



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

---

**MARCIA APARECIDA SOUZA ROCHA VARGAS**

**VIDEODOCUMENTÁRIO NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
“A CLT COMPLETA 80 ANOS: CONHEÇA A HISTÓRIA”**

**CÁCERES/MT**

**2026**





**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO – UNEMAT CAMPUS  
UNIVERSITÁRIO JANE VANINI MESTRADO PROFISSIONAL E ENSINO DE  
HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

**MARCIA APARECIDA SOUZA ROCHA VARGAS**

**VIDEODOCUMENTÁRIO NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
“A CLT COMPLETA 80 ANOS: CONHEÇA A HISTÓRIA”**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, como pré-requisito à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira.

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

**CÁCERES/MT**

**2026**

## Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT Catalogação de Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

V297v Vargas, Marcia Aparecida Souza Rocha.

Vídeo Documentário no Ensino de História: A CLT completa 80 anos: conheça a história / Marcia Aparecida Souza Rocha Vargas. - Cáceres, 2026.

102f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Ensino de História/CAC-PROFHISTORIA - Cáceres - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".

Orientador: Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira.

1. ProfHistória; Ensino de História; Videodocumentários. 2. Consciência histórica. 3. Leis trabalhistas; Era Vargas. I. Oliveira, Prof. Dr. Carlos Edinei de. II. Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 94(81)"1930/1964"



ESTADO DE MATO GROSSO

SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO PRÓ-REITORIA  
DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO PROGRAMA DE MESTRADO  
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA



### COMISSÃO EXAMINADORA



Documento assinado digitalmente  
**CARLOS EDINEI DE OLIVEIRA**  
Data: 09/06/2026 14:25:55-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Dr. Carlos Edinei de Oliveira  
(UNEMAT) (Orientador)



Documento assinado digitalmente  
**MARIA DO HORTO SALLES TIELLET**  
Data: 15/06/2026 16:34:21-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Dra. Maria Do Horto Salles Tiellet  
ProfHistória – UNEMAT



Documento assinado digitalmente  
**MARCELO FRONZA**  
Data: 13/06/2026 13:21:36-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Dr. Marcelo Fronza  
ProfHistória – UFMT



Documento assinado digitalmente  
**REGIANE CRISTINA CUSTODIO DE FIGUEIREDO**  
Data: 16/06/2026 08:39:26-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Regiane Cristina Custódio de Figueiredo  
ProfHistória – UNEMAT (Suplente)

**CÁCERES - MT**  
**2026**

Dedico esta pesquisa a todos que acreditam na educação  
como espaço de transformação. Que este trabalho possa  
inspirar outros a seguirem seus sonhos acadêmicos e a nunca  
desistirem diante dos desafios.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela força e sabedoria e por guiar meus passos durante esta caminhada.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram a buscar a realização dos meus sonhos e me ensinaram o valor inestimável do conhecimento e da perseverança.

Aos meus amados filhos, Luís Guilherme Vargas, Pedro Augusto Vargas e Isaac José Vargas, e ao meu esposo, Adilson Vargas, pelo companheirismo, por me acompanharem nesta jornada e pelo encorajamento diário.

Aos meus amigos, que foram meu alicerce e refúgio nos momentos difíceis.

À coordenadora do curso, Regiane Custódio, pelo apoio incondicional e acolhimento no início desta trajetória.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Carlos Ednei de Oliveira, pela generosidade na partilha do saber, pela paciência e pelas diretrizes fundamentais que nortearam meus estudos.

## RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da UNEMAT, investiga as contribuições do uso de videodocumentário como fontes históricas no ensino de História. Frente aos desafios de uma geração hiperconectada e de superar o ensino tradicional baseado na memorização passiva de habilidades e competências, a pesquisa é qualitativa e documental. O foco temático abrange a história das relações de trabalho no Brasil, utilizando como objeto de análise o documentário institucional *A CLT completa 80 anos: conheça a história*, produzido pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST). A fundamentação teórica-metodológica para o ensino de história baseia-se na metodologia dialógica de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, no conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen e nas discussões sobre representação audiovisual de Sandra Jatahy Pesavento. A pesquisa realiza uma análise crítica das normativas curriculares vigentes, especialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), questionando a sua abordagem pacificadora e a diminuição da autonomia docente. No campo historiográfico, o texto desconstrói o mito de Getúlio Vargas como o “pai dos pobres”, evidenciando que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943, foi resultado de intensas lutas operárias anteriores e de uma forte estratégia de controle corporativista do Estado Novo. Apresenta como resultado um Produto Pedagógico no formato de Guia Orientativo. Este material propõe uma sequência didática estruturada para instrumentalizar o professor na descodificação crítica da fonte audiovisual. As atividades conduzem os estudantes a interrogarem as intencionalidades do videodocumentário e a compararem as conquistas trabalhistas do passado com os desafios contemporâneos impostos pela Reforma Trabalhista de 2017, como a precarização e a “uberização”. Conclui-se que a problematização da fonte audiovisual permite ao aluno que se torne um sujeito ativo, capaz de compreender os direitos sociais como conquistas contínuas e fundamentais para o exercício de sua cidadania.

**Palavras-chave:** ProfHistória; Ensino de História; Videodocumentários; Consciência histórica; Leis trabalhistas; Era Vargas.

## ABSTRACT

This dissertation, developed within the scope of the Professional Master's Program in History Teaching (ProfHistória) at UNEMAT, investigates the contributions of using video documentaries as historical sources in history education. Faced with the challenges of a hyperconnected generation and overcoming traditional teaching based on the passive memorization of skills and competencies, the research is qualitative with an interventional approach. The thematic focus encompasses the history of labor relations in Brazil, using as an object of analysis the institutional documentary *The CLT Turns 80: Know the History*, produced by the Superior Labor Court (TST). The theoretical-methodological foundation is based on the dialogical methodology of Paulo Freire and Mikhail Bakhtin, the concept of historical consciousness by Jörn Rüsen, and discussions on audiovisual representation by Sandra Jatahy Pesavento. The research conducts a critical analysis of current curricular regulations, especially the National Common Curricular Base (BNCC), questioning its pacifying approach and the reduction of teacher autonomy. In the historiographical field, the text deconstructs the myth of Getúlio Vargas as the “father of the poor”, demonstrating that the Consolidation of Labor Laws (CLT) in 1943 was the result of intense prior workers' struggles and a strong corporatist control strategy of the Estado Novo (New State). The result is a Pedagogical Product in the form of a Guiding Guide. This material proposes a structured didactic sequence to equip teachers with the critical decoding of the audiovisual source. The activities lead students to question the intentions

of the video documentary and to compare past labor achievements with contemporary challenges imposed by the 2017 Labor Reform, such as precarious work and “uberization”. It concludes that problematizing the audiovisual source allows students to become active subjects, capable of understanding social rights as continuous and fundamental achievements for the exercise of their citizenship.

**Keywords:** ProfHistória; History Teaching; Video Documentaries; Historical Consciousness; Labor Laws; Getúlio Vargas Period.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1 – Tela do Videodocumentário “CLT completa 80 anos” na plataforma YouTube. .... | 69 |
| Figura 2 – Pausa 1 do Videodocumentário .....                                           | 81 |
| Figura 3 – Pausa 2 do Videodocumentário .....                                           | 82 |
| Figura 4 – Pausa 3 do Videodocumentário .....                                           | 82 |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| Quadro 1 – Descrição da fonte – Videodocumentário.....              | 70 |
| Quadro 2 – Comparativo – CLT antes e depois da Reforma de 2017..... | 89 |
| Quadro 3 – Comparativo – CLT antes e depois da Reforma de 2017..... | 90 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                   |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                           | <b>12</b> |
| <b>1. O VIDEODOCUMENTÁRIO E O ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E ..... 21</b>                         | <b>21</b> |
| <b>POSSIBILIDADES .....</b>                                                                       | <b>21</b> |
| 1.2 O DESAFIO DO ENSINO DE HISTÓRIA: DO “DECORAR” AO “PENSAR HISTORICAMENTE” .....                | 23        |
| 1.3 O DIALOGISMO E A PROBLEMATIZAÇÃO COMO METODOLOGIA .....                                       | 25        |
| 1.4 O VIDEODOCUMENTÁRIO: DA MERA ILUSTRAÇÃO À FONTE HISTÓRICA.....                                | 27        |
| 1.5 HUMANIZANDO O PASSADO PELA FONTE AUDIOVISUAL.....                                             | 29        |
| 1.6 O VIDEODOCUMENTÁRIO COMO REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA .....                                        | 34        |
| 1.7 FONTES HISTÓRICAS A PARTIR DO VIDEODOCUMENTÁRIO E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA ..... | 36        |
| <b>2. A BNCC E A PRÁTICA DOCENTE: O USO DO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE 41</b>                        | <b>41</b> |
| <b>HISTÓRIA.....</b>                                                                              | <b>41</b> |
| <b>3. TRABALHO E CIDADANIA NO BRASIL: DA ERA VARGAS À REFORMA DE 2017 .....</b>                   | <b>49</b> |
| 3.1 DAS LUTAS OPERÁRIAS À TUTELA DO ESTADO (1917-1943).....                                       | 49        |
| 3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO POLÍTICA NO CENÁRIO DE 1930 .....                                            | 54        |
| 3.3 GOVERNO PROVISÓRIO (1930-1932): CORPORATIVISMO E O MINISTÉRIO DO TRABALHO .....               | 56        |
| 3.4 LEGISLAÇÃO TRABALHISTA .....                                                                  | 58        |
| 3.5 A CONSTITUIÇÃO DE 1934 E A REAÇÃO OPERÁRIA .....                                              | 59        |
| 3.6 O ESTADO NOVO E A INSTITUIÇÃO DO SALÁRIO MÍNIMO (1937-1939).....                              | 61        |
| 3.7 A GESTÃO MARCONDES FILHO E A CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS.....                                       | 63        |
| 3.8 CARACTERIZAÇÃO DA FONTE: O DOCUMENTÁRIO “CLT COMPLETA 80 ANOS: CONHEÇA A HISTÓRIA” .....      | 64        |
| 3.9 PESQUISA E PRÉ-SELEÇÃO INICIAL .....                                                          | 66        |
| 3.10 ANÁLISE E CURADORIA DO CONTEÚDO .....                                                        | 66        |
| 3.11 PLANEJAMENTO E DESCRIÇÃO .....                                                               | 67        |
| 3.12 DEFINIÇÃO DAS PROBLEMÁTICAS .....                                                            | 67        |
| 3.13 INTENCIONALIDADE (QUEM FALA E POR QUÊ?).....                                                 | 69        |
| 3.14 PERSPECTIVAS (QUEM SÃO OS PROTAGONISTAS?) .....                                              | 70        |
| 3.15 OMISSÕES (O QUE NÃO FOI DITO?) .....                                                         | 71        |
| <b>4. PRODUTO PEDAGÓGICO: GUIA ORIENTATIVO PARA O USO DE .....</b>                                | <b>73</b> |

|                                                        |           |
|--------------------------------------------------------|-----------|
| <b>VIDEODOCUMENTÁRIOS .....</b>                        | <b>73</b> |
| 4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O VIDEODOCUMENTÁRIO.....    | 73        |
| 4.2 PROPOSTA DE AULA .....                             | 76        |
| 4.3 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM .....                    | 77        |
| 4.3.1 Objetivo Geral .....                             | 77        |
| 4.3.2 Objetivos Específicos.....                       | 77        |
| 4.4 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO (PASSO A PASSO) ..... | 77        |
| 4.4.1 Aula 1 – Diagnóstico .....                       | 77        |
| 4.5 AULA 2 – ANÁLISE DA FONTE AUDIOVISUAL .....        | 79        |
| 4.5.1 Contextualização da Fonte .....                  | 79        |
| 4.6 AULA 3 – DEBATE .....                              | 81        |
| 4.6.1 Objetivo .....                                   | 81        |
| 4.7 AULA 4 – SISTEMATIZAÇÃO E PRODUTO FINAL .....      | 82        |
| 4.7.1 Objetivo .....                                   | 82        |
| 4.7.2 Contextualização .....                           | 82        |
| 4.8 PROPOSTA DE ATIVIDADE .....                        | 87        |
| 4.9 ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DOS ALUNOS .....       | 89        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                       | <b>91</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                               | <b>93</b> |

## INTRODUÇÃO

Trabalho como professora na rede pública de Mato Grosso há dez anos. Em 2017, fui efetivada por concurso com uma carga horária de 30 horas, o que representou uma grande realização profissional. No entanto, com o passar do tempo, percebi a necessidade de me especializar na minha área de atuação: História.

Inicialmente, pensei em cursar uma pós-graduação, já que a minha complementação pedagógica durou apenas seis meses, um período que considerei insuficiente para um maior aprofundamento na teoria do ensino de História. Acabei não prosseguindo na época, mas, em 2023, tudo mudou. A diretora da Escola Estadual Cívico-Militar 29 de Junho mencionou que as inscrições para o Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) estavam abertas e me incentivou a participar. Fiquei receosa, pois temia concorrer com profissionais graduados especificamente na área. Após uma semana, decidi me inscrever na UFMT, o polo mais próximo de Paranatinga, cidade onde resido (a cerca de 397 km).

Com apenas 30 dias para a prova, passei a estudar de madrugada, nos intervalos de trabalho e aos finais de semana. Acessei o *site* do programa e resolvi simulados semanalmente e, ao corrigi-los, pesquisava os conceitos das questões que errava. Mesmo assim, o medo persistia, temia em ser aprovada e não dar conta da complexidade dos conteúdos.

Realizei a prova em Cuiabá, no dia 29 de outubro de 2023. Estava muito nervosa, mas confiante. No dia 30 de novembro, saiu o resultado e fui classificada em 18º lugar para as 11 vagas disponíveis na UFMT. Chorei muito naquele dia por não ter conseguido a vaga imediata, embora estivesse satisfeita por ter alcançado a classificação.

Em 11 de janeiro de 2024, recebi uma ligação de um número com DDD estranho. Atendi na segunda tentativa e era o convite para cursar o mestrado na Unemat, em Cáceres. Sem hesitar, disse sim! Era o meu sonho batendo à porta. Mal sabia eu que Cáceres ficava a 602 km de distância, uma viagem de um dia de ônibus, mas eu não deixaria passar essa oportunidade.

As aulas começaram em março. Após uma excelente recepção da coordenadora Regiane Custódio e dos professores, definimos os objetos de pesquisa. Inicialmente, foquei em mapas conceituais, buscando uma metodologia que atraísse a atenção dos alunos da Educação Básica, que muitas vezes viam a História como algo distante de suas vidas.

Contudo, em agosto de 2025, durante um seminário proposto pelo Professor Dr. Carlos Edinei de Oliveira, na disciplina de Metodologia, minha perspectiva mudou. Ao estudarmos tecnologias e vídeos do YouTube como ferramentas de ensino, o professor nos orientou a instigar os alunos a questionarem as fontes: Quem produziu? Para quem? Com que objetivo?

Coloquei essas estratégias em prática e tive um resultado excelente, pois os alunos participaram ativamente da aula. Por isso, decidi mudar meu objeto de pesquisa para o uso de videodocumentários, com o título: *A CLT completa 80 anos: conheça a história*. Ao analisar essa fonte, pretendo motivar os alunos a compreender a importância da análise documental audiovisual em sua totalidade, observando elementos visuais, sonoros (como a edição, a trilha sonora e as imagens de arquivo que constroem uma narrativa sobre o trabalhismo no Brasil) e as intencionalidades políticas (a percepção de que o documentário não é neutro, mas carrega discursos e interpretações sobre o passado e o presente).

A escolha desse tema justifica-se pelo fato de o 9º ano ser um período essencial de transição para o Ensino Médio e para o mercado de trabalho. Abordar a CLT nessa etapa é fundamental, pois o tema condiz diretamente com a realidade sociofamiliar dos estudantes. Assim, eles se sentirão incluídos no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que a História, finalmente, faça sentido para eles.

Diante desse fato, a pesquisa norteou-se pela seguinte questão: Como a utilização de videodocumentários e a problematização de suas fontes podem contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica e a compreensão das leis trabalhistas em alunos do 9º ano?

Para responder a esse questionamento, definiu-se como objetivo geral investigar a efetividade da utilização de videodocumentários como fonte histórica, observando como essa metodologia, pautada no dialogismo, pode promover uma narrativa histórica dinâmica, o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências socioemocionais. De modo específico, a pesquisa foca na análise das fontes históricas presentes no documentário *A CLT completa 80 anos*, utilizando-o como estratégia para promover a crítica sobre as relações de trabalho da Era Vargas à Reforma de 2017 e a consciência histórica dos alunos, processo que resulta na elaboração de um Guia Orientativo para docentes.

Atualmente, o ensino de História na Educação Básica enfrenta o desafio de superar o desinteresse dos alunos diante de um ensino e aprendizado direcionados a modelos tradicionais. Geralmente, consiste na memorização passiva de objetos de conhecimento e habilidades, de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, embora, muitas vezes impõem um cronograma extenso que limita o aprofundamento temático e o exercício do pensamento crítico em sala de aula.

Como afirma Ubiratan Rocha (2001), o objetivo é ir além do óbvio, oferecendo aos alunos estratégias conceituais para decodificar o mundo e construir seus próprios conhecimentos “se pretende um tipo de aprendizado que não fique apenas na superfície, no

aparente, é necessário criar condições para que o aluno adquira os instrumentos conceituais que lhe permitam decodificar ideias já existentes e produzir novas” (Rocha, 2001, p. 54).

Nessa perspectiva, o videodocumentário é um mecanismo conceitual essencial, pois exige do professor um processo metódico de seleção e planejamento para que o aprendizado não se limite a ser apresentado como mero “passatempo”, visto que os alunos estão inseridos em uma sociedade hiperconectada, onde o amplo acesso a redes sociais e jogos eletrônicos molda sua percepção de compreender e se situar perante a sociedade.

Nesse cenário, o conhecimento histórico é frequentemente percebido como algo “velho” e desconectado da realidade deles, o que exige de nós, professores, novas estratégias pedagógicas que falem a linguagem da era da informação. É nessa perspectiva que autores como Gardner de Andrade Arrais e Márcio Regis Fernandes (2012) discorrem sobre o assunto.

Surge, então, mais um desafio para o professor de história da Educação Básica: ele necessita buscar sentido para o “pensar história” numa geração de jovens marcada pelos valores da sociedade informatizada imersa num mundo global e multicultural em que o passado é velho, portanto, descartável. (Arrais; Fernandes, 2012, p. 7).

Tal desafio faz com que os docentes passem a repensar as metodologias de ensino e a se adequar às novas tecnologias, integrando esses recursos ao processo de ensino-aprendizagem dos conceitos históricos. Ademais, nota-se a relevância de inserir o aluno como sujeito ativo nesse processo. Nesse sentido, Ana Paula Silva (2021) evidencia que a historicização dos estudantes é fator primordial para a consolidação da educação histórica e para a articulação entre passado e presente.

O conhecimento histórico, em suas diversas dinâmicas, pode adquirir sentido e significado para os alunos se estiver comprometido com mudanças sociais e com a realidade social em que o aluno está inserido, dando-lhe oportunidade de historicizar sobre a sua própria vida e de buscar no conhecimento histórico elementos necessários para encontrar sentido ao mesmo tempo em que busca conhecimento para reconhecer e evidenciar contradições que ele possa intervir. (Silva, 2021, p. 35).

Para que o ensino de História possa, de fato, formar cidadãos proativos em uma época de sobrecarga de informações e “pós-verdade”, é fundamental ir além da memorização e desenvolver o pensamento crítico. Isso implica focar no desenvolvimento do raciocínio histórico, ensinando os alunos a ler e interpretar diferentes tipos de fontes, percebendo que cada uma oferece uma perspectiva particular. Ao confrontar essas múltiplas vozes, o aluno descobre

que a história não é uma verdade única, mas uma construção de interpretações. Esse processo o leva a desenvolver a consciência histórica, que é a capacidade de se situar no tempo, entender a contingência do passado e reconhecer seu próprio papel como agente de transformação no presente.

Eduardo Kamitani (2022, p. 36) ressalta que “o aluno deve ser estimulado a construir habilidades que lhe permitam constituir sentidos quanto à realidade social e política”. Essa proposta exige que o professor atue como mediador, propondo metodologias, com o uso de diferentes fontes (como as audiovisuais) e a análise crítica, em vez de focar apenas na repetição de narrativas prontas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa de natureza interventiva, visto que articula a reflexão teórica com modelo de aplicação prática em sala de aula. O percurso metodológico envolveu levantamento bibliográfico e documental, conforme destacam Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) ao afirmarem que “sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica), diz-se que a pesquisa possui estratégia documental”. Essas fontes permitem o acesso a diferentes formas de conhecimento histórico, contribuindo significativamente para a compreensão e a elucidação de fatos relevantes à problemática investigada.

Contudo, o conceito de documento vai além de textos escritos ou impressos. Documentos, enquanto fontes de pesquisa, podem ser tanto escritos quanto não escritos, abrangendo materiais como filmes, vídeos, *slides*, fotografias e pôsteres. Essas fontes desempenham um papel fundamental no ensino de História, pois possibilitam exemplificar conteúdos de modo mais concreto e acessível. Ao ampliar os horizontes interpretativos dos estudantes, tais recursos favorecem o desenvolvimento da criticidade e da capacidade argumentativa frente a temas relevantes do contexto político, econômico e social em que estão inseridos.

Nesse sentido, essa pesquisa propõe a análise e a decodificação do videodocumentário como suporte didático. O objetivo é utilizar essa fonte histórica como uma “ponte” entre o conteúdo acadêmico e a vivência dos alunos, aproveitando a familiaridade deles com as mídias digitais. Ao tratar o vídeo não apenas como ilustração, mas como uma fonte histórica primária ou secundária disponível em plataformas de livre acesso, promove-se a atenção, participação e novas interpretações das narrativas históricas presentes nas fontes do videodocumentário.

É preciso que o professor forneça aos alunos inúmeras possibilidades para trabalhar com as fontes primárias e secundárias, para compreenderem os múltiplos acontecimentos em determinados tempos e espaços que moldam o contexto em que estão inseridos. Ensinar História

significa, portanto, despertar o interesse pela contemporaneidade, mostrando como ela é fundamentada pelo passado. Como afirma Rüsen (2020), “o pensamento histórico é sempre motivado por questões que o dirigem para o passado. Essas questões tocam sempre problemas que envolvem a vida presente em sua dimensão temporal”. Longe de ser um estudo de fatos isolados e distantes, a investigação histórica surge da necessidade de compreender as origens dos desafios que moldam a nossa realidade.

O objeto de pesquisa consiste na análise do vídeo *A CLT completa 80 anos: conheça a história*. O recurso permite uma abordagem comparativa fundamental, na outorga de 1943, pois contextualiza a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) em 1º de maio de 1943, durante o Estado Novo de Getúlio Vargas. É essencial que o aluno compreenda que, embora apresentada como uma “concessão” do Estado, a CLT foi fruto de décadas de lutas, greves e reivindicações do movimento operário por salários dignos e proteção legal.

A pesquisa explora a habilidade EF09HI09: “Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais” (Brasil, 2018, p. 431-484), que condiz com o cotidiano dos alunos que se encontram no 9º do Ensino Fundamental da Educação Básica de Mato Grosso, habilidade destacada para a compreensão das leis trabalhistas que regem a regulamentação do mercado de trabalho e, logo, a inserção desses jovens.

Para se desenvolver essa pesquisa é necessário está aliada a BNCC habilidade EF09HI09, a metodologia dialógica é o suporte necessário para o aprendizado dela, utilizando o videodocumentário nesse período específico da história, com foco no tema “Consolidação das Leis Trabalhistas CLT 1943”, recorde no contexto do Primeiro Governo de Getúlio Vargas (1930-1945), além de questionar as alterações promovidas pela reforma trabalhista na Lei nº13.467/2017, aprovada no dia 13 de julho de 2017, no governo do presidente Michel Temer (2016-2019), a fim de verificar e analisar as competências e habilidades priorizadas pela BNCC para o ensino do 9º ano do Ensino Fundamental.

O período varguista está incluso na Unidade temática – O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX - do 9º ano. Com destaque dois objetos de conhecimento: O período varguista e suas contradições e; A emergência da vida urbana e a segregação espacial. O trabalhismo e seu protagonismo político. (2017, p. 430).

Nesse videodocumentário, menciona-se a Reforma de 2017, a qual é um contraponto à Lei nº 13.467/2017, que alterou pontos estruturais da legislação trabalhista brasileira, introduzindo maior flexibilidade para negociar os direitos trabalhistas entre empresa/sindicato.

Entre as novas formas da flexibilização das relações de trabalho, está a uberização e a expansão do teletrabalho e do *home office*.

A exploração desse material será conduzida por meio de questões problematizadoras. A intenção é que os alunos identifiquem as intencionalidades por trás da produção do documentário e compreendam o contexto social e político de cada época. Dessa forma, os estudantes deixam de ser alunos passivos, para se tornar ativos do seu próprio conhecimento histórico, percebendo como as conquistas do passado (como assistência médica e a própria Justiça do Trabalho) influenciam a vida de seus familiares e respectivamente as suas vidas, assim como, futuramente, a inserção desses jovens no mercado de trabalho.

Nosso objetivo consiste em evidenciar a importância do videodocumentário no ensino de História, compreendendo-o como uma estratégia fundamental para o engajamento estudantil. Ao explorar as diversas informações presentes na fonte audiovisual, busca-se estimular a curiosidade, a participação ativa e o protagonismo dos alunos, transformando o ato de “assistir” em um exercício de análise crítica.

Acreditamos que a fonte audiovisual facilita a apreensão de conceitos históricos complexos, pois estabelece uma ponte entre o conhecimento prévio dos estudantes e o conteúdo do livro didático. Esse processo permite o diálogo, com a discussão de ideias, incentivando a criticidade e convidando os alunos para a investigação histórica. Nesse sentido, a ênfase recai sobre a percepção, o olhar atento aos detalhes e a sensibilidade necessária para questionar as fontes.

A abordagem de Sandra Pesavento (2005) propõe um novo olhar da História a partir das “sensibilidades do tempo”, desenvolvendo a capacidade de perceber e compreender as fontes históricas para além do conteúdo registrado. Trata-se de uma proposta que busca enaltecer não apenas o que aconteceu, mas como o que aconteceu foi sentido e interpretado. Portanto, o uso pedagógico do videodocumentário vai além da simples ilustração de fatos, pois permite a construção da Educação Histórica. Ao problematizar o que é visto, o aluno desenvolve habilidades de interpretação e síntese, essenciais para a compreensão das ações políticas e sociais, destacando-se para a formação de uma consciência histórica.

Essa abordagem pedagógica que valoriza o diálogo e a problematização permite a construção coletiva do conhecimento, tornando-se um método eficaz para se alcançar a consciência histórica, pois, como afirma Paulo Freire (2024, p. 115), “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

Para que o ensino de História cumpra sua função social, o papel do professor ultrapassa a mera transmissão de conceitos ou habilidades, uma vez que este passa a atuar como mediador na formação da consciência histórica dos alunos. De acordo com a teoria de Jörn Rüsen (2012), essa consciência é o que permite ao indivíduo situar-se no tempo e dar sentido à sua própria realidade.

Sobre esse processo, Rüsen afirma que:

A consciência histórica abre o leque de questões tanto acerca de um passado desafiador quanto sobre uma perspectiva de futuro, afirmativa ou crítica. Essa consciência se enraíza no presente e é portadora de experiências de sua própria evolução temporal, ao pôr questões ao passado e a nutrir expectativas para o futuro. (Rüsen, 2012, p. 18).

Nesse sentido, ao utilizar o videodocumentário sobre a CLT e a Reforma Trabalhista, o professor não está apenas ensinando a compreender as leis, mas provocando o aluno a olhar para o passado (a luta dos trabalhadores e o governo Vargas), entender o seu presente (as mudanças de 2017 e a atual situação de trabalho) e pensar o presente (que tipo de direitos e sociedade ele deseja construir). É a partir desses eventos que somos capazes de analisar os problemas atuais e de buscar alternativas eficazes para sua transformação.

Para atingir os objetivos propostos, essa dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos. O primeiro apresenta os pressupostos teóricos que alicerçam a pesquisa, discutindo a importância do videodocumentário no ensino de História. A discussão é feita sobre os conceitos de dialogismo, protonarrativas e protagonismo estudantil, a partir das contribuições de Freire (2024), Circe Bittencourt (2018), Mikhail Bakhtin (2017) e Luciano Azambuja (2013). Ademais, com foco na teoria da Consciência Histórica de Rüsen (2020) e Estevão de Rezende Martins (2019), busca-se compreender a construção do saber histórico para promover uma formação crítica. O objetivo é estimular o pensar historicamente, processo essencial para a apropriação significativa dos conteúdos por parte dos estudantes.

O segundo capítulo dedica-se a problematizar as consequências das diretrizes curriculares oficiais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC/MT), sobre a realidade da prática docente no ensino de História. Amparando-se nas reflexões sobre a educação histórica de Kamitani (2022) e de Franco, Silva Junior e Guimarães (2018), analisa-se como a padronização imposta por esses documentos frequentemente diminui a capacidade do ensino crítico da disciplina. Ao exigir a transmissão de competências e habilidades em uma visão pacificadora do passado, tais normativas tendem a silenciar as tensões sociais e restringir a autonomia do

professorpesquisador. Diante desse cenário de padronização curricular e limitação do tempo escolar, defende-se aqui o uso pedagógico de fontes audiovisuais, para a inserção crítica e dialógica dessas mídias permitindo romper com o modelo conformista, e trabalhando a essência da “atitude historiadora” para formar sujeitos capazes de interrogar as representações do passado e intervir de forma consciente nas contradições do seu presente.

O terceiro capítulo traça a trajetória histórica da legislação trabalhista no Brasil, com o intuito de desconstruir a ideia de que os direitos sociais foram uma concessão pacífica do Estado. Partindo das primeiras décadas do século XX, o texto analisa como as intensas lutas operárias frequentemente tratadas como “caso de polícia” durante a Primeira República (Coggiola, 2015), forçaram as autoridades a elaborarem as primeiras regulamentações trabalhistas. A partir do ano de 1930, sob o governo de Getúlio Vargas (1930-1945), examina-se a implantação do corporativismo estatal, um sofisticado mecanismo de cooptação e tutela sindical destinado a neutralizar a luta de classes e burocratizar as conquistas operárias (Munakata, 1981). Ademais, abordam-se a Consolidação das Leis Trabalhistas CLT (1943), e algumas mudanças trazidas pela Reforma Trabalhista de 2017. Ainda nesse capítulo, realiza-se a leitura crítica do documentário *A CLT completa 80 anos*, a fim de decodificar as fontes nele presentes e investigar suas narrativas, silenciamentos e intencionalidades.

Por fim, o quarto capítulo apresenta o Produto Pedagógico resultante desta pesquisa: um Guia Orientativo contendo a sequência didática desenvolvida para turmas de 9º ano. O texto descreve os processos de pesquisa, contextualização e análise da fonte audiovisual o documentário *A CLT completa 80 anos* que fundamentaram a criação de questões norteadoras e atividades práticas. O foco reside no protagonismo estudantil e no desenvolvimento do pensamento crítico, utilizando produções midiáticas e debates para encerrar as reflexões sobre o tema de forma participativa.

Nossa pesquisa tem como finalidade fornecer uma sequência didática apresentada sob a forma de um Guia Orientativo. A fundamentação metodológica teve contribuições teóricas de Bittencourt (2018), Freire (2024), Kamitani (2022) e as diretrizes da BNCC (Brasil, 2018). O Guia propõe um roteiro estruturado em perguntas problematizadoras, para estimular o raciocínio histórico, o diálogo e o protagonismo estudantil. O material oferece o suporte necessário para a decodificação do videodocumentário selecionado, promovendo a contextualização da outorga da CLT (1943) e sua análise comparativa com a Reforma Trabalhista (2017). Além da análise documental, o material inclui sugestões de atividades práticas voltadas para o protagonismo estudantil.

Destinado a professores de História do Ensino Fundamental II, este material cumpre as exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), configurandose como o Produto Pedagógico final da pesquisa, com o propósito de oferecer alternativas metodológicas para o exercício docente.

Portanto, cabe ao historiador compreender como os videodocumentários são elaborados e reproduzidos e quais as suas intencionalidades políticas e sociais por trás das fontes presentes neles, a fim de problematizá-las para se tornarem um objeto de pesquisa em História. Ademais, ao evidenciar novas interpretações dessas fontes, percebe-se a importância de perguntas problematizadoras que fundamentarão e nortearão o pensamento crítico e a reflexão dos alunos. Assim, ficarão evidentes os costumes e a forma com que a sociedade vivia em cada época, compreendendo a importância do passado e as suas influências no presente.

## 1. O VIDEODOCUMENTÁRIO E O ENSINO DE HISTÓRIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Como ensinar História na Educação Básica para que os estudantes não vejam a disciplina como algo monótono? Como inserir o conhecimento histórico do passado no presente de modo dinâmico e atrativo? Como despertar o protagonismo estudantil a fim de dialogar com as fontes históricas?

Essas são algumas inquietações dos professores da rede pública de ensino de Mato Grosso, em um meio em que os estudantes não se interessam pelo conteúdo histórico, usando expressões como: “Ah, professora! Não vou precisar do passado e muito menos desses conteúdos”. Estamos em pleno século XXI e esta é uma realidade que abrange a maioria dos estudantes, já revelada em outros estudos, que não se importam com o saber histórico, o que dificulta o ensino e o aprendizado de quem quer aprender, assim como do historiador, que busca incansavelmente métodos criativos para atrair a atenção e ensinar os fatos históricos que permeiam e moldam a sociedade atual, sejam no aspecto cultural, político ou econômico. É nessa perspectiva que autores como Arrais e Fernandes (2012) discorrem sobre o assunto.

Surge, então, mais um desafio para o professor de história da Educação Básica: ele necessita buscar sentido para o “pensar história” numa geração de jovens marcada pelos valores da sociedade informatizada imersa num mundo global e multicultural em que o passado é velho, portanto, descartável. (Arrais; Fernandes, 2012, p. 7).

Analisando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo homologado em 20 de dezembro de 2017, que estabelece as competências e habilidades essenciais que todos os alunos da Educação Básica brasileira devem desenvolver no decorrer de sua trajetória escolar, entendemos que a implementação dessas diretrizes impõe desafios significativos ao currículo da disciplina de História. Um dos principais desafios enfrentados por educadores é a maneira como essas diretrizes podem, em alguns casos, restringir a prática pedagógica e o aprofundamento crítico no estudo da História. A ênfase em abordagens que priorizam o repasse de conteúdos e a memorização em detrimento da reflexão crítica pode limitar a formação de estudantes capazes de analisar e interpretar o passado de maneira autônoma e contextualizada. É nessa perspectiva que analisamos a afirmação de Azevedo e Stamatto:

O ensino de História organizado a partir dessa perspectiva teórica é caracterizado por possuir uma periodização que não estimula a busca autônoma e criativa do conhecimento histórico, pois impõe uma sequência

preestabelecida de conteúdo. Dessa forma, não se favorece a liberdade na escolha dos assuntos a serem estudados. (Azevedo; Stamatto, 2010, p. 712).

É nesse sentido que percebemos a necessidade de incorporar novas metodologias para o ensino de História e distanciar-se um pouco do que estamos acostumados a utilizar para ensinar os conteúdos históricos, que, muitas vezes, ocorre pelas aulas expositivas, com o uso da lousa e do pincel, sendo necessário adaptar-se às novas mídias digitais e trazer um pouco dos recursos tecnológicos para a sala de aula, a fim de explorar as múltiplas narrativas identificadas nas fontes históricas, para assim reinterpretar assuntos que passam despercebidos no livro didático.

Ao explorar novas fontes históricas, o professor assume o papel de mediador e estimulador de conexões, sendo fundamental que ele conheça as subjetividades de seus alunos. Ao estabelecer uma base de segurança e confiança mútua, criam-se as condições necessárias para uma aprendizagem ativa e significativa. Essa perspectiva está em consonância com o Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, que orienta:

O papel dos professores na aprendizagem é de mediador, estimulador de ideias e de conexões para a promoção de uma aprendizagem ativa. Conhecer os estudantes em seus interesses, culturas, estilos de aprendizagens favorece uma relação entre professor-estudante de segurança e de confiança na capacidade de aprendizagem. (Mato Grosso, 2018, p. 27).

É precisamente nesse contexto de mediação que a análise audiovisual permite ao aluno transitar da passividade de espectador para o protagonismo crítico. Com a orientação docente, a análise do documentário deixa de ser um mero exercício técnico e torna-se uma experiência que conecta o conhecimento histórico à realidade vivida pelo estudante, fortalecendo sua autonomia intelectual e sua capacidade de interpretar as fontes históricas.

Dessa forma, torna-se possível que os estudantes possam construir seu próprio saber histórico, conectando-se a assuntos do presente com o passado, a fim de colocar em prática ações humanizadoras que possam contribuir para a erradicação de estereótipos a grupos menos favorecidos, desenvolvendo habilidade socioemocional para enfrentar assuntos corriqueiros no dia a dia.

Para que essas ações sejam desenvolvidas no âmbito escolar, é necessário fazermos uma reflexão sobre as nossas práticas de ensino, assim, Alexandre Souza Junior (2022) destaca a importância de os docentes incorporarem metodologias embasadas em tecnologias, com ênfase para os videodocumentários, para que essa fonte histórica, aliada ao diálogo entre o educador e os educandos, possa proporcionar um ensino-aprendizado mais dinâmico e significativo, a fim de estimular a criticidade dos estudantes e ampliar novos saberes sobre o conteúdo histórico.

É preciso – para promover uma formação crítica e significativa – a compreensão do perfil geracional dos estudantes. Assim, adequando a linguagem, metodologias e formas de ensino para que os educandos atuem como protagonistas nesse processo. É fundamental promover um ensino capaz de integrar conteúdos e as novas tecnologias de forma dinâmica, ampliando redes de cooperação e conhecimento, possibilitando a construção de saberes. (Souza Junior, 2022, p. 42).

Essa nova linguagem tecnológica, com a qual os jovens estão acostumados a se comunicar, é refletida por meio da interação por imagens, sejam *posts* informativos, jogos ou documentos ilustrativos que propagam informações pela mídia digital, que buscam prender a atenção dos jovens e os manipulam a serem dependentes desse mundo virtual. Assim, temos esse desafio de incorporar essa tecnologia no ensino-aprendizado e comumente o professor passa a ter que desenvolver novas habilidades além de pesquisador, ou seja, é preciso ser tecnológico e criativo ao mesmo tempo, para poder incorporar diferentes fontes históricas sobre o conteúdo histórico.

Na verdade, essas estratégias vêm facilitar o ensino-aprendizado, seja pelo alcance visual ou sonoro, tendo como foco ampliar o conjunto de saberes, competências e habilidades dos estudantes, a fim de enaltecer cada vez mais a prática docente. Entre essas estratégias, podemos incluir o uso de videodocumentários, um recurso tecnológico de fácil acesso e com amplos saberes para o ensino de história (Arrais; Fernandes, 2012).

## 1.2 O DESAFIO DO ENSINO DE HISTÓRIA: DO “DECORAR” AO “PENSAR HISTORICAMENTE”

O ensino de História vem passando por algumas alterações no currículo, desde o ano de 2017, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que demanda dos professores de História a busca por novas metodologias e recursos que tornem o ensino mais atrativo e significativo, em tempo reduzido.

Nesse contexto, a disciplina de História tem ressaltado a importância de o docente promover uma abordagem pedagógica que vá muito além da simples transmissão e memorização de fatos, datas e nomes de personagens históricos. O desafio atual é superar um ensino meramente expositivo para, de fato, instigar a capacidade dos estudantes de pensar historicamente. Kamitani (2022, p. 36) ressalta que “o aluno deve ser estimulado a construir habilidades que lhe permitam constituir sentidos quanto à realidade social e política”. Essa

proposta exige que o professor atue como mediador, propondo o uso de diferentes fontes (como as audiovisuais) e a análise crítica, em vez de focar apenas na repetição de narrativas prontas.

Essa abordagem permite que o aluno se torne o protagonista de sua aprendizagem. Como destaca Silva (2019, p. 53), por meio dela, “o estudante tem oportunidade de estabelecer relações entre distintas temporalidades e experiências, desenvolvendo habilidades de articular e estabelecer conexões entre os acontecimentos históricos e a história vivida no tempo presente”. Ao estabelecer essas pontes, os estudantes passam a perceber como as estruturas sociais, as decisões políticas e os conflitos do passado moldam diretamente a sua vida. Consequentemente, eles desenvolvem a habilidade essencial de entender o mundo de hoje não como um fato isolado, mas como o resultado complexo de processos históricos.

Dessa forma, a compreensão da História depende da análise e da interpretação das fontes para se alcançar o saber histórico, o qual deve ser devidamente contextualizado na aprendizagem de cada aluno. A partir da fonte audiovisual, especificamente, o aluno adquire a capacidade de compreender e relacionar o conhecimento aprendido às situações da vida cotidiana. Esse processo torna o aprendizado mais relevante e contribui para formação da consciência histórica:

[...] não é, por conseguinte, poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação. Ela é uma questão de competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática, da relação de cada sujeito consigo mesmo e do contexto comunicativo com os demais. Naturalmente, essas competências dependem dos conteúdos do saber. Elas não podem estar vazias da experiência do tempo passado, elaborada e interpretada cognitivamente (Rüsen, 2010, p. 53).

A aprendizagem histórica não se resume à acumulação de informações factuais, mas ao desenvolvimento de estruturas cognitivas que permitem a aplicação desses saberes aos problemas práticos de orientação. Como se observa, é uma competência que reside na perspectiva temporal da vida cotidiana, sendo essencial para que o aluno compreenda sua própria identidade e se posicione em seu contexto comunicativo com os outros, a fim de que possa combater preconceitos e estereótipos, além de praticar a tolerância e o respeito às diferenças existentes em seu meio social.

Há que se ressaltar que autores como Circe Bittencourt (2018) e Paulo Freire (2024) defendem que o ensino de História deve ir além da simples transmissão de informações, visando desenvolver nos alunos habilidades e competências que conduzam à análise crítica. Esse processo, baseado na interpretação de fontes históricas e na construção de argumentos

coerentes, é o que possibilita a formação da consciência histórica. É fundamental lembrar, contudo, que essa capacidade de pensar historicamente não opera no vazio, ela depende intrinsecamente dos conteúdos do saber e precisa ser alimentada pela experiência do tempo passado, desde que esta seja devidamente elaborada e interpretada cognitivamente.

Sendo assim, Martins (2019) contribui para a pesquisa no âmbito de como desenvolver o conhecimento histórico aos estudantes, exaltando a importância de entender como a construção do saber histórico se diferencia da mera memorização, exigindo competências de análise e interpretação de elementos essenciais para a formação de uma consciência histórica.

Assim:

O conhecimento histórico é, por conseguinte, uma categoria da didática da história, abrangendo suas cinco operações básicas de constituição histórica de sentido: perguntar, experimentar ou perceber, interpretar, orientar, motivar. Todo sujeito reflexivo agente passa por processos de aprendizado, informais e formais, nos quais se dá a constituição histórica de sentido. (Martins, 2019, p. 56).

Dessa forma, entende-se que a constituição do conhecimento histórico não ocorre de maneira passiva, mas sim por meio de operações mentais que exigem a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. O termo “perguntar” e o “interpretar” são fundamentais para a construção de sentido, Martins (2019) reforça que o ensino de História deve superar a mera memorização de fatos. Para que essas operações se concretizem na sala de aula, é necessário que o professor tenha uma postura pedagógica que incentive o questionamento e a interação. Nesse cenário, o dialogismo e a problematização apresentam-se não apenas como conceitos teóricos, mas como elementos metodológicos essenciais para tornar a sala de aula em um espaço de investigação e reflexão crítica, conforme será discutido a seguir.

### 1.3 O DIALOGISMO E A PROBLEMATIZAÇÃO COMO METODOLOGIA

Para que essa interação entre o aluno e as fontes históricas se torne significativa, a concepção de diálogo é fundamental. Mikhail Bakhtin (2012) e Paulo Freire (2010) contribuem significativamente para esta pesquisa enfatizando a importância do diálogo na aprendizagem. Ao defenderem que toda enunciação, seja escrita ou falada, é constituída por diálogos, ambos os autores apontam para a importância da interação na construção do conhecimento. Ao dialogarmos com diferentes fontes, somos capazes de estabelecer conexões e interpretações entre o passado e o presente, atribuindo significado à realidade na qual estamos inseridos. Dessa

forma, os educandos se inserem ativamente no processo de ensino-aprendizagem, trocando experiências e aprendendo mutuamente a partir de uma reflexão crítica sobre a realidade.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. [...] É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista do outro implícita no diálogo e a do mundo pelos sujeitos e dialógicos, não a de um pelo outro. (Freire, 2018, p. 91).

A reflexão de Freire (2018) sobre a importância do diálogo na aprendizagem de habilidades históricas faz com que esta deixe de ser uma simples troca de ideias ou de informação entre a fonte e o estudante e passe a ser um processo de ensino-aprendizagem pautado na capacidade de os alunos interpretar, analisar e discutir os assuntos propostos, aprofundando os conhecimentos históricos. O diálogo exige que o aluno e o professor se posicionem como sujeitos ativos que, juntos, refletem e agem sobre o conteúdo apresentado.

Essa abordagem pedagógica que valoriza o diálogo e a problematização permite a construção coletiva do conhecimento, tornando-se um método eficaz para se alcançar a consciência histórica, pois, como afirma Freire (2024, p. 115), “somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

A problematização estimula a reflexão crítica e a análise das diferentes perspectivas sobre os eventos históricos, desconstruindo a ideia de uma história única e linear ofertada pelo livro didático. Sobre a problematização no ensino, Freire (2024) assim se manifesta:

Quando mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (Freire, 2024, p. 98).

De acordo com Bittencourt (2018), para se obter o conhecimento histórico, devemos entender que ele se configura em três componentes distintos, que, porém, precisam estar interligados entre si: o professor, os alunos e o currículo. Nessa configuração, o professor tem o papel central, pois é ele que fornece os métodos e as estratégias de ensino-aprendizagem, de acordo com o seu planejamento, para que os conteúdos curriculares sejam ensinados e

aprendidos a partir das múltiplas visões de mundo que compõem as protonarrativas dos alunos. Dessa maneira, novas aprendizagens sobre o passado surgem de acordo com as estratégias e métodos de ensino.

Para que isso se efetive, o planejamento deve ser bem elaborado, com habilidades e competências definidas, a fim de propiciar um ambiente acolhedor, participativo e construtivo, resultando em aprendizados eficazes baseados em situações-problema. Assim, a aula pode começar com questionamentos que envolvam ativamente os estudantes no tema, estimulando seus saberes iniciais e ideias prévias (protonarrativas). Para que haja melhor compreensão dessas ideias prévias, o conceito de protonarrativa é definido como “uma manifestação empírica dos enunciados linguísticos de uma consciência histórica originária constituída na vida prática cotidiana, antes da intervenção interpretativa da narrativa histórica e da cultura histórica escolar” (Azambuja, 2013, p. 270).

Essas protonarrativas, quando incentivadas no diálogo inicial, com a escuta ativa, podem contribuir para a socialização com o tema e com os próprios colegas, pois é nessa interação que surgem algumas problemáticas que norteiam o diálogo, momento em que os estudantes se sentem incluídos na aprendizagem do conhecimento histórico, quando se tornam o centro do contexto. Esse é o momento que o aluno passa a se identificar como protagonista e se relaciona mais com os conteúdos históricos abordados, comparando-os com as suas vivências e com os problemas sociais mais corriqueiros, passando a ter um novo olhar sobre o saber histórico.

#### 1.4 O VIDEODOCUMENTÁRIO: DA MERA ILUSTRAÇÃO À FONTE HISTÓRICA

A utilização do livro didático como fonte única de conhecimento é insuficiente para desenvolver as habilidades históricas nos alunos, pois torna a aprendizagem tradicional, baseada na simples memorização. Ao introduzir novas estratégias e mecanismos, tais como documentos escritos, fotografias, mapas, músicas, relatos orais, *charges* ou videodocumentários, o professor oferece ao aluno o contato direto com fontes históricas, sejam elas primárias ou secundárias.

Nesse contexto, essa pesquisa propõe a utilização de narrativas audiovisuais, como os videodocumentários, uma alternativa para a análise e compreensão das fontes históricas visual/sonora, usando-o com intencionalidade para promover uma consciência histórica nos estudantes.

Contudo, para que o ensino de História seja efetivamente significativo, é importante que os docentes analisem criticamente seus métodos de ensino. A mera modernização por meio dos

recursos digitais não garante um aprendizado eficaz se a prática pedagógica permanecer fundamentada em modelos tradicionais, como relata Bittencourt (2018):

O método tradicional pode ser utilizado com tecnologia avançada. Pode estar presente mesmo com o emprego de computadores, desde que a finalidade principal do uso desse suporte tecnológico seja apenas facilitar a melhor transmissão do conhecimento, sem estabelecer as necessárias relações entre o conhecimento do aluno e o escolar. (Bittencourt, 2018, p. 230).

É fundamental discutir que a simples inclusão de ferramentas digitais em sala de aula, por si só, não permite o pensar historicamente. Para que esses recursos sejam eficazes, eles precisam estar vinculados a uma metodologia intencional, que estimule os alunos a pensar historicamente. Se os recursos audiovisuais ou digitais não forem analisados criticamente, problematizados e comparados com outras informações, eles podem ser empregados como mero “passatempo”.

E, nesse sentido, Cintra (2018, p. 331) afirma que “o vídeo, para ser utilizado em sala de aula, deveria ultrapassar o *status* de ilustração, passando por etapas metodologicamente definidas de modo que o público possa alcançar um ‘verdadeiro’ conhecimento histórico”.

Outros autores que contribuem significativamente para essa pesquisa são Marcos Napolitano (2009) e Carlos Alberto Vesentini (2009), que analisam a eficácia dos videodocumentários no ensino de História. Eles destacam a funcionalidade deles para enriquecer a aula ao tratar o vídeo como um texto ou fonte, utilizando trechos das narrativas do videodocumentário que condiz ou contradiz com o objeto de estudo. Sob essa perspectiva, o documentário deixa de ser uma mera ilustração e se torna um objeto de análise que exige decodificação de sua linguagem.

Para que a fonte audiovisual não seja tratada apenas como ilustração, é necessário articular questionamentos que estimulem a análise crítica. Conforme proposto por Oliveira (2024), na disciplina de metodologia do ensino de História, do curso de Mestrado Profissional do Ensino de História do programa PROFHISTÓRIA, “O docente deve instigar e articular estratégias para que o aluno possa questionar diretamente as fontes: Quem produziu essa fonte? Para quem? Com que objetivo? O que ela mostra e o que esconde? Qual a sua intencionalidade?”. Esses questionamentos são essenciais para iniciar a investigação histórica, pois permitem que a história seja interpretada ou escrita de forma responsável pelos alunos. Por meio dos processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, as fontes audiovisuais estimulam o pensamento crítico. Desse modo, diferentes formas de percepção e interação com um mesmo objeto podem favorecer a compreensão da história, bem

como das mudanças ocorridas no tempo, no espaço e, especialmente, nas relações sociais. Nesse sentido, conforme a BNCC:

[...] espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive. (Brasil, 2018, p. 403).

Portanto, o alinhamento entre o planejamento, o diálogo seguido de situações-problemas e a análise de fonte audiovisual contempla a base normativa que propõe a autonomia do pensamento. Ao propor em sala de aula um ambiente de investigação, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdo para se tornar o mediador. Assim, o ensino de História passa a cumprir sua função social, permitindo aos alunos estratégias necessárias para que eles não apenas compreendam o passado, mas sejam capazes de ler criticamente o presente e intervir de forma ética e cidadã na sociedade.

## 1.5 HUMANIZANDO O PASSADO PELA FONTE AUDIOVISUAL

Essa análise da fonte audiovisual deve incluir a influência da sensibilização por meio das fontes, o que dialoga diretamente com as contribuições de Sandra Pesavento (2005) sobre como as sensibilidades do tempo influenciam a aprendizagem. A capacidade de perceber e compreender fontes audiovisuais, como os videodocumentários, instiga as emoções, percepções, crenças e valores, elementos essenciais para compreender como os indivíduos veem os diferentes contextos históricos.

A abordagem de Pesavento (2005) propõe um novo olhar da história a partir das “sensibilidades do tempo”, desenvolvendo a capacidade de perceber e compreender as fontes históricas para além do conteúdo registrado. Trata-se de uma proposta que busca enaltecer não apenas o que aconteceu, mas como o que aconteceu foi sentido e interpretado.

Para que esse conhecimento proposto sobre as sensibilidades do tempo seja efetivamente alcançando por Pesavento (2007), é preciso uma reeducação do olhar:

Tais marcas de historicidade imagens, palavras, textos, sons, práticas, objetos seriam o que talvez seja possível nomear como evidências do sensível. Mas para encontrá-las é preciso uma reeducação do olhar. (Pesavento, 2007, p. 19.)

Entretanto, o ensino de História proporciona aos alunos a percepção de se colocarem no lugar dos sujeitos do passado. Em vez de simplesmente memorizar a sequência cronológica dos fatos, como no caso da Segunda Guerra Mundial, os estudantes podem, por meio de fontes literárias ou audiovisual, compreender as experiências humanas profundas, como o medo, a tristeza e a ansiedade dos soldados que sabiam da possibilidade de não retornarem para casa. Essa percepção da História é ampliada por meio de múltiplas fontes, como esculturas, imagens, sons, músicas e vestimentas, pois tudo o que envolve as relações humanas remete à História. Dessa forma, ao serem estimulados a explorar a significância das fontes históricas literárias e audiovisuais, toca-se na sensibilidade de cada estudante, contribuindo para a construção de uma sociedade formada por jovens mais empáticos.

De acordo com Souza e Schenato (2018), ao se utilizar videodocumentários como recurso pedagógico, a aula deixa de ser monótona e passa a ser prazerosa. Isso ocorre porque o videodocumentário prende a atenção dos alunos e os faz usar a imaginação e a sensibilidade para compreender ou criticar cada evento, humanizar os acontecimentos retratados ou ouvir vozes silenciadas.

Desse modo, essa proposta vai além de explorar o conceito de fonte histórica, revelando que a história está presente em todos os vestígios das relações humanas. Quando os estudantes são convidados a observar essas características, o aprendizado se torna algo singular e compreensível, pois facilita a comparação com o seu cotidiano, caracterizando informações únicas de cada contexto histórico.

O recurso áudio visual, portanto expõe características, aspectos culturais, vestimentas, entre outros pontos que não conseguiriam ser melhor expostos por meio escrito, e assim também possibilitando que por meio da exposição de imagens que aluno perceba as características físicas do período retratado. (Feitosa; Lima, 2019, p. 3).

Ao compreender que as sociedades passadas tinham suas próprias e distintas formas de sentir e representar o mundo, o aluno desenvolve uma consciência histórica, tornando-se mais crítico e reflexivo em relação às nossas próprias sensibilidades e representações no tempo presente.

Ademais, os estudantes são convidados a se tonar sujeitos históricos, posicionando seus argumentos sobre as vertentes que mais chamaram sua atenção em relação ao período retratado no videodocumentário, comparando com o conteúdo do livro didático, para nesse diálogo comparativo enaltecer as diferentes interpretações históricas e contribuir para uma nova narrativa do período mencionado.

A proposta da utilização de fontes audiovisuais no ensino de História exige que o professor assuma uma postura de pesquisador e questionador. Como provoca Pesavento (2006, p. 46), “Seria possível, objetivamente falando, entender a História sem homens, sem atores, sem ações e sem interação? É cabível, é lógico retirar a vida da História?”. Tais questões nos fazem refletir sobre a importância de olhar para os contextos históricos de forma crítica, rompendo com a visão ingênua de que a tela funciona apenas como uma “janela para o passado” ou como simples ilustração. Essa abordagem proporciona a alunos e professores a oportunidade de analisar os fatos em profundidade, inclusive por meio do diálogo, o que fortalece ainda mais o aprendizado.

Todas as fontes históricas permitem-nos entender e analisar as ações e lutas de pessoas muitas vezes esquecidas em detrimento dos grandes fatos políticos. Nesse sentido, o videodocumentário constitui-se como uma construção narrativa, dotada de intencionalidades e recortes específicos. Assim, é fundamental conduzir o aprendizado por meio de problemáticas dirigidas, pois, conforme defende Pesavento (2006), é preciso “estar atento às diferentes falas e formas de dizer a realidade, mas sem jamais perder a sua identidade: é do ‘lugar’ da História que se colocam as questões e se formulam as perguntas dirigidas ao passado”. Para compreender o passado a partir dessa fonte no espaço escolar, é imprescindível analisá-lo sob a perspectiva do conceito de “representação histórica”, amplamente discutido e consolidado pelas reflexões de Pesavento (2006).

Para que o ensino de História faça sentido na vida presente dos estudantes, temos que ensiná-los a entender e identificar as omissões escondidas em documentos, esculturas, imagens e videodocumentários. Entender como esses elementos moldaram a sociedade por uma estrutura dominante, por meio das forças de cada tempo, não é uma tarefa fácil, mas é necessário buscar métodos de pesquisa-ação para levar a educação histórica escolar ao êxito. Devemos compreender a sociedade por meio da cultura, dos modos de vida e da forma como os sujeitos enxergavam o futuro.

Para Pesavento (2006, p. 46), a cultura deve ser compreendida como um conjunto de significados partilhados, por meio do qual os sujeitos leem, traduzem e dão sentido à realidade que os cerca. A autora reforça que “homens simples, subalternos, primitivos, excluídos, deserdados pela sociedade ou aquém da modernidade da vida também produzem cultura” (Pesavento, 2006, p. 46), porém, esses grupos nem sempre são evidenciados em documentos, livros, jornais ou até monumentos. Nesse cenário, o conceito de representação emergiu a partir do século XX, e novas historiografias vêm sendo escritas para incluí-los na História.

Nesse sentido, já se compreende que os estudos da cultura não se restringem a uma vertente exclusivamente francesa ou fixada no surgimento da Escola dos Annales. Como ressalta Pesavento (2006),

[...] não é possível paralisar “a reflexão historiográfica e conceitual no debate dos anos trinta”. Embora esse período tenha seu lugar fundamental como uma etapa que conduziu à História praticada no século XXI, ele não pode ser associado de forma idêntica à maneira atual de pensar e fazer pesquisa. Foi a partir dessa evolução contínua da historiografia que “se passou a entender que os valores culturais, traduzidos em ideias e imagens, viajam no tempo e no espaço, em reconfigurações e transfigurações de significado”. (Pesavento, 2006, p. 48).

É exatamente nesse movimento de ampliação teórica que a autora insere o conceito de representação. Trata-se, segundo ela, de uma verdadeira redescoberta na maneira como os historiadores enxergam o mundo e, sobretudo, o passado, proporcionando uma renovação nos conteúdos da disciplina de História, ao abrir espaço para novas questões, problemas, temas e objetos. A partir dessa perspectiva, a autora define as representações como “presentificações de uma ausência, onde representante e representado guardam entre si relações de aproximação e distanciamento” (Pesavento, 2006, p. 49).

Explorar a capacidade dos alunos de utilizar discursos e imagens para se colocarem no lugar de uma realidade que já não está mais ali é essencial na construção do conhecimento histórico. Por meio desse exercício, eles passam a perceber as tensões e emoções que os trabalhadores vivenciaram no século XX, uma época que já se distanciou no tempo. Ao aplicarmos essa formulação teórica ao videodocumentário *A CLT completa 80 anos: conheça a história*, compreendemos que as imagens, os depoimentos e a narração ali presentes não são o passado trabalhista em si, mas uma representação construída no tempo presente sobre as lutas operárias e a Era Vargas. O vídeo “traz à presença” um “tempo ausente”, mas o faz a partir de uma visão particular.

Pesavento permite-nos compreender que a representação está intimamente ligada à construção do imaginário coletivo. Para a historiadora, o imaginário não é o oposto do real, tampouco sinônimo de mentira, pelo contrário, trata-se de um “outro real”, socialmente construído, que orienta as formas como os homens e mulheres do passado e do presente pensam, sentem e lutam. Quando um videodocumentário institucional escolhe evidenciar a figura de Getúlio Vargas como o grande herói das leis trabalhistas, ao mesmo tempo em que omite as greves operárias que antecederam 1943, ele está operando no imaginário da sociedade. Esse processo assemelha-se ao que foi feito historicamente pelas propagandas conduzidas pelo DIP,

pelos programas de rádio da época e até mesmo pela fixação do feriado de 1º de maio no calendário brasileiro. Essas ações de representação permanecem de forma material e imaterial com o passar dos anos.

A representação é a ação humana de rerepresentar o mundo pela linguagem e pela forma, bem como pela encenação do gesto ou pelo som, assim ela dá a ver e remete a uma ausência. É, em síntese, um “estar no lugar de”. Com isso, a representação é um conceito que se caracteriza pela sua ambiguidade, de ser e não ser a coisa representada (Pesavento, 2006, p. 50). De acordo com esse conceito evidenciado pela autora, percebemos que o videodocumentário pode ser lido tanto como um registro de ações governamentais quanto como uma construção narrativa, dependendo do olhar crítico de quem analisa a fonte audiovisual.

O videodocumentário constrói e perpetua uma representação específica da cidadania no Brasil, a ideia da “outorga”, do direito como um presente do Estado, e não como uma conquista social. Segundo Pesavento (2006), o imaginário é “este sistema de ideias e imagens de representação coletiva que os homens constroem através da história para dar significado às coisas é sempre um outro real e não o seu contrário”. Decodificar essa representação é, portanto, o desafio principal do ensino de História na sala de aula.

Ademais, Pesavento (2006) destaca que as imagens são registros importantes no campo das representações, pois carregam forte poder de comoção e de convencimento das massas. Elas revelam as intencionalidades de quem as produz, algo que só é desvelado por meio do olhar crítico de quem analisa e pesquisa. Ao analisarmos o documentário histórico, carregamos a responsabilidade e o compromisso com a veracidade dos fatos. No entanto, é preciso ter em mente que a fonte é estruturada como uma narrativa, na qual a seleção do que é mostrado resulta de escolhas do produtor. Cabe ao pesquisador, professor ou a quem busca novas interpretações sobre o passado interrogar essas escolhas.

Ensinar aos alunos as sensibilidades do imaginário não é uma tarefa fácil, mas é plenamente possível e necessária. O imaginário compõe-se de representações sobre o mundo vivido, sentido e esquecido, do visível e do experimentado, mas também aborda os sonhos, desejos e medos de cada período (Pesavento, 2006). Mostrar essas sensibilidades aos nossos alunos atualmente favorece o ensino e mobiliza os sentimentos de cada um, estimulando a empatia histórica e a capacidade de pensar em soluções para os problemas contemporâneos por meio da humanidade.

A memória, que é a matéria-prima dessas produções, atua constantemente no jogo entre a lembrança e o esquecimento. Como destaca a autora, “cultura e representações, tal como a sensibilidade, não podem estar distantes do conceito de memória” (Pesavento, 2006). Assim,

questionar o videodocumentário como representação histórica significa ensinar o aluno a ler os silêncios da obra. Confrontar, por exemplo, a ausência de trabalhadores rurais e domésticos na narrativa visual do documentário é um exercício prático de desconstrução da representação oficial, revelando que os “vazios” do vídeo são tão intencionais quanto as presenças.

Ao trazer esse conceito para o 9º ano do Ensino Fundamental, a teoria de Pesavento nos permite aprimorar a prática docente. O trabalho metodológico com eixos de problematização, tais como intencionalidades, perspectivas e omissões, torna-se o eixo fundamental para explorar essa fonte audiovisual. O aluno deixa de ser um receptor passivo de imagens para se tornar um decifrador de “rastros”. Ele passa a entender que o documentário reflete as sensibilidades de uma época e os interesses de quem detinha o poder em mãos, como é o caso dos políticos.

Em suma, a análise do videodocumentário sob a concepção de representação de Pesavento permite elevar o trabalho com a fonte audiovisual à categoria de um documento complexo. Essa fonte passa a ser compreendida como um campo de disputas de sentido, no qual narrativas oficiais e memórias coletivas se encontram. Dessa forma, a aula de História cumpre seu papel fundamental: não apenas informar o aluno sobre o passado da legislação trabalhista, mas prepará-lo cognitivamente para desvendar as representações que permeiam a sua própria realidade social.

## 1.6 O VIDEODOCUMENTÁRIO COMO REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA

Ensinar História para alunos do Ensino Fundamental II não é uma tarefa fácil e requer do professor habilidades para desenvolver e estimular o raciocínio histórico. É preciso, antes de tudo, mostrar aos alunos o conceito de transformação da sociedade e suas implicações ao longo do tempo. Assim, irão perceber a importância da história na sociedade, inserindo-se no processo de ensino-aprendizagem de modo que se sintam valorizados. É fundamental que possam dialogar com as fontes históricas, a fim de perceber as variáveis narrativas sobre o tema a ser estudado, compreendendo os conceitos históricos e a importância de estudar História tanto quanto as demais disciplinas do currículo escolar.

É preciso que o professor forneça aos alunos inúmeras possibilidades para trabalhar com as fontes primárias e secundárias, para compreenderem os múltiplos acontecimentos em determinados tempos e espaços que moldam o contexto em que estão inseridos. Ensinar História significa, portanto, despertar o interesse pela contemporaneidade, mostrando como ela é fundamentada pelo passado. Como afirma Rüsen (2020), “o pensamento histórico é sempre motivado por questões que o dirigem para o passado. Essas questões tocam sempre problemas

que envolvem a vida presente em sua dimensão temporal”. Longe de ser um estudo de fatos isolados e distantes, a investigação histórica surge da necessidade de compreender as origens dos desafios que moldam a nossa realidade.

Cabe ao professor, portanto, demonstrar aos alunos que conhecer o passado só é possível quando se consegue distinguir os fatos e relacioná-los com o tempo presente, aprofundando o conhecimento histórico. Para que isso se efetive, é fundamental que ele atue como mediador, propondo atividades que motivem a análise crítica e permitam a construção da progressão histórica nos estudantes.

A noção de progressão não se limita a registrar a apropriação de conteúdos substantivos da história, e sim volta-se predominantemente para os chamados conceitos de segunda ordem, como causalidade, empatia, mudança, cuja, apropriação se dá pela mobilização de noções como evidência, explicação, interpretação, relato, narrativa, entre outras. Nessa perspectiva, busca-se desenvolver as ideias dos alunos acerca do passado, como essas ideias se transformam no decorrer do processo dos processos de aprendizagem escolar. (Caimi, 2019, p. 211).

Ensinar História, sob a perspectiva contemporânea, transcende a mera acumulação de informações cronológicas. Conforme Flávia Caimi (2019), a verdadeira progressão do conhecimento histórico não se define pela simples apropriação de “conteúdos substantivos”, mas pelo domínio dos conceitos de segunda ordem. Termos como causalidade, empatia e mudança tornam-se ferramentas cognitivas essenciais para que o estudante possa mobilizar noções como evidência, explicação e interpretação.

Essa perspectiva metodológica promove a consciência histórica por meio das experiências ao longo do tempo. Nesse sentido, Rüsen (2020, p. 18) afirma que:

A consciência histórica abre o leque de questões tanto acerca de um passado desafiador quanto sobre uma perspectiva de futuro, afirmativa ou crítica. Essa consciência se enraíza no presente e é portadora de experiências de sua própria evolução temporal, ao por questões ao passado e a nutrir expectativas para o futuro.

O saber histórico serve como uma ponte por meio da qual interpretamos o nosso tempo com base no passado e projetamos o futuro. Nele, compreendem-se as lutas, os avanços e os erros da sociedade. É a partir desses eventos que somos capazes de analisar os problemas atuais e de buscar alternativas coesas para o futuro. Por meio da consciência histórica, os alunos refletem e colocam em prática ações humanitárias, como o respeito às diferenças e a empatia, a fim de desenvolver suas habilidades socioemocionais para construir um futuro melhor.

Dessa forma, os estudantes se tornam aptos a analisar os problemas sociais e políticos de seu tempo. O pensamento histórico, portanto, é uma condição essencial para a cidadania, pois permite que o indivíduo entenda o porquê de certas estruturas e desigualdades, incentivando-o a participar de maneira informada.

Silva (2021) traz uma reflexão em que evidencia o quão importante é a historicização desses estudantes, fator primordial para a obtenção da educação histórica e para a compreensão do tempo passado com o tempo presente.

O conhecimento histórico, em suas diversas dinâmicas, pode adquirir sentido e significado para os alunos se estiver comprometido com mudanças sociais e com a realidade social em que o aluno está inserido, dando-lhe oportunidade de historicizar sobre a sua própria vida e de buscar no conhecimento histórico elementos necessários para encontrar sentido ao mesmo tempo em que busca conhecimento para reconhecer e evidenciar contradições que ele possa intervir. (Silva, 2021, p. 35).

Para que o ensino de História possa, de fato, formar cidadãos proativos em uma época de sobrecarga de informações e “pós-verdade”, é fundamental ir além da memorização e desenvolver o pensamento crítico. Isso implica focar no desenvolvimento do raciocínio histórico, ensinando os alunos a ler e interpretar diferentes tipos de fontes, percebendo que cada uma oferece uma perspectiva particular. Ao confrontar essas múltiplas vozes, o aluno descobre que a história não é uma verdade única, mas uma construção de interpretações e esse processo o leva a desenvolver a consciência histórica, que é a capacidade de se situar no tempo, entender a contingência do passado e reconhecer seu próprio papel como agente de transformação no presente.

## 1.7 FONTES HISTÓRICAS A PARTIR DO VIDEODOCUMENTÁRIO E SUA IMPORTÂNCIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

A historiografia do século XX recebeu grande influência da Escola dos Annales na França. A partir desse movimento, rompe-se com o paradigma de como a história era pesquisada e escrita, propondo aos historiadores um novo horizonte de pesquisas e interpretações das fontes históricas para ir além da narrativa factual de eventos políticos e das ações de grandes personalidades, que sempre são ensinadas nos livros didáticos. Por meio desse movimento, compreende-se uma nova proposta de como ensinar História, principalmente ao analisar as estruturas sociais e culturais por meio das percepções de mundo coletivas que fizeram parte da construção das sociedades no decorrer do tempo.

Assim, o “documento histórico” não precisa ser necessariamente uma fonte escrita, pode ser um “documento audiovisual”, como suporte essencial para o ensino-aprendizado. O ideal, nesse processo, é garantir o acesso a múltiplas narrativas de determinado contexto histórico, respeitando as diferentes vertentes e posicionamentos historiográficos. Essa perspectiva corrobora as diretrizes curriculares nacionais, que definem o documento como o eixo central da construção do saber em sala de aula.

O documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos. Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu. (Brasil, 2018, p. 420).

Durante muito tempo, acreditou-se que o passado era definido apenas por relatos escritos e oficiais, contudo, essa concepção foi sendo contestada nos últimos anos. Essa crítica abriu espaço para uma nova abordagem sobre o saber histórico e para novas aprendizagens da história, a fim de desconstruir determinada memória que tinha como intenção autêntica de celebrar, glorificar e dar poder a personagens que influenciavam diretamente a política das sociedades.

De acordo com Le Goff (2013), o papel do historiador não é aceitar as fontes do passado como únicas e verdadeiras, mas analisá-las criticamente como “monumentos”, ou seja, como “montagens” que representam um exercício de poder. O historiador deve analisar cada montagem “desmontando” o documento para entender as peças que o compõem e revelando as intenções, os interesses políticos e os fatores sociais que estavam escondidos por trás daquele monumento. Geralmente, toda fonte histórica, seja material ou imaterial, tem uma intencionalidade, pois alguém escolheu o que deveria ser lembrado e de que forma. Portanto, o documento não é um registro espontâneo, mas uma construção feita para durar e convencer.

Ademais, Le Goff (2013. p. 473-488) comenta que “O documento não é inócuo. Todo documento é uma forma de exercício de poder, tentando impor uma certa visão do mundo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram”, assim, explica que o que lemos e vemos, muitas vezes, não é o fato concreto, mas o resultado de uma montagem, uma seleção consciente ou inconsciente imposta pela sociedade daquela época. É nesse sentido que Le Goff afirma que todo documento é um “monumento”, pois se trata de uma construção intencional, assim como um monumento físico, erguido não para mostrar o passado como realmente ele foi, mas para

enaltecer uma versão específica da história e garantir que a memória de certos personagens ou eventos persistem de modo prolongado no decorrer dos anos.

Propor reflexões sobre o passado torna-se, então, uma alternativa eficaz não para buscar a neutralidade, mas para expor as subjetividades e dar voz aos silêncios e às representações que foram apagadas durante anos. É dever dos historiadores apresentar essa análise crítica e propor novas narrativas que revelem como a história foi construída, permitindo à sociedade compreender o processo histórico com mais precisão.

Essa teoria de Le Goff permite a nós, professores, analisar o videodocumentário, assim como qualquer documento, não como uma fonte única nem totalmente verdadeira. Ele funciona, na verdade, como uma montagem de múltiplas fontes (imagens de arquivo, entrevistas, música, narração), que precisam ser analisadas questionando-se cada uma delas. Para atingir o objetivo principal, a metodologia proposta é explorar todas as fontes existentes por meio de perguntas problematizadoras, o que levará os alunos a pensarem criticamente sobre cada detalhe e, por fim, concretizar seu aprendizado histórico. Para Kamitani (2022, p. 55), “ao problematizar uma situação, o professor convida os alunos a analisarem a realidade e buscarem elementos que favoreçam sua compreensão e a resolução do problema apresentado” e ao adotar essa postura, o docente transforma os alunos em sujeitos históricos, incentivando o protagonismo estudantil por meio da pesquisa em diferentes fontes, a fim de estabelecer caminhos para a consolidação de uma aprendizagem ativa.

Para que essa desconstrução do recurso audiovisual ocorra sistematicamente, a metodologia propõe analisar as múltiplas fontes do videodocumentário por meio de quatro eixos de questionamento:

**– A intenção da produção do videodocumentário**

Quem? Quem produziu este documentário?

Quando? Em que ano ele foi feito?

Por quê? Qual é a tese central?

Para quem?

O que falta?

**– As fontes orais presentes**

O narrador usa uma “voz neutra ou inquestionável”?

Quais palavras o narrador usa para descrever os sujeitos históricos?

Quem são os especialistas escolhidos para falar? Por que eles, e não outros?

Os especialistas concordam entre si ou apresentam visões divergentes?

Que vozes foram silenciadas?

Há algum grupo ou pessoa importante para a história que não foi entrevistado?

O documentário dá mais tempo de fala aos especialistas ou às testemunhas?

#### – As fontes visuais

As imagens apresentadas são usadas para comprovar o que o narrador diz ou para contradizer o que ele diz?

Quem filmou essas imagens na época? O governo, a imprensa ou um cidadão comum? Como isso muda a nossa interpretação?

O documentário usa dramatizações? Se sim, por que ele precisou recriar a cena em vez de usar uma fonte da época?

#### – As fontes sensoriais

Como a música faz você se sentir (tensão, tristeza, heroísmo)?

A música está ali para reforçar a fala do narrador ou para criar uma emoção que a imagem sozinha não consegue?

Em que momentos o diretor usa o silêncio total? O que ele quer que a gente pense ou sinta nesse momento?

Essas questões são essenciais para validar o uso de fontes audiovisuais na pesquisa histórica. Elas oferecem uma estrutura que permite analisar integradamente todas as dimensões do documentário, garantindo que elementos visuais, orais e sensoriais sejam valorizados. Ao adotar essa estratégia metodológica, o professor transforma o vídeo em uma fonte de investigação histórica tão legítima quanto os documentos escritos. O videodocumentário, portanto, deixa de ser visto como uma mera “ilustração” para se tornar um “documento” a ser decifrado, questionado em suas intenções, montagem e narrativa, expondo as intencionalidades e permitindo que a sociedade compreenda criticamente o sentido histórico dessa fonte.

Napolitano (2016) afirma que as representações presentes no filme ou no videodocumentário não é apenas uma “janela transparente” para o passado, mas construções intencionais cujas linguagens refletem em ações políticas, sociais e econômicas de determinada época. Cabe ao professor transformar o documentário em fonte histórica para favorecer o ensino-aprendizado, seja para evidenciar, ilustrar ou comparar as fontes abordadas. A finalidade da aula, portanto, não é apenas ilustrar, mas analisar criticamente a própria representação que ele constrói sobre o contexto mencionado, processo essencial para efetivar a consciência histórica dos alunos e permitir que o pensamento crítico e a argumentação fundamentada se integrem ao cotidiano escolar e à vida em sociedade.



## **2. A BNCC E A PRÁTICA DOCENTE: O USO DO AUDIOVISUAL NO ENSINO DE HISTÓRIA**

O ensino de História nos últimos anos vem enfrentando alterações gradativamente, sejam elas na matriz curricular ou em novas produções historiográficas que influenciam a produção e edição de novos materiais didáticos, ou mesmo no desenvolvimento e cumprimento de novas habilidades e competências que foram acrescidas no componente curricular da disciplina de História, estabelecidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo homologado em 20 de dezembro de 2017. Segundo tal documento, é obrigatório o ensino dessas a todos os alunos da Educação Básica no território brasileiro, além de no estado de Mato Grosso ser acrescido outro documento.

Em 2018, foi publicado pela Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso (SEDUC-MT) o Documento de Referência Curricular de Mato Grosso. Com o objetivo de alinhar o currículo da educação básica no Estado com as orientações da BNCC, o documento versa sobre os princípios norteadores do ensino fundamental, as modalidades de educação em Mato Grosso e a formação continuada dos professores. Ao analisarmos o documento, enfatizamos as propostas metodológicas destinadas ao ensino básico, tais como as competências e as habilidades a serem desenvolvidas em consonância com a BNCC. (Kamitani, 2022, p. 54).

Ao abordar desde os princípios do Ensino Fundamental até as políticas de formação docente, o documento concentra suas propostas metodológicas no desenvolvimento de competências e habilidades, reafirmando a influência direta das diretrizes nacionais sobre os objetivos de aprendizagem da Educação Básica no Estado. Esse alinhamento curricular, contudo, exige reflexão sobre os limites dessas prescrições no cotidiano das salas de aulas.

Nesse contexto, o componente curricular de História tem por desafio a formação do sujeito, que desenvolva habilidades, competências, capacidade de análise e soluções éticas a problemas de diferentes naturezas, concernentes às ações humanas, compreendendo este como histórico, crítico, autônomo, capaz de contribuir e intervir na realidade social e no meio em que está inserido (DRC/MT, 2018, p. 23).

Nessa perspectiva, o ensino de História tende a provocar no docente a função de professor-pesquisador. Isso resulta em estar apto a formular indagações e promover análises de fatos históricos por meio de uma prática pedagógica fundamentada na criticidade, adaptando as circunstâncias históricas à realidade vivida pelos alunos. Contudo, ao deparar-se com a padronização imposta pela BNCC, a prática docente enfrenta desafios complexos. Há uma contradição entre as prescrições da Base e documentos orientadores, como o DRC/MT (2018),

que ressaltam a urgência de formar um sujeito histórico autônomo, crítico e capaz de intervir em sua realidade social.

Essa autonomia é frequentemente cerceada pela estruturação da BNCC, que, em sua versão final, falhou em romper com o modelo eurocêntrico dominante. Ao rejeitar questões de diversidade e a história de grupos subalternizados a uma posição inferiorizada, o documento ignora décadas de avanços historiográficos. Sobre essa disputa, Teixeira e Pereira (2016) observam que:

[...] o não privilégio dado à história europeia é justamente o ponto alto da versão preliminar do texto da BNCC, pois tal posição reflete um longo período de disputas no campo do ensino de História que se estendeu desde os anos 80 (Cabrini, 1994) e que contempla uma forte crítica ao que se chamou de eurocentrismo. (Teixeira; Pereira, 2016, p. 21).

Dessa forma, os autores consideram que, embora o caminho tracejado pela primeira versão da BNCC tenha sido um passo significativo para a construção de um pensamento histórico plural, a exclusão ou marginalização de certos conteúdos, como o estudo aprofundado da Idade Média, gerou impasses. Para Teixeira e Pereira (2016), o ensino da Idade Média, quando desvinculado de uma visão puramente eurocêntrica, permite o exercício do “estranhamento”, uma instrução pedagógica essencial para pensar o “outro” e estudar o diferente, habilidades fundamentais para o desenvolvimento da consciência histórica.

Nesse processo de compreensão do saber histórico escolar, é importante destacar que a identidade e a diferença não são dados naturais, mas construções socioculturais. Conforme destacam Franco, Silva Junior e Guimarães (2018), a percepção de grupos sociais deve ir além da tolerância. Para os autores, “mais que reconhecer, identificar, tolerar e respeitar, é preciso que os estudantes compreendam a construção histórica da diferença e a relação de poder que historicamente privilegiou um determinado grupo e subalternizou outros” (Franco; Silva Junior; Guimarães, 2018, p. 1025).

Sendo assim, é essencial para que o aluno entenda o meio social em que está inserido, refletindo sobre os significados e os pesos que cada grupo carrega na estrutura da sociedade brasileira, afinal, a aprendizagem histórica não se resume à memorização de fatos, mas a um exercício de compreensão, como bem definem os autores:

Aprender história é o ato de se debruçar sobre o passado e presente de colaborações e disputas. Um ato de reflexão sobre memórias e esquecimentos, mudanças ou continuidades. A rememoração dos passados, das transformações e as continuidades, no presente, é povoada por relações, disputas, tensões e concessões entre pessoas, nem sempre conscientes como fazeres sociais. (Franco; Silva Junior; Guimarães, 2018, p. 1025).

Isso faz com que a História se distancie de uma linha reta e pacífica de datas, modelo este que a versão final da BNCC, em seu modelo tradicional e eurocêntrico, tenta restaurar. Em contraposição a essa visão “pacificada”, a História deve ser apresentada como um campo vivo, onde há silenciamentos e tensões constantes, visto que “Os professores que deverão seguir as prescrições da BNCC à risca, por meio da coleção didática adotada pela escola onde atuam” (Franco; Silva Junior; Guimarães, 2018, p. 1025).

Silva (2018) analisa a versão oficial da BNCC e ressalta que não há pluralidade no documento, assim como torna algo inconsistente as partes do conhecimento histórico, negligenciando critérios de preservação de memória. Em relação às Leis 10.639/2003 (Brasil, 2003) e 11.645/2008 (Brasil, 2008), Silva (2018, p. 1010) afirma que “há a presença de alteridade cultural, mas sem quase mencionar dominações e explorações”. O autor afirma que apesar de trazer novos protagonismos, o documento é conservador.

A aprendizagem histórica corre o risco de tornar-se uma mera transmissão de competências e habilidades voltadas para a avaliação externa, onde o professor treine e trabalhe somente habilidades específicas do currículo, fazendo com que os alunos as memorizem, mas que não haja o desenvolvimento do pensamento crítico como deve ser no ensino de História.

A materialização de uma prática pedagógica crítica obtém obstáculos no cotidiano escolar. Para se obter situações que sejam investigativas e que partam dos saberes prévios e das experiências vividas pelos estudantes, favorecendo a construção coletiva do conhecimento histórico, exige-se que o professor realize adaptações metodológicas constantes para aproximar o ensino da realidade dos alunos. Contudo, a análise de fontes históricas demanda um tempo pedagógico qualitativo, recurso que tem sido sistematicamente retirado dos professores de História.

No contexto da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso, por exemplo, essa realidade mostra-se alarmante. A carga horária destinada ao componente curricular de História restringe-se a apenas duas aulas semanais de 50 minutos, totalizando escassas 1h40min de contato com os alunos. Essa limitação estrutural agrava-se severamente quando a gestão escolar não viabiliza horários geminados (aulas consecutivas). A fragmentação do tempo em dias separados interrompe a continuidade do raciocínio histórico, dificultando a imersão, o debate e a aplicação prática de qualquer proposta investigativa, como a análise de fontes audiovisuais.

Somado-se a essa limitação do tempo escolar, o professor depara-se com a obrigatoriedade de cumprir exaustivamente as “habilidades” prescritas pela BNCC para cada ano letivo. Instaura-se, assim, uma sequência de cumprimento de metas que asfixia a verdadeira

autonomia docente. Pressionado a dar conta de um currículo extenso e padronizado em um espaço de tempo curto, o professor perde a liberdade de pausar e problematizar os conteúdos que acredita serem de real importância para a formação cidadã de seus alunos. O ensino de História corre o risco de tornar-se, portanto, um mero avanço superficial e burocrático sobre habilidades descontextualizadas, distanciando-se do seu verdadeiro propósito libertador.

Kamitani (2022) observa que o documento privilegia o uso do verbo “compreender” em detrimento de “questionar”. Para o autor, essa escolha denota uma intencionalidade pedagógica pacificadora, que visa formar jovens propensos à obediência e à manutenção da ordem pública, em vez de estimular a criticidade.

Na BNCC não há uma preocupação marcante com a formação crítica do aluno. O termo consciência crítica aparece apenas como uma das competências necessárias para compreensão da diversidade de saberes e vivências culturais. Não há uma preocupação, todavia, com ação do sujeito como agente de transformação social, mas considera-se uma formação baseada na conformidade em relação à realidade social. Em muitos trechos o termo “compreender” é mais recorrente do que “questionar”, um indicativo da tendência conformadora da BNCC. (Kamitani, 2022, p. 47).

Essa abordagem da BNCC sugere uma tentativa de neutralizar a importância do ensino de História como agente transformador da realidade social em que os alunos estão inseridos, reduzindo o papel do estudante a um espectador passivo dos processos sociais. Além desse fator, limita o desenvolvimento de uma cidadania ativa, autônoma e capaz de confrontar as contradições da realidade brasileira.

Em vez de formar um sujeito histórico capaz de problematizar e transformar as desigualdades de sua realidade, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) atua no sentido de instrumentalizar o estudante com competências práticas voltadas ao “trabalho flexível” e à competitividade. Como aponta Bittencourt (2018, p. 79), “à sociedade, cabe a difícil tarefa de ser educada para competir e viver de acordo com a lógica do Mercado que, aparentemente, exige domínios mais amplos de conhecimento”. Sob essa perspectiva utilitarista, o caráter crítico e emancipador da disciplina de História é esvaziado, reduzindo o processo educativo a uma instrumentalização pacificada dos jovens frente às exigências do sistema político e econômico vigente.

Ademais, Kamitani (2022) argumenta que o trabalho docente é privado de habilidades e objetivos disciplinares bem definidos, o que torna o componente curricular de História vulnerável. Essa fragilidade dificulta a atuação em sala de aula, especialmente em debates sobre dominações, explorações e resistências de grupos marginalizados, temas que demandam tempo

e uma condução de mentoria do conteúdo histórico. Ao analisar o documento, percebe-se que este não evidencia propostas que assumam as diferenças socioculturais existentes, carecendo de estímulos para a problematização das contradições históricas que as produziram, como a escravidão africana, o genocídio indígena e a concentração fundiária. Por isso, Kamitani (2022) ressalta que “é preciso problematizar essas diferenças, conhecer suas raízes e as contradições que as produziram dentro de contextos históricos específicos”, pois tais temáticas são de suma importância para o desenvolvimento do respeito e da compreensão crítica do passado.

Contudo, quando o texto oficial menciona a “transformação”, faz uso de uma percepção individualista, como se a História fosse apenas um suporte para o autoconhecimento e a alteração de posturas pessoais, negligenciando a dimensão coletiva e a necessidade de uma política de mudança social.

Essa perspectiva é evidenciada pela própria definição do documento, que estabelece:

Espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive. (Brasil, 2018, p. 403).

Para que o ensino de História se efetive com as proposições da BNCC de “construir várias formas de pensar” e promover “indagações”, cabe ao docente buscar estratégias metodológicas baseadas no trabalho com fontes históricas. Por apresentarem vestígios diversificados das experiências humanas, as fontes funcionam como um verdadeiro “laboratório da memória”, permitindo a reconstrução de múltiplas narrativas sobre um mesmo contexto.

Nesse sentido, o uso de fontes audiovisuais em sala de aula deve ser estimulado por meio da problematização, visando à construção de saberes próprios do ambiente escolar. Em nossa proposta pedagógica, propomos que os professores analisem videodocumentários sobre a Era Vargas e forneçam aos alunos estratégias para identificar as “disputas” e “concessões” políticas que, muitas vezes, permanecem, mas são ocultadas nos livros didáticos. O videodocumentário permite que o estudante visualize, durante o primeiro governo Vargas, as tensões entre o Estado e a classe operária e percebem como o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) fez para manter uma imagem duradora e permanente de Vargas, convidando-os a compreenderem as lutas de classe, que muitas vezes ficam escondidas nos livros didáticos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em seu plano teórico, apresenta a chamada “Atitude Historiadora” como eixo central, estabelecendo competências pelas quais os alunos teoricamente passariam a ser um agente ativo, capaz de desconstruir a ideia de uma verdade única em favor de uma compreensão plural do passado. No texto oficial, essas diretrizes prometem orientar a investigação de fontes diversas, o confronto de pontos de vista e a identificação das relações de poder, permitindo interpretar o tempo como um campo de disputas, permanências e rupturas. Contudo, essa promessa investigativa se limita na própria inflexibilidade do currículo normatizado, que, na prática, impõe uma linearidade eurocêntrica e restringe a autonomia metodológica necessária para que tal pluralidade narrativa realmente se efetive em sala de aula.

Diante disso, o documento afirma que, ao valorizar as múltiplas dimensões da experiência humana, o ensino promoveria o pensamento crítico necessário para que o aluno compreenda sua posição no presente e reconheça a complexidade das sociedades (Brasil, 2018). Para alcançar tal ideal, a BNCC transfere um peso para a prática docente, exigindo do professor o “desenvolvimento de habilidades com um maior número de variáveis, tais como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções” (Brasil, 2018, p. 418). O que o documento normativo omite, porém, é que a efetivação desse ensino-aprendizagem é cobrada de um professor submetido à precarização do tempo escolar e à obrigatoriedade de cumprir extensas listas de habilidades burocráticas.

A formação do pensamento crítico é estimulada pelos processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um fato específico ou de um período histórico, então, por meio da problematização das relações sociais, dos contextos e das permanências e rupturas históricas, o ensino de história torna-se formativo. Assim, “Os professores que deverão seguir as prescrições da BNCC à risca, por meio da coleção didática adotada pela escola aonde atuam” (Franco; Silva Junior; Guimarães, 2018), pois precisam necessariamente estar alinhados com as Habilidades e Competências da BNCC, que explora a habilidade EF09HI09: “Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais” (Brasil, 2018, p. 431-484), que condiz com o cotidiano dos alunos que se encontram no 9º do Ensino Fundamental da Educação Básica de Mato Grosso, habilidade que é de suma importância para a compreensão das leis trabalhistas que regem a regulamentação do mercado de trabalho e, logo, a inserção desses jovens.

Para desenvolver essa habilidade, a metodologia dialógica é o suporte necessário para o aprendizado, utilizando o videodocumentário nesse período específico da história, com foco no tema “Consolidação das Leis Trabalhistas CLT 1943”, recorte do contexto do primeiro Governo

de Getúlio Vargas (1930-1945), questionando as alterações promovidas pela reforma trabalhista na Lei nº 13.467, aprovada no dia 13 de julho de 2017, no governo do presidente Michel Temer (2016-2019).

Assim, “os conteúdos são apresentados como unidades temáticas com objetos determinados de conhecimento e um conjunto de habilidades” (Kamitan, 2022). Um exemplo claro é o período varguista da unidade temática – O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX – do 9º ano. Destacam-se aqui dois objetos de conhecimento: o período varguista e suas contradições; e a emergência da vida urbana e a segregação espacial – o trabalhismo e seu protagonismo político (Brasil, 2017, p. 430). Esse período de Consolidação das Leis Trabalhistas (1943) incorporou conquistas para os trabalhadores das áreas urbanas, que até então viviam em péssimas condições de trabalho, sem regulamentação das jornadas de trabalho e muito menos garantias de aposentadoria ou auxílio em caso de doença e acidente, direitos que começaram a ser estabelecidos e unificados sob a política trabalhista de Getúlio Vargas, no regime ditatorial (1937-1945) conhecido como Estado Novo, sob o qual a CLT foi outorgada.

Esse documentário permite, portanto, discutir as políticas trabalhistas da classe operária e o relacionamento entre o Estado e os mecanismos incorporados no governo de Vargas para controle dos movimentos sociais, elementos essenciais para a compreensão dos desafios sociais no Brasil contemporâneo. Nesse sentido, o uso do videodocumentário em questão possibilita uma análise comparativa e contextualizada desse legado, superando uma visão passiva da história dos trabalhadores.

Assim sendo, enquanto historiadores, temos o papel de explorar e ultrapassar todas as possibilidades que essas competências e habilidades podem trazer ao aprendizado, a fim de facilitar o entendimento dos fatos históricos, os quais podem ser relacionados, por meio da linguagem digital, à nossa percepção de mundo e formar sujeitos históricos críticos e sensíveis para a convivência com os desafios corriqueiros da sociedade atual, a fim de estabelecer uma conexão entre a competência geral docente desenvolvida no decorrer da formação (BNCC-formação) e as competências específicas de História para o Ensino Fundamental.

Da formação (BNCC-formação) ou Resolução CNE/CP n. 2/2019 – Base Nacional para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, destaca-se a competência 5.

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Brasil, 2018, p. 404).

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, é a forma de comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens (Brasil, 2019).

Das sete competências específicas de História para o Ensino Fundamental a serem desenvolvidas com os estudantes, destacam-se as competências 1, 2 e 4.

Diante dessa análise, torna-se perceptível a ausência de orientações quanto à adoção de metodologias que orientem o docente sobre como mediar diferentes aprendizagens em um mesmo contexto histórico. O documento deixa de contemplar, por exemplo, o detalhamento de estratégias fundamentais, como o uso crítico de fontes históricas diversificadas e a inserção de recursos audiovisuais na prática pedagógica, elementos essenciais para o desenvolvimento da educação histórica.

Sendo assim, entende-se que o uso de narrativas a partir do videodocumentário permite ao professor trabalhar com diversas fontes de aprendizagem, tornando o conteúdo mais dinâmico e atrativo aos alunos. Isso ocorre porque o videodocumentário atende a diferentes formas de aprendizagem, como aqueles que aprendem ouvindo, vendo, debatendo ou colocando em prática. Imagens e sons têm a facilidade de capturar a atenção dos estudantes e proporcionar maior interesse em relação aos contextos históricos, favorecendo a compreensão de costumes, paisagens e eventos do passado. Dessa forma, a sala de aula se transforma em um espaço de investigação e reflexão, no qual o passado se torna mais acessível.

Dessa forma, o professor, ao propor o uso de videodocumentário em sala de aula como uma fonte para o ensino de História, traz uma linguagem diferente daquela com a qual os alunos estão acostumados, abordando a história de maneira singular e oportunizando o diálogo entre o conteúdo e o vídeo exposto, o que favorece uma abordagem crítica, que permite explorar e analisar todas as informações das fontes históricas estabelecidas no recorte escolhido e contribuir para uma compreensão eficaz e contextualizada do passado (Sousa Junior, 2021).

### 3. TRABALHO E CIDADANIA NO BRASIL: DA ERA VARGAS À REFORMA DE 2017

#### 3.1 DAS LUTAS OPERÁRIAS À TUTELA DO ESTADO (1917-1943)

Para se compreender o movimento operário brasileiro nas primeiras décadas do século XX, é necessário retomar uma breve contextualização sobre as forças que dominavam o cenário político antes de 1930, as oligarquias agrárias, a classe média, o movimento tenentista e o próprio Estado. A classe operária, nessa época, encontrava-se marginalizada e invisível para as políticas públicas. Visto que a legislação trabalhista era praticamente inexistente, as questões relacionadas ao capital e trabalho eram tratadas pelas autoridades com certa repressão. Como aponta Coggiola (2015), para as elites dirigentes, “a questão operária era uma questão de polícia e não de política”.

Manifestações e greves eram reprimidas por meio da força, resultando frequentemente em operários presos, feridos e mortos em decorrência da ação policial. As organizações sindicais enfrentavam severas restrições, sendo muitas vezes invalidadas e fechadas à força pelo Estado. Além disso, a imprensa operária sofria censura e jornais eram fechados caso divulgassem informações sobre as mobilizações sem autorização. O governo buscava mascarar e ocultar as lutas de classe para evitar que o movimento se alastrasse para outros estados do Brasil. Em muitos casos, os operários que lideravam ou defendiam causas trabalhistas eram imigrantes, em sua maioria italianos, consequentemente demitidos e deportados para longe dos grandes centros industriais de São Paulo e do Rio de Janeiro.

No processo de formação do operariado brasileiro foi significativo o papel dos imigrantes italianos e espanhóis (chamados de artífices), que traziam de seus países de origem a experiência sindical... Os trabalhadores imigrantes formavam clubes, círculos, uniões e associações com o objetivo de unir os operários. O governo decretou então a lei Adolfo Gordo, em 1906, que previa a expulsão do operário estrangeiro envolvido nas lutas de sua classe. (Coggiola, 2015, p. 29).

Apesar desse cenário repressivo, a classe operária lutava incansavelmente por garantias mínimas para o seu sustento. Um exemplo mais contundente dessa resistência foi a Greve Geral de 1917, deflagrada em um contexto no qual o Brasil enfrentava diretamente os impactos econômicos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Ocorreu uma inflação generalizada e “a pressão da carestia de vida, e dos baixos salários, criaram um cenário explosivo” (Coggiola, 2015). A burguesia nacional exportava grande parte de sua produção de alimentos para a Europa

em guerra, gerando grave desabastecimento interno, o que provocou a disparada nos preços dos itens de primeira necessidade e dos aluguéis, enquanto os salários permaneciam congelados e miseráveis.

Diante dessa precarização, os grevistas exigiam: aumento salarial de 25 a 35% para cobrir a inflação da guerra, implantação da jornada de oito horas diárias, fim do trabalho noturno para mulheres, proibição do trabalho infantil (menores de 14 anos) nas fábricas, congelamento dos preços dos alimentos e aluguéis, além da garantia de que nenhum operário seria demitido em retaliação.

O movimento teve início nas fábricas têxteis dos bairros operários da Mooca e do Brás, em São Paulo, e rapidamente se alastrou. Para conter os manifestantes, o governo estadual enviou uma carga de cavalaria contra os operários que protestavam na porta da fábrica Mariângela. Em 9 de julho de 1917, esse confronto resultou no assassinato do jovem sapateiro anarquista espanhol, José Martinez. Esse episódio arrastou milhares de pessoas pelas ruas da capital paulista, transformando paradas isoladas em uma verdadeira Greve Geral.

Seu funeral atraiu uma multidão que atravessou a cidade acompanhando o corpo até o cemitério do Araçá onde foi sepultado. Indignados e já preparados para a greve os operários da indústria têxtil Cotonificio Crespi, com sede na Mooca entraram em greve, e logo foram seguidos por outras fábricas e bairros operários. Armazéns foram saqueados, bondes e outros veículos foram incendiados e barricadas foram erguidas em meio às ruas. A paralisação de 1917, iniciada no setor têxtil, propagou-se rapidamente e atingiu a área portuária e o interior, envolvendo cerca de 50 mil trabalhadores. (Coggiola, 2015, p. 32).

Essa greve ganhou força rapidamente e ultrapassou as fronteiras de São Paulo, gerando paralisações de solidariedade no Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná e Minas Gerais. Como a greve já durava dias e ameaçava severamente a ordem pública, os industriais paulistas, mediados por jornalistas, aceitaram conceder aumento salarial imediato de 20% e prometeram analisar as demais demandas. Os operários retornaram ao trabalho com a sensação de conquista. Contudo, nos meses seguintes, os patrões descumpriram os acordos firmados. Em resposta, o Estado intensificou a violência institucional: jornais operários foram fechados, sindicatos invadidos e centenas de líderes grevistas foram deportados. Esse cenário de promessas não cumpridas motivou novas ondas grevistas entre setembro de 1918 e fevereiro de 1919, que, por sua vez, questionavam o aumento salarial, já que o dia do acerto (pagamento), em muitos casos, ultrapassava 45 dias, como relata o operário no texto legislação trabalhista no Brasil, escrito por Kazumi Munakata: “além das cláusulas sobre o dia do pagamento, as condições de trabalho, questões relativas sobre acidentes de trabalho, e requerimento de horas extras, caso o patrão não

cumpra há possibilidade de greve e boicote” (Munakata, 1981, p. 19). O patrão que não cumprisse as cláusulas dos regulamentos enfrentava dificuldade para recrutar trabalhadores, ou greve imediata.

Nesse período, uma das principais funções das organizações sindicais era amparar os operários por meio da chamada “caixa de resistência”. Esse mecanismo funcionava como um fundo de greve e de auxílio mútuo, sustentado pelas contribuições financeiras dos próprios trabalhadores. Diante da completa ausência de leis previdenciárias ou assistencialistas por parte do Estado, esse fundo era essencial para amparar a classe operária em seus momentos de maior vulnerabilidade, garantindo suporte básico em casos de doenças, demissões arbitrárias, invalidez, velhice, prisões de militantes e até mesmo o custeio de despesas funerárias em caso de mortes.

Como resposta direta à pressão exercida pelas greves e temendo uma radicalização ainda maior do movimento operário, o Estado brasileiro viu-se forçado a esboçar as primeiras concessões institucionais. Em 1918, a Câmara dos Deputados criou a Comissão de Legislação Social, cujo objetivo era a elaboração sistemática de uma legislação trabalhista para o país. A partir desse momento, a atividade parlamentar em relação à questão social intensificou-se. O primeiro item a ser esboçado foi a aprovação da Lei de Acidentes de Trabalho (Decreto nº 3.724, de 1919), que, ao ser reformulada em 1923, passou a estabelecer legalmente a responsabilidade patronal em casos de acidentes e mutilações ocorridos no ambiente fabril.

A classe patronal, sentindo seus interesses ameaçados, passou a exercer forte pressão sobre o Congresso Nacional por meio de manifestações, declarações na imprensa e, sobretudo, utilizando-se de contatos pessoais e canais institucionais. O Centro Industrial do Brasil (CIB), que atuava como a entidade máxima de representação dos empresários na época, passou a realizar estudos próprios sobre os acidentes de trabalho. O intuito dessa mobilização era intervir nos projetos de lei e moldar os dispositivos legais de forma que fossem os mais adequados e menos pesados aos interesses burgueses.

Apesar dessa oposição e da tentativa de controle patronal, a legislação social continuou avançando de forma gradativa e fragmentada. A Lei de Acidentes de Trabalho foi promulgada, a histórica Lei Eloy Chaves (Decreto nº 4.682, de 1923). Essa legislação determinou a criação das Caixas de Aposentadorias e Pensões (CAPs), inicialmente restritas aos empregados das companhias de estradas de ferro, garantindo-lhes também a estabilidade no emprego após dez anos de serviço. Somente nos anos seguintes é que esse modelo previdenciário começou a ser estendido a outras poucas categorias, como aos trabalhadores de empresas portuárias e marítimas.

Dando continuidade a essa nova postura institucional, foi criado em 1923 o Conselho Nacional do Trabalho (CNT). Conhecido como um órgão consultivo dos poderes públicos, o CNT tinha uma composição técnica e tripartite, sendo formado por dois representantes operários, dois patronais, dois altos funcionários do Ministério da Agricultura e seis membros escolhidos por sua competência profissional. É importante ressaltar que todos esses integrantes eram nomeados diretamente pelo presidente da República, o que evidenciava a clara intenção de o Estado controlar as relações de classe.

Com a instituição do CNT, o Poder Executivo chamou para si a responsabilidade de mediar a “questão social”. A função principal do Conselho era solucionar os conflitos trabalhistas por meio da convocação das partes interessadas, sob a mediação de especialistas apresentados pelo governo como figuras “competentes” e “neutras”. Nesse contexto de avanços legais graduais, destaca-se a Lei de Férias, cujo regulamento foi aprovado em 1926. A lei garantia 15 dias de descanso aos trabalhadores, medida que sofreu forte oposição das indústrias e estabeleceu que a fiscalização de seu cumprimento ficaria a cargo dos sindicatos e do próprio CNT. Outro marco importante desse período foi a aprovação do Código de Menores (Decreto nº 5.086, de 1926), que buscou impor os primeiros limites legais à exploração do trabalho infantil nas fábricas.

Diante dessas regulamentações estatais, as próprias organizações operárias passavam por transformações internas e processos de burocratização. Em 1927, iniciativas de reorganização sindical propuseram a formação de um Conselho Geral, que reunia os comitês de fábrica com o objetivo de representar os trabalhadores de base, buscando atuar com certa autonomia em relação às diretorias sindicais mais resistentes. Gradativamente, os representantes, os comitês de fábrica e o Conselho dos Comitês passaram a constituir as ramificações de um complexo aparelho burocrático dentro do próprio sindicato. Cabia a essas novas instâncias administrativas fornecer informações às seções de colocação (para auxiliar no emprego dos operários) e aos departamentos de beneficência, além de fiscalizar e fazer cumprir as penalidades impostas aos associados.

Essa burocracia sindical configurava-se como uma estrutura apta não apenas para sustentar a luta por melhores condições no mercado de trabalho e pela efetivação das leis trabalhistas, mas também para centralizar o poder de decisão. Seguindo um plano estratégico, o controle dessas entidades passou, aos poucos, para as mãos de grupos de especialistas na articulação institucional: os chamados “militantes” sindicais. Ocorreu, assim, uma contradição na história do movimento operário brasileiro. Para tentar assegurar e fiscalizar a aplicação de suas conquistas, os trabalhadores acabaram apoiando uma forma de organização que, no limite,

facilitava o seu próprio enquadramento por meio de associações cada vez mais ligadas aos mecanismos de controle do Estado.

Essa tensão ficou evidente nas disputas em torno da regulamentação da Lei de Férias. Diversas agitações e mobilizações eclodiram no meio operário, motivadas principalmente pela recusa sistemática dos patrões em conceder o descanso remunerado. Os industriais utilizavam-se de sua autoridade, a fim de impor retaliações, ameaçando de demissão os operários que ousassem requerer suas férias, além de fraudarem os livros de registro de empregados para burlar as tímidas fiscalizações do Conselho Nacional do Trabalho (CNT).

Tais abusos ganharam repercussão nacional ao serem denunciados na tribuna da Câmara Federal, em 1927, pelo deputado e médico, Azevedo Lima. Sua atuação parlamentar representou uma grande conquista, pois ele fora eleito pela legenda do Bloco Operário (BO, uma frente política e eleitoral de massas articulada pelo recém-fundado Partido Comunista do Brasil (PCB). A presença de um representante denunciando as fraudes patronais no Congresso evidenciava que o movimento operário, antes focado apenas na ação direta nas ruas, passava agora a disputar também os espaços institucionais da política republicana.

Em fevereiro de 1928, uma delegação de sindicalistas paulistas dirigiu-se ao Rio de Janeiro para apresentar o plano de criação de um Comitê Central pró-Lei de Férias. Esse comitê, formado por diversos sindicatos de trabalhadores, teria a função de centralizar todas as denúncias de descumprimento legal a serem enviadas ao Conselho Nacional do Trabalho (CNT). Diante dessa organização, o Estado passou a reconhecer, ainda que temporariamente, os sindicatos como entidades livres e autônomas, conferindo-lhes um papel ativo na fiscalização da lei. Esse movimento representou um deslocamento simbólico e político, em que o Estado reconhecia o sindicato como interlocutor legítimo na mediação entre operários e patronato.

Entretanto, a classe patronal reagiu fortemente com protestos contra essa legitimação da autonomia operária. Em resposta ao acirramento desse embate e à resistência industrial, os sindicatos paulistas fundaram, em fevereiro de 1929, o Comitê Intersindical do Estado de São Paulo. Essa nova entidade visava fortalecer a unidade da categoria e garantir que as conquistas legislativas, como o direito às férias, não fossem anuladas pelas manobras e pressões dos empresários.

Diante desses embates, as lideranças compreenderam que era preciso agir com as forças de mobilização disponíveis que, na prática, restringiam-se à articulação dos trabalhadores gráficos. Com esse foco estratégico, a União dos Trabalhadores Gráficos (UTG) passou a atuar de forma incisiva para resgatar uma antiga reivindicação da categoria: a instituição de uma tabela de salário mínimo profissional. Somada a essa pauta salarial, a entidade intensificou as

pressões para exigir o cumprimento da Lei de Férias, do Código de Menores e da Lei de Acidentes de Trabalho.

Com a recusa da burguesia industrial em negociar ou sequer debater essas pautas, eclodiu uma greve geral da categoria gráfica no dia 23 de março de 1929. O movimento contou com o apoio expressivo de todas as organizações sindicais direta ou indiretamente ligadas ao Partido Comunista do Brasil (PCB), resultando em diversas moções de solidariedade e atos de apoio em São Paulo e no Rio de Janeiro. A paralisação foi duramente combatida pelas forças do Estado, conforme aponta Munakata (2015, p. 61), pois a mobilização “se arrasta por mais de dois meses, enfrentando violenta repressão policial e a sólida determinação dos patrões de não cederem aos grevistas”. Pressionados pela necessidade de sobrevivência, alguns operários retornaram aos seus postos de trabalho amparados por acordos parciais e limitