobre essa base de educação progressiva, enfatizando a importância de projetos iniciados pelos alunos e seu envolvimento ativo com o assunto objeto da pesquisa.

Essa abordagem centrada no aluno exige uma reavaliação do papel do professor. Em vez de ser a única fonte de conhecimento, o professor atua como facilitador, guia e mentor (Schlemmer, 2018). Isso requer uma mudança em direção a ambientes de aprendizagem colaborativa, onde os professores funcionam como treinadores e mentores, apoiando investigações lideradas pelos alunos e os guiando pelo processo de criação de conhecimento. A expertise do professor não está em fornecer informações prévias, mas em promover discurso significativo⁴, promover análise crítica e nutrir a capacidade de aprendizagem autogerida. Essa transformação exige investimento significativo no desenvolvimento profissional do professor, com foco nas habilidades necessárias para facilitação eficaz, avaliação formativa e ensino colaborativo (Hernández, 1998; Hernández & Ventura, 1998).

A importância de contextualizar a aprendizagem em cenários do mundo real é primordial (Schlemmer, 2018). A aprendizagem baseada em projetos integra ativamente a sala de aula com contextos sociais mais amplos, incorporando o conceito de aprendizagem

² Dewey (1938) defende que o aprendizado ocorre por meio da interação ativa do indivíduo com o ambiente, sendo a experiência direta a base para a construção de conhecimento.

³ O conceito de cognição situada, de John Dewey (1916), refere-se à compreensão de que o conhecimento e o aprendizado são inseparáveis do contexto em que ocorrem. Para Dewey, a cognição não é um processo isolado ou abstrato, mas profundamente enraizado nas interações práticas dos indivíduos com o ambiente.

⁴ De acordo com Schlemmer (2018), um discurso significativo é aquele que promove uma conexão entre o sujeito que aprende e o conteúdo apresentado, ancorado em contextos que fazem sentido para a experiência pessoal e social do indivíduo. Esse tipo de discurso é caracterizado por envolver emocional e cognitivamente o ouvinte ou interlocutor, criando oportunidades para a construção de significados que ultrapassam a mera transmissão de informações.

ubíqua⁵ para estender a aprendizagem além das paredes tradicionais da sala de aula. Essa ênfase na aprendizagem contextualizada aumenta a compreensão dos alunos sobre a relevância e a aplicação de seus conhecimentos, incentivando assim o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas prontamente aplicáveis a situações do mundo real. A natureza colaborativa do desenvolvimento de projetos, que geralmente envolvem equipes diversas, promove a comunicação e o estímulo a habilidades interpessoais — cada vez mais valorizadas no mundo interconectado de hoje.

As práticas de avaliação dentro da pedagogia baseada em projetos também passam por uma transformação. Elas se afastam das avaliações somativas tradicionais⁶, adotando uma abordagem mais holística e formativa (Hoffmann, 2003). A ênfase muda da avaliação do produto final para a avaliação de todo o processo de aprendizagem — incluindo colaboração, pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas. Estratégias de avaliação autênticas são, portanto, essenciais, capturando a natureza multifacetada da aprendizagem baseada em projetos e reconhecendo a importância da prática reflexiva e da autoavaliação na promoção da aprendizagem eficaz. A avaliação formativa, integrada ao longo do ciclo de vida do projeto, fornece feedback valioso e suporte para o crescimento do aluno.

Apesar das inúmeras vantagens da pedagogia baseada em projetos, sua implementação bem-sucedida apresenta desafios significativos. Isso inclui a necessidade de planejamento cuidadoso, alocação adequada de recursos e desenvolvimento profissional contínuo para professores (Schlemmer, 2018). Uma mudança significativa de paradigma na formação de professores é crucial, passando da transmissão de conhecimento para a facilitação de sua construção. Isso requer equipar os professores com habilidades e compreensão necessárias para orientar e apoiar efetivamente os alunos no desenvolvimento de seu próprio conhecimento, criando um ambiente de aprendizagem que valorize a autonomia, a colaboração e o pensamento crítico dos alunos.

A pedagogia por projetos se fundamenta em uma epistemologia antropocêntrica, na qual o conhecimento é visto como uma construção interna do sujeito, não apenas uma representação da realidade externa (Piaget, 1976). Essa visão é respaldada por teorias de

⁵ De acordo com Schlemmer (2010), a aprendizagem ubíqua é uma forma de aprender que ocorre de maneira integrada e interconectada, mediada por tecnologias digitais, onde o tempo e o espaço deixam de ser limitadores. Essa abordagem permite que a aprendizagem se dê em diversos contextos – escolares, profissionais e cotidianos – e seja permeada por múltiplas interações, tanto presenciais quanto virtuais.

⁶ Segundo Jussara Hoffmann (2003), as avaliações somativas tradicionais são definidas como práticas que enfatizam a medição de resultados de aprendizagem ao final de um período ou ciclo de ensino. Essas avaliações frequentemente focam na atribuição de notas ou conceitos que servem para classificar e rotular os alunos, em vez de promover o aprendizado contínuo.

pensadores como Vygotsky, que dão a ideia de que a aprendizagem é um processo social, enfatizando a importância das interações e do contexto cultural (Vygotsky, 1978). Rogers (1983), por sua vez, ressaltou a necessidade de um ambiente de aprendizagem empático, que fomente a autoestima e a autoexploração, características essenciais para o desenvolvimento de um aprendizado significativo.

Kilpatrick, em sua obra “The Project Method”, defende que a educação deveria se desviar dos métodos tradicionais, que se baseavam na memorização e na mera transmissão de informações (Kilpatrick, 1918). Em vez disso, propôs que os alunos pudessem se engajar em projetos que refletissem seus interesses e desafios do mundo real. Esta mudança de paradigma é um aspecto central da pedagogia por projetos, que busca promover um ambiente de aprendizagem democrático e colaborativo, onde o aluno se torna protagonista de sua própria educação.

A metodologia de aprendizagem por projetos possui diversas etapas que envolvem a identificação de questões e desafios comuns, bem como a socialização e avaliação dos resultados dos projetos. O processo inicia-se com a discussão entre os alunos sobre suas próprias compreensões e inseguranças em relação ao tema a ser explorado (Silva, 2008). A formação de grupos ocorre com base em interesses compartilhados, promovendo a cooperação. Durante a fase de planejamento, os alunos definem, de forma conjunta, os objetivos, a metodologia a ser aplicada, os recursos necessários e as estratégias para a apresentação dos resultados (Pimenta & Lima, 2012).

A execução do projeto envolve uma pesquisa colaborativa, na qual os alunos são incentivados a explorar o tema em profundidade, interagindo com diferentes fontes de informação e aumentando sua capacidade crítica. É nesse momento que o professor assume o papel de mediador, orientando os alunos na busca por soluções e estimulando o diálogo e a reflexão. A avaliação, por sua vez, não se restringe a mensurar o produto final, mas considera todo processo de aprendizagem, levando em conta as operações cognitivas realizadas pelos estudantes e as interações que ocorreram durante o desenvolvimento do projeto (Soares, 2011).

Os diários de aprendizagem são instrumentos importantes dentro deste modelo, permitindo que os alunos reflitam sobre suas experiências e compreensões. Esses registros ajudam os professores a conhecerem melhor o percurso de cada aluno, possibilitando intervenções mais personalizadas e eficazes (Morgado, 2010).

A integração de tecnologias no ensino por projetos também se mostrou crucial, uma vez que favorece a comunicação e a colaboração entre os alunos, independentemente de sua

localização física. As tecnologias digitais podem facilitar a pesquisa, a troca de ideias e a apresentação dos resultados, ampliando as possibilidades de aprendizado (Garrido, 2019). Além disso, a interdisciplinaridade é uma característica essencial da pedagogia por projetos. A abordagem permite que os alunos conectem conhecimentos de diversas áreas, promovendo uma visão holística dos temas envolvidos. Essa vinculação entre diferentes disciplinas ajuda não apenas na retenção de informações, mas também na aplicação prática do conhecimento adquirido (Cruz, 2023).

É importante mencionar que, embora a pedagogia por projetos traga inúmeras vantagens, também enfrenta críticas e desafios. Alguns educadores têm dificuldades em assumir o papel de facilitadores, e a implementação eficaz dessa metodologia requer uma formação sólida e contínua para os professores. A resistência à mudança, tanto por parte de alunos quanto de educadores, pode ser um obstáculo ao sucesso da implementação dos projetos (Almeida, 2022).

3. A ESCOLA ACADEMIA PRINCÍPIO DO SABER

A Academia Princípio do Saber é uma instituição de ensino privada, situada na Avenida Doutor Belmino Correia, nº 420, Centro, Camaragibe/PE. Já foi o Colégio Anglo Líder de Camaragibe, mas, em 2020, em função de uma troca no quadro societário da escola, mudou de nome. Entretanto, afirma manter a pedagogia do grupo anterior, com uma mudança no foco da educação que passou a enfatizar, segundo o grupo gestor, “princípios cristãos”.

A instituição ocupa uma posição estratégica na principal via de Camaragibe, caracterizada pelo intenso movimento no centro da cidade. Essa localização dinâmica proporciona uma rotina escolar vibrante, especialmente devido à proximidade de grandes estabelecimentos comerciais, contribuindo para um significativo fluxo de pessoas na região.

A movimentada avenida é percorrida por quase todas as linhas de ônibus da cidade, oferecendo praticidade aos estudantes, que também podem usufruir da integração com a estação de metrô, localizada a poucos quilômetros da instituição de ensino. Esse acesso facilitado amplia as opções de transporte para os alunos, promovendo uma conectividade eficiente com diferentes partes da cidade.

A maioria dos estudantes chega à escola de carro, revelando-se como o meio de transporte mais prevalente entre o público-alvo da escola. Outra parcela significativa utiliza o transporte público por meio de ônibus, enquanto uma parte dos alunos utiliza o deslocamento a pé ou de bicicleta, mostrando as diversas opções de mobilidade na comunidade escolar.

Figura 1. Frente da Escola, localizada na Avenida Doutor Belmino Correia.



Fonte: Mateus de Souza Santos. Data: 28 de fevereiro de 2024

A instituição educacional proporciona ensino para crianças, adolescentes e jovens em todas as etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Finais e Ensino Médio. No momento, todas as turmas operam em horário regular pela manhã, das 07h30min às 12h30min. Durante o período da tarde e noite, são oferecidas aulas de monitoria, como o English Lab, exclusivamente para os estudantes do Fundamental Anos Finais.

Para atender aos pouco mais de 300 estudantes matriculados, a escola dispõe de uma equipe composta por 21 professores, que se dividem entre as turmas dos Anos Iniciais e do Ensino Médio. Além das aulas ministradas por pedagogas nos Anos Iniciais

Quanto à infraestrutura interna, a escola possui 14 salas de aulas, 3 pátios grandes, 1 Laboratório Maker, 1 Laboratório de Inglês já em uso, todas essas salas possuem ar-condicionado. Há duas quadras, ambas cobertas, poliesportivas, um espaço pequeno para os estudantes que ficam em turno integral realizarem as suas refeições, secretaria, cantina, banheiros, bebedouros, lixeiros para coleta seletiva, sala da gráfica, sala dos professores, duas salas de coordenação pedagógica (uma do Ensino Infantil e Anos Iniciais e outra dos Anos Finais e Ensino Médio), salas da equipe multidisciplinar (psicóloga e capelão), da supervisão pedagógica, da direção financeira e da direção-geral da escola.

4. A INICIAÇÃO CIENTÍFICA NA MATRIZ CURRICULAR

No contexto geral, atualmente, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) estabelece como princípios fundamentais da Educação Científica a promoção do letramento científico, a formação de cidadãos críticos e a democratização do acesso ao conhecimento científico e tecnológico. Suas diretrizes enfatizam a integração entre ciência, tecnologia e sociedade, buscando conectar os conteúdos científicos a questões cotidianas e desafios globais, como sustentabilidade e inovação. O MCTI também prioriza a formação continuada de professores, a popularização da ciência e o estímulo à participação ativa dos estudantes em atividades investigativas e experimentais.

No currículo da Academia Princípio do Saber, a disciplina Iniciação Científica desempenha um papel crucial no fomento de habilidades de pesquisa. Integrada à matriz curricular com uma aula semanal, ela fornece aos estudantes instruções práticas sobre o desenvolvimento de projetos de pesquisa científica.⁷ A escola possui três professores de Iniciação Científica, uma professora para as turmas do 1º ao 5º ano dos Anos Iniciais, um professor para as turmas do 6º ao 9º dos Anos Finais e eu, que leciono para as turmas do Ensino Médio. Além disso, os estudantes do Ensino Infantil também possuem uma aula de Iniciação Científica, sendo esta lecionada pelas professoras polivalentes.

Durante o ano de 2024, tivemos aproximadamente 35 encontros (uma aula semanal) para o desenvolvimento do projeto até a data marcada para culminância da pesquisa: a participação na **FEIRA NORDESTINA DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA (FENECIT)**. Durante os encontros, os estudantes constroem seus projetos, começando pela escolha dos temas e a formação dos grupos. Passando por todas as etapas da pesquisa até a organização para se apresentarem na fase interna da FENECIT (feira científica organizada pela escola). Permitir que os alunos selecionem seus temas de pesquisa cultiva diretamente a motivação intrínseca, pois quando os alunos estão genuinamente interessados em um assunto, seu engajamento e perseverança aumentam significativamente. Essa abordagem de aprendizagem autodirigida promove um senso mais profundo de propriedade e investimento no projeto.

Esse período de construção do projeto é marcado por 04 etapas:

- Até o 1º Seminário (Aproximadamente Maio 2024): Plano de Pesquisa - Problemática, Hipótese, Justificativa, Objetivos e Diário de Bordo atualizado.
- Até o 2º Seminário (Aproximadamente Junho 2024): Plano de Pesquisa, Desenvolvimento da Aplicabilidade, Fotos e Diário de Bordo atualizado.

⁷ A escola segue cumprindo o currículo definido pela BNCC, e a Iniciação Científica é um componente curricular que se soma ao já praticado na legislação.

- Até o 3º Seminário (Aproximadamente Agosto 2024): 1ª versão do Artigo Científico, Aplicabilidade do projeto, Banner online e Diário de Bordo atualizado.
- Até o 4º Seminário (Aproximadamente Setembro 2024): Artigo Científico corrigido, Aplicabilidade do projeto finalizada, Banner online corrigido e Diário de Bordo atualizado.

A integração da Iniciação Científica na matriz curricular ressalta o compromisso da instituição em promover uma cultura de pesquisa e investigação desde o início do percurso formativo, preparando os alunos não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para futuras carreiras.

5. A FENECIT: FEIRA NORDESTINA DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA

A FENECIT, feira organizada pela Escola Academia do Saber, teve sua primeira edição no ano de 2004 no município de Camaragibe – PE. Foi inspirada no movimento de feiras de iniciação científica para o Ensino Básico no Brasil, movimento esse liderado pela FEBRACE - Feira Brasileira de Ciências e Engenharia - USP - SP; MOSTRATEC – RS e CIÊNCIA JOVEM - PE. A partir de sua quinta edição, a FENECIT tem ampliado sua aceitação para projetos de todas as regiões do país e da América Latina em diferentes áreas do conhecimento, em um processo que envolve interação, discussão e aprendizagem, possibilitando a construção crítica de conhecimentos. Fomentando a ciência, a tecnologia, a cultura e a educação, a feira amplia horizontes e potencializa a inserção dos aprendizes na pesquisa científica.

A FENECIT conta com a participação de escolas públicas e privadas, abrangendo desde as municipais até as mais renomadas e caras, como o Colégio Dante Alighieri, em São Paulo. Essa inclusão de instituições de diferentes realidades socioeconômicas reforça a democratização do acesso ao conhecimento e à ciência, proporcionando um espaço de convivência e troca de saberes entre jovens de origens diversas. Essa interação é fundamental para o fortalecimento da inclusão em espaços democráticos, onde todos, independentemente de sua origem, têm a oportunidade de desenvolver e compartilhar conhecimentos científicos.

É importante destacar que a FENECIT não recebe patrocínio de órgãos estatais. Alguns governos municipais e estaduais financiam a vinda de integrantes de projetos para a feira, mas esse processo costuma ser extremamente burocrático e desanimador para professores e estudantes. Mesmo com toda dificuldade, muitos buscam apoio nesses órgãos

para viabilizar a participação dos projetos, enfrentando grandes desafios na busca de financiamento e apoio.

A produção científica em escolas de ensino fundamental e médio representa uma ação estratégica para o crescimento do país, pois com este tipo de iniciativa o cotidiano escolar torna-se mais dinâmico e atrativo para os jovens, levando-os a buscar o conhecimento. A prática da pesquisa no cotidiano escolar possibilita ao aluno ser um produtor de conhecimento, e não apenas espectador, estimulando-o a aprender. A pesquisa científica vivenciada no cotidiano escolar desperta o gosto pelo saber. A curiosidade do aluno neste processo é de grande relevância, visto que, quando oferecemos aos nossos alunos narrativas prontas e fechadas, eles perdem a oportunidade de aprender. Quando um aluno é desafiado a construir um projeto utilizando a pesquisa científica, ocorre uma mudança de paradigma na estrutura educacional, pois o professor deixa de ser um expositor de informações e passa a ser um orientador de todo o processo.

6. APRESENTAÇÃO DO CAMPO

Neste artigo, será apresentada a experiência de iniciação científica desenvolvida na sala de aula da 1ª série do Ensino Médio em que sou Professor da disciplina “Iniciação Científica”. O ambiente educacional em que os alunos estão inseridos é fundamental para o desenvolvimento de habilidades científicas e críticas, essenciais para sua formação acadêmica e profissional. A iniciação científica é uma etapa que permite que os estudantes se conectem com o conhecimento de maneira prática, promovendo uma compreensão mais profunda dos conteúdos estudados e incentivando a curiosidade e o pensamento crítico.

A proposta do projeto de iniciação científica, dentro da escola, foi inicialmente apresentada de maneira interativa, com uma discussão aberta onde os alunos puderam expressar suas ideias e interesses. Esse espaço de diálogo foi crucial, pois possibilitou que cada aluno se sentisse parte do processo desde o início, fomentando uma atmosfera de cooperação e engajamento. Durante essa fase, foram elencadas diversas sugestões de temas que despertaram o interesse dos alunos, em várias áreas de conhecimento.

Para a execução dos projetos, a sala de aula foi organizada em grupos de pesquisa, cada um composto por um número equilibrado de componentes, variando entre seis e sete estudantes, dependendo da dinâmica do grupo. Essa diversidade era intencional, pois permitia que alunos com habilidades e experiências distintas colaborassem, enriquecendo o processo de aprendizagem. Cada grupo foi incumbido de desenvolver um projeto de pesquisa relacionado ao tema escolhido, o que reforçou a ideia de que a pesquisa pode ser um processo

coletivo, onde as contribuições de cada um são valorizadas. E cada grupo foi orientado por um professor da Escola.

Dentro de cada grupo, foram definidos papéis específicos para garantir que todos participassem ativamente do processo. Incluíam funções como líder, responsável pela organização e motivação do grupo; pesquisadores, que se dedicavam à busca de informações e dados; todos eram apresentadores, encarregados de comunicar os resultados finais da pesquisa. Essa divisão de tarefas não apenas otimizou o trabalho em equipe, mas também ajudou os alunos a desenvolverem habilidades de liderança, colaboração e comunicação eficaz.

Definido os grupos, os estudantes escolheram seus orientadores e, dos três grupos da sala, eu orientei um. A escolha do tema que orientei ocorreu após a separação dos grupos, em um processo de consenso, onde os alunos tiveram a oportunidade de analisar a relevância de cada proposta que surgiu. O grupo sob minha orientação era composto por 4 meninas e 3 meninos. O tema escolhido, “MEMÓRIAS DE FERRO: REPRESSÃO, TORTURA E RESILIÊNCIA DAS MULHERES DURANTE A DITADURA MILITAR EM PERNAMBUCO (1964-1985)”, foi fundamentado não apenas nos interesses dos alunos, mas também em necessidades identificadas na comunidade escolar, como, por exemplo, a falta de abordagem do assunto no ensino básico e a ausência de materiais didáticos que tratassem da temática. A escolha de um tema que promoveria a produção de materiais relevantes para educação básica, para temas invisibilizados, contribuiu para que se sentissem motivados e engajados durante todo o processo de pesquisa.

Os materiais disponibilizados ao grupo do qual fui orientador foram variados e abrangentes, incluindo artigos acadêmicos, documentários sobre temáticas relacionadas e acesso a documentos online como o acervo relacionado à Ditadura Militar em Pernambuco do Arquivo Público de Pernambuco, com auxílio da Professora Marcília Gama, docente da UFRPE, especialista neste tema e período histórico. Foi promovido um treinamento inicial sobre como utilizar eficientemente essas fontes de pesquisa, garantindo que os alunos soubessem como buscar a informação certa e, mais importante, como avaliar a qualidade das fontes que encontravam. Essa orientação foi crucial para que os estudantes se sentissem seguros ao desenvolver suas investigações e, ao mesmo tempo, aprendessem a importância da pesquisa em fontes confiáveis.

Ao longo do desenvolvimento do projeto sob minha orientação, além das aulas em sala para toda turma de iniciação científica, foram realizados encontros quinzenais na modalidade online, totalizando aproximadamente dez encontros. Cada encontro teve um foco

específico, que foi minuciosamente planejado para induzir os alunos a refletirem e avançarem em diferentes etapas da pesquisa.

Tabela 1. Síntese dos encontros para orientação do projeto.

Nº do encontro	Tema de discussão	Objetivo	Resultado
1	Apresentação do Projeto	Explicar o propósito e metodologia do trabalho.	Participantes alinhados e planejamento definido.
2	Coleta de Dados	Levantar informações históricas e relatos.	Banco de dados inicial formado.
3	Entrevistas e Depoimentos	Registrar memórias de personagens-chave.	Gravações e transcrições de entrevistas realizadas.
4	Análise dos Dados	Identificar padrões e conexões nas informações.	Conjunto de insights e hipóteses iniciais.
5	Estruturação da Narrativa e Planejamento da Exibição	Organizar as ideias para o documentário e definir local, público-alvo e estratégias de divulgação.	Roteiro-base do documentário esboçado.
6	Gravação do Documentário	Captar imagens e entrevistas para o filme.	Material bruto coletado para edição.
7	Edição e Finalização	Montagem, ajustes e finalização do documentário.	Versão preliminar do documentário concluída.
8	Exibição do Documentário	Apresentar o filme e coletar feedback das turmas.	Debate gerado e percepções registradas.
9	Coleta de Dados pós-documentário	Levantar novas informações.	Banco de dados para comparação formado.
10	Elaboração do Relatório Final	Sistematizar os aprendizados e impactos do projeto.	Documento final produzido com recomendações.

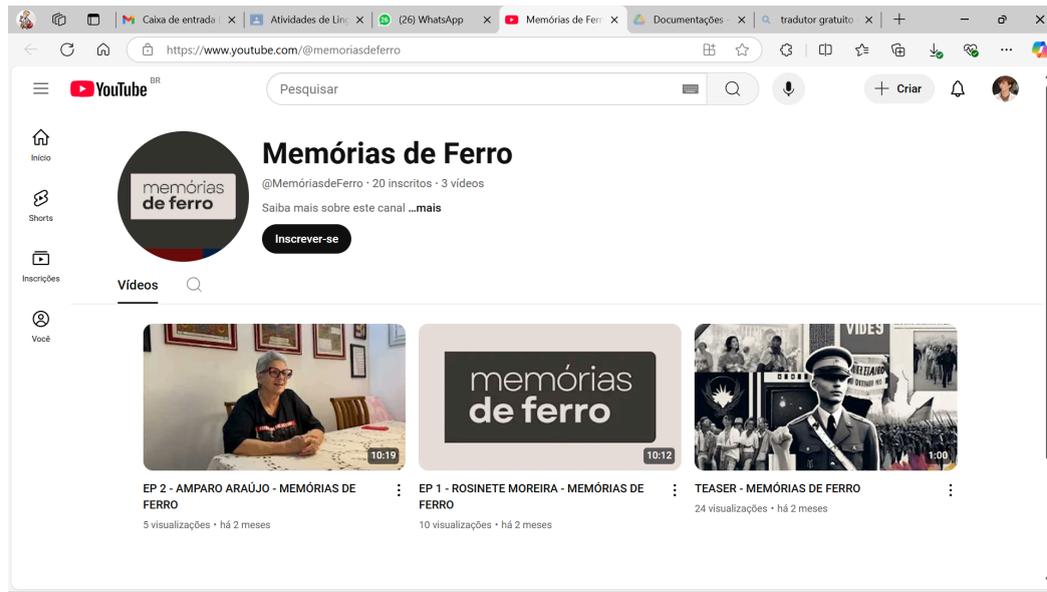
Fonte: Elaborado pelo autor

As etapas incluíram desde a coleta de dados e realização de análises até a consolidação das ideias e a elaboração de um relatório final, passando pela gravação e exibição do Documentário Memórias de Ferro⁸. Essa estrutura permitiu que os alunos vissem

⁸ O link do canal com os dois episódios do documentário e o teaser: <https://youtube.com/@memoriasdeferro?feature=shared>

o progresso de suas investigações e entendessem a importância de cada fase na construção do conhecimento.

Figura 2. Canal do Youtube “Memórias de Ferro” com a produção final dos estudantes



Fonte: Elaborado pelo autor

Uma das características mais marcantes da pesquisa desenvolvida pela turma foi seu caráter empírico, que envolveu não apenas a consulta a materiais já existentes, mas também a interação com a comunidade escolar. Os alunos realizaram entrevistas com membros da comunidade escolar, que incluíam professores, alunos de outras turmas e pais. Estas entrevistas foram essenciais, pois proporcionaram uma visão mais ampla e diversificada sobre o tema abordado, além de incentivar os alunos a desenvolverem habilidades de comunicação e entrevista, que são essenciais em qualquer pesquisa científica.

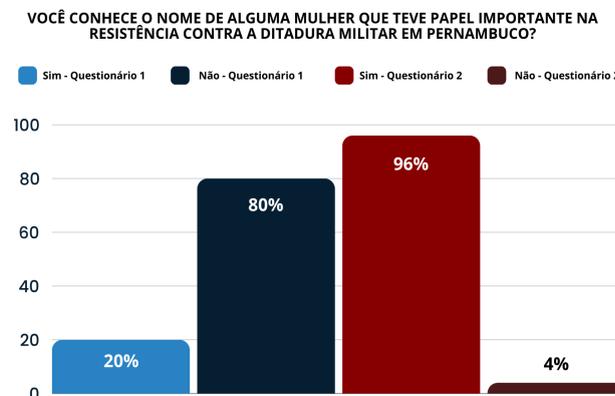
Além disso, o trabalho em campo permitiu que os alunos aplicassem na prática os conhecimentos teóricos adquiridos, fortalecendo a conexão entre teoria e prática. Essa vivência foi fundamental para que compreendessem a relevância do conhecimento científico, não apenas em ambientes acadêmicos, mas também no cotidiano e na sociedade em que estão inseridos.

7. RESULTADOS DO PROJETO

Para analisar o nível de conhecimento dos estudantes que participaram do projeto: “MEMÓRIAS DE FERRO: REPRESSÃO, TORTURA E RESILIÊNCIA DAS MULHERES DURANTE A DITADURA MILITAR EM PERNAMBUCO (1964-1985)”, bem como da comunidade escolar em relação ao assunto abordado, foram elaborados dois questionários, aplicados via Google Forms. Esse instrumento foi pensado por mim para avaliar o impacto do ensino baseado em projetos e, mais particularmente, do impacto do material produzido pelo grupo sob minha orientação na comunidade escolar. Os questionários foram respondidos pelos estudantes que assistiram o documentário, bem como pelos estudantes ligados ao projeto (num processo de checagem do antes e depois de assistirem o documentário). Foram respondentes dos questionários: estudantes do 9º ano do Ensino fundamental e da 1ª e 3ª séries do Ensino Médio, na faixa etária de 15 a 17 anos, totalizando 57 respondentes. Entre 36 meninos e 21 meninas.

O gráfico compara os resultados dos dois questionários, marcados como “Questionário 1” e “Questionário 2”, mostrando a porcentagem de pessoas que responderam “Sim” ou “Não” às perguntas. Os questionários foram respondidos antes e depois da assistência dos documentários produzidos pelo grupo sob minha orientação.

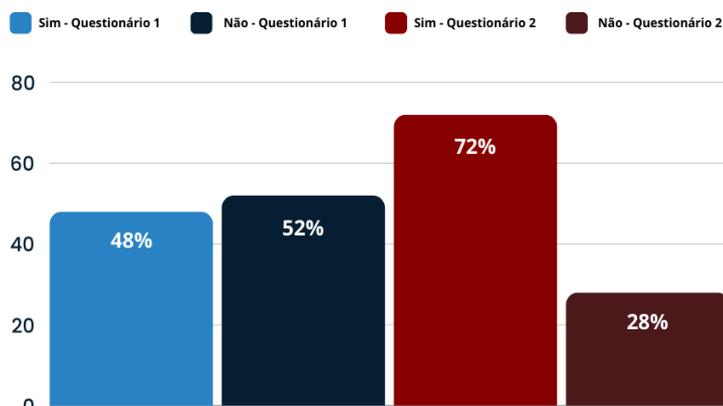
Gráfico 1



O **Gráfico 1** indica que antes da aplicação do Documentário produzido pelos estudantes envolvidos no projeto, havia uma grande falta de conhecimento sobre o papel das mulheres na resistência à ditadura militar em Pernambuco. Há uma clara ausência de reconhecimento das mulheres na história da resistência, o que levanta questionamentos importantes. Por que essas histórias não são contadas com mais frequência nas salas de aula da educação básica? O que fez com que essas figuras femininas, que arriscaram suas vidas, fossem tão pouco lembradas nos materiais didáticos?

Gráfico 2

VOCÊ SABE QUAIS FORAM AS PRINCIPAIS FORMAS DE REPRESSÃO UTILIZADAS CONTRA AS MULHERES DURANTE A DITADURA MILITAR EM PERNAMBUCO?



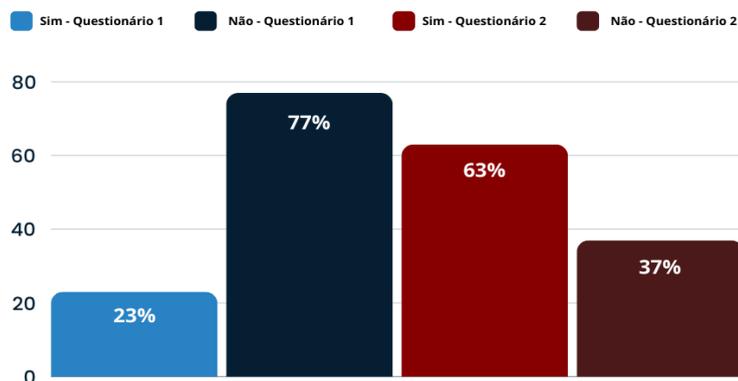
O Gráfico 2 de pesquisa. No primeiro questionário, 48% das pessoas responderam que conheciam as principais formas de repressão usadas contra as mulheres na ditadura militar. No entanto, no segundo questionário, há um aumento significativo de pessoas que dizem conhecer essas informações, saltando para 72%.

A mudança nos resultados sugere que pode haver um despertar de consciência sobre a brutalidade específica enfrentada pelas mulheres nesse período. Mesmo assim, ainda há uma parcela significativa, especialmente no primeiro questionário, que desconhece essas formas de repressão, evidenciando que o tema ainda precisa ser mais amplamente discutido.

Este gráfico nos faz refletir sobre a importância de lembrar e ensinar sobre esses capítulos sombrios de nossa história, para que a memória das mulheres que sofreram e resistiram à repressão nunca seja esquecida.

Gráfico 3

VOCÊ JÁ TEVE ALGUMA AULA NA ESCOLA QUE ABORDASSE A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES NA DITADURA MILITAR EM PERNAMBUCO?



O Gráfico 3 traz à tona uma importante questão educacional: A participação das mulheres na ditadura militar em Pernambuco é, por vezes, deixada de lado nas salas de aula.

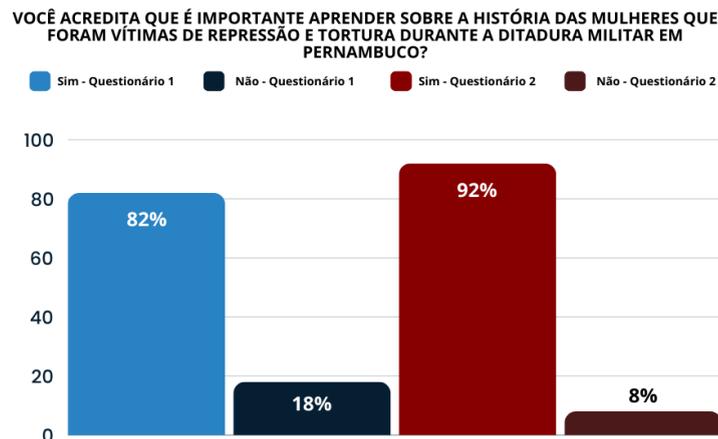
No primeiro questionário, a maioria esmagadora (77%) das pessoas nunca teve uma aula que tratasse desse assunto. Isso revela uma falha na narrativa histórica escolar, que acaba por não destacar a participação feminina em momentos históricos decisivos, como a resistência à ditadura.

No entanto, há uma mudança no segundo questionário, onde 63% das pessoas indicam que esse tema foi abordado em suas aulas. Graças a iniciativa de resgatar a memória histórica e dar visibilidade ao papel das mulheres na resistência política por meio de um documentário e uma roda de conversa.

É fundamental que o currículo escolar inclua essas histórias, não só para fazer justiça às mulheres que lutaram e sofreram durante a ditadura, mas também para inspirar novas gerações a reconhecer a importância da resistência e do ativismo feminino.

O ensino é uma ferramenta poderosa de transformação, e abordar esses temas em sala de aula é essencial para manter vivas as memórias.

Gráfico 4



No **Gráfico 4** do primeiro questionário, 82% dos entrevistados acreditaram que era importante aprender sobre esse tema, enquanto 18% discordam. Já no segundo questionário, houve um aumento significativo na concordância, com 92% afirmando ser importante conhecer essa história e apenas 8% discordando. Essa diferença entre os resultados dos dois questionários sugere um impacto positivo em relação à conscientização sobre o tema. A alta porcentagem de concordância no segundo questionário demonstra uma crescente demanda por uma abordagem mais completa e inclusiva da história da ditadura militar, reconhecendo o sofrimento específico das mulheres durante esse período.

Essa conscientização é crucial para garantir que essa parte da história não seja esquecida e que possamos aprender com o passado para construir um futuro mais justo e

democrático. Ao chegar ao final do projeto, os estudantes foram profundamente tocados pelas histórias das mulheres que enfrentaram a repressão e a tortura durante a ditadura militar. Essas mulheres, tantas vezes silenciadas e invisibilizadas, trazem em suas trajetórias uma força imensa, marcada pela luta por liberdade e por direitos, demandas que continuam atuais.

O trabalho vai muito além de uma pesquisa acadêmica. Ele nos desafia a enxergar a humanidade por trás dos fatos históricos, a sentir o peso da dor, da injustiça, e da excepcionalidade, quando a democracia falha. Elas não são apenas vítimas de um regime opressor; são heroínas de resistência, de esperança, de coragem em tempos de escuridão. Suas vidas convidam a refletir sobre o quão importante é preservar essa memória, para que suas lutas não sejam esquecidas.

Ao longo do estudo, percebeu-se um vazio preocupante no conhecimento dos jovens sobre o papel dessas mulheres na nossa história. Fica claro que é necessário um ensino mais humanizado, que não apenas apresente fatos, mas que também toque o coração dos estudantes, inspire a se conectar com essas histórias e refletir sobre o impacto que elas têm em suas próprias vidas. Ao encerrar, entendeu-se que dar voz a essas mulheres e trazer suas histórias para o centro das discussões é um ato de justiça. Manter viva a memória delas é garantir que sua luta nunca seja apagada. Honrar essas histórias não é apenas fazer justiça ao passado, mas também construir um futuro mais igualitário e democrático a todos.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS: a culminância do projeto Memórias de Ferro

O projeto intitulado "Memórias de Ferro: Repressão, Tortura e Resiliência das mulheres durante a Ditadura Militar em Pernambuco (1964-1985)" foi destacado ao ser apresentado na 20ª edição da Feira Nacional de Ciência e Tecnologia (FENECIT).

Inicialmente, o projeto participou da fase interna da Academia Princípio do Saber, em que uma competição interna envolveu os alunos para que estes apresentassem suas pesquisas e propostas. Uma avaliação rigorosa selecionou os dez projetos mais bem preparados para serem exibidos na feira nacional, de um total de 32 projetos, demonstrando, assim, a força da pesquisa acadêmica em um contexto escolar. Os estudantes envolvidos no projeto Memórias de Ferro conquistaram o segundo lugar, evidenciando a relevância de seu tema e a qualidade de sua apresentação. Este resultado não apenas os credenciou para a feira nacional, mas também reforçou a importância histórica da narrativa sobre as mulheres e suas experiências durante a ditadura.

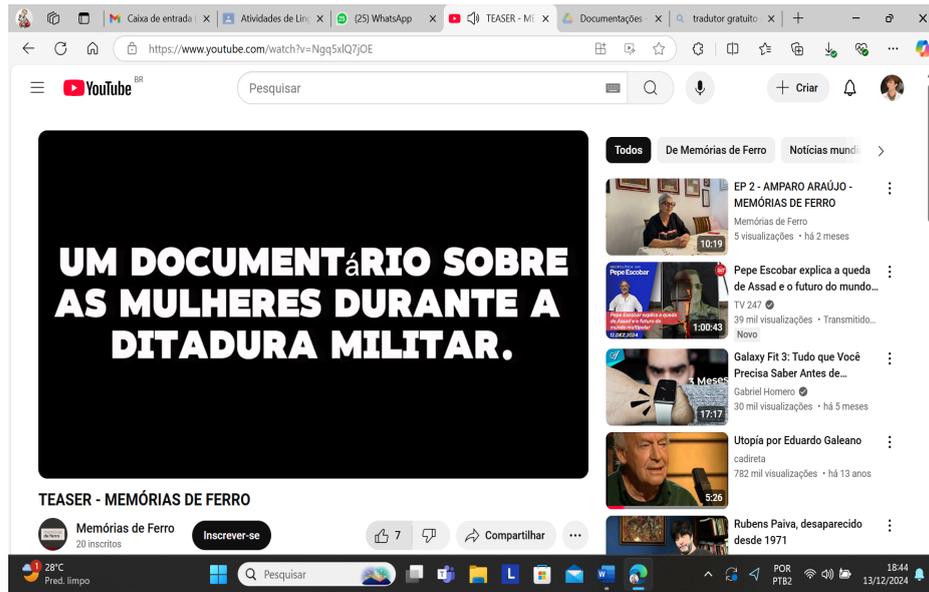
Na etapa seguinte da FENECIT, o projeto "Memórias de Ferro" se integrou a uma competição mais ampla, entre 43 projetos na área de Ciências Humanas. O desempenho dos

estudantes foi excepcional, culminando na conquista do quarto lugar. Essa classificação é um testemunho do compromisso e do esforço coletivo em abordar questões de repressão e resistência, contribuindo para um entendimento mais profundo das experiências vivenciadas por mulheres durante um dos períodos mais sombrios da história brasileira. Durante a elaboração do projeto, os estudantes se empenharam em não apenas resgatar as histórias das mulheres que sofreram com a repressão, mas também em discutir como as narrativas dessas mulheres têm sido historicamente silenciadas nas salas de aula da educação básica, visando restaurar suas memórias no contexto da luta pela democracia e pelos direitos humanos.

O projeto, portanto, tem como uma de suas principais premissas a recuperação e visibilidade das histórias de mulheres que foram vítimas da repressão durante a Ditadura Militar, mas que até hoje encontram dificuldades para que suas trajetórias sejam reconhecidas. O foco está em amplificar a memória dessas mulheres, muitas vezes esquecidas tanto nos materiais didáticos quanto na memória coletiva. Nesse sentido, a proposta não se limita apenas à análise dos sofrimentos vividos, mas também da resistência, força e resiliência dessas mulheres. Esse processo de ressignificação busca, de maneira crítica, questionar a narrativa tradicional, predominantemente patriarcal, que tende a marginalizar as experiências femininas nos grandes momentos históricos.

Outro aspecto fundamental que orientou o desenvolvimento do projeto foi a reflexão sobre o papel da educação na preservação da memória histórica e na formação de uma consciência crítica nos alunos e na comunidade escolar. A proposta visou não apenas realizar uma pesquisa acadêmica, mas também utilizar esse conhecimento como ferramenta de conscientização. Durante a execução, os estudantes entrevistaram e gravaram um documentário com duas mulheres que sofreram repressão durante a Ditadura Militar. A condução das entrevistas, com perguntas abertas, permitiu às entrevistadas compartilharem as suas experiências de maneira detalhada. O foco foi capturar tanto os fatos históricos quanto os acontecimentos relacionados ao período de perseguição e tortura, além de evidenciar a necessidade de não deixar que tais violações de direitos humanos sejam esquecidas. Esse documentário (<https://www.youtube.com/@MemóriasdeFerro>) tinha como objetivo tornar-se um material de uso pedagógico, para ser utilizado em sala de aula e envolver as novas gerações na construção de uma memória histórica que reflita a pluralidade de experiências vividas durante aquele período.

Figura 3. Canal do YouTube - teaser



Fonte: Elaborado pelo autor

Em suas apresentações, os alunos destacaram a importância de se integrar o conceito de memória histórica ao currículo escolar. Afinal, a história, quando não é abordada de forma plural e inclusiva, se torna uma ferramenta de opressão, perpetuando narrativas excludentes. Além de abordar a importância de dar visibilidade às histórias dessas mulheres, a proposta também reflete sobre o papel da educação na preservação da memória histórica e na conscientização das novas gerações sobre o Terrorismo de Estado, sobre a Ditadura Militar e suas consequências sociais.

Ao longo de sua apresentação na feira, os estudantes evidenciaram a relevância da pesquisa não apenas para a construção do conhecimento, mas também para o fortalecimento da cidadania, ao proporcionar um ambiente de reflexão crítica e empatia. Essa abordagem pedagógica tem o objetivo de criar um ambiente em que o debate sobre direitos humanos e as lições da história sejam constantes e acessíveis a todos, criando uma ponte entre o conhecimento acadêmico e a prática cidadã.

Além do reconhecimento na feira, a participação no projeto possibilitou o credenciamento para eventos significativos, como a Feira de Ciência e Tecnologia das Nações (FeNaDANTE), realizada no Colégio Dante Alighieri em São Paulo, e para a FAST na Itália. Esses reconhecimentos ampliam o alcance da pesquisa, permitindo que as experiências e histórias abordadas pelo projeto sejam compartilhadas em plataformas internacionais, proporcionando um diálogo mais amplo sobre os direitos humanos e a

memória histórica, além de fortalecer o papel da educação como instrumento de transformação social. Ao ser apresentado em diferentes contextos, o projeto contribui para a internacionalização do debate sobre a Ditadura Militar no Brasil e suas consequências, criando uma rede de interlocutores interessados na preservação da memória e na luta pela justiça histórica. A participação em eventos internacionais possibilitará ainda o intercâmbio de ideias com estudantes de outras partes do mundo, enriquecendo a compreensão sobre como outras sociedades lidam com questões relacionadas à repressão política e à memória histórica.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. (2022). Desafios e Oportunidades na Implementação da Pedagogia por Projetos . Revista Brasileira de Educação, 27(3), 123-138.

BRANDÃO, CR (1999). Educação e Escola Nova no Brasil: História e Ideologia . São Paulo: Editora Moderna.

BUSS, C. da S. e MACKEDANZ, LF (2017). *O Ensino Através de Projetos como Metodologia Ativa de Ensino e de Aprendizagem* . Revista Tema. (Você precisará adicionar o volume, a edição e os números das páginas)

CRUZ, AC (2023). Interdisciplinaridade na Educação: Práticas e Teorias . Educação em Revista, 32(1), 45-62.

DEMO, P. Educar pela pesquisa. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2003 – ACESSO EM: 10/12/2023

DEWEY, J. (1916). *Democracia e Educação: Uma Introdução à Filosofia da Educação* . Nova Iorque: Macmillan.

DEWEY, J. (1938). Experiência e Educação . Nova Iorque: Simon & Schuster.

GARRIDO, M. (2019). Tecnologia na Educação: Impactos e Possibilidades . Educação e Tecnologia, 10(2), 67-82.

HERNÁNDEZ, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho* . Artes Médicas.

HERNÁNDEZ, F. e Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio* . Artes Médicas.

HOFFMAN, Jussara (2003). Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação.

KILPATRICK, WH (1918). O Método do Projeto . Teachers College Record, 19, 319-335.

KILPATRICK, WH (1970). Educação para uma civilização em mudança. São Paulo: Melhoramentos.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa (2011). Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 8, n. 16, 2011.

PIAGET, J. (1976). A Formação do Símbolo na Criança . Rio de Janeiro: Editora Martins Fontes.

ROGERS, C. (1983). Liberdade para Aprender . São Paulo: Editora Bitemberg.

SANTOS, C. P. & **SOARES**, S. R. (2011). Aprendizagem e relação professor-aluno na universidade: duas faces da mesma moeda. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 49, p.353-370, 2011.

SILVA, J. (2008). Práticas Pedagógicas e Aprendizagem por Projetos . São Paulo: Editora Educação.

TREIN, D.; **SCHLEMMER**, E. (2018) Projetos de Aprendizagem Baseados em Problema no Contexto da Web 2.0: Possibilidades para a Prática Pedagógica. Revista e-Curriculum (PUCSP)

VYGOTSKY, LS (1978). Interação entre Aprendizagem e Desenvolvimento . Em: GR GoMez, & JDE Tompkins (Eds.), *Mente e Sociedade: O Desenvolvimento de Processos Psicológicos Superiores* . Cambridge: Harvard University Press.

ANEXO. Regras para submissão de artigo na Revista CLIO (UFPE)

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. Todos os artigos deverão estar em editor de texto Microsoft Word.

Os artigos devem ter entre 15 e 25 páginas de extensão, digitadas em fonte Times New Roman, tamanho 12, espaço 1,5, com todas as margens 2,5cm, folha tamanho A4.

Abaixo do título, deverá constar apenas o nome do autor(a). Ao final da primeira página, abaixo dos resumos, deverá constar uma pequena biografia, com a titulação e função atuais, instituição e departamento ao qual ele(a) se vincula, endereço de contato (preferencialmente da instituição ao qual é vinculado(a), e-mail e ORCID.

Fotografias, ilustrações, tabelas e/ou gráficos, devem estar inseridos no corpo do texto. As tabelas e os gráficos devem ser numerados consecutivamente com algarismos arábicos e encabeçados por título, com as fontes devidamente mencionadas. As imagens, em formato JPG, devem ter legendas iniciadas pelo termo Figura e numeradas em algarismos arábicos. Exemplo:

Figura 1: crítica no Jornal *O Nacional*.



Fonte: O Nacional 02 de janeiro de 1947.

Tabela 1: xxxx xxxx xxxx xxxxx xxx.

xxxxx	xxxx	xxxxxx
xxxxx		*
xxxxx	*	
xxxxx		*
xxxxx		*

Fonte: xxxxx x x x x xxxx

As notas (de acordo com a NBR 6023) deverão ser colocadas ao final do texto,

juntamente com a bibliografia consultada.

As resenhas deverão ter até cinco páginas, fonte Times New Roman, tamanho 12.

2. Os artigos devem conter título e resumo de **no máximo 08 linhas**, fonte Times New Roman, tamanho 12 em português, inglês e espanhol. Também devem conter 4 palavras-chaves nos respectivos idiomas, iniciadas com letras minúsculas e separadas por ponto e vírgula.

As resenhas também deverão vir acompanhadas com os títulos em inglês e espanhol e também de 4 palavras-chave em português, inglês e espanhol, separadas por vírgula e letras iniciais maiúsculas.

3. Os autores dos artigos e resenhas submetidos à CLIO: Revista de Pesquisa Histórica, atestam que suas colaborações são originais e inéditas (não estão sendo avaliadas por outra revista ou nunca tiveram uma versão dos mesmos publicada anteriormente).
4. As notas ao final do documento e as referências bibliográficas devem estar separadas e seguir as normas da **ABNT-NBR 6023**, a qual foi baseada nas ISO 690:1987 e ISO 690-2. ([texto completo da NBR 6023](#))

A bibliografia, juntamente com as notas, deverão constar ao final do texto. Abaixo, exemplos de citações:

Livro:

SOBRENOME, Nome. Título do livro em itálico: subtítulo. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano. n.nnp.

Capítulo ou parte de livro:

SOBRENOME, Nome. Título do capítulo ou parte do livro. In: SOBRENOME, Nome (Org.) Título do livro em itálico: subtítulo. Tradução. Edição. Cidade: Editora, ano. p.xxx-yyy.

Artigo em periódico:

SOBRENOME, Nome. Título do artigo. Título do periódico em itálico, Cidade: Editora, v.xx, n.xx, p.xxx-yyy, ano.

Trabalho acadêmico:

SOBRENOME, Nome. Título em itálico: subtítulo. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em ...) – Unidade, Instituição. Cidade, ano. n.nnp. **Texto obtido**

na internet:

SOBRENOME, Nome. Título. Data (se houver). Disponível em: www...; Acesso em: dd mmm. ano.

Trabalho apresentado em evento:

SOBRENOME, Nome. Título do trabalho. In: NOME DO EVENTO, número (se houver), ano, Local do evento. Anais... Local: Editora (se houver), ano. p.xxx-yyy.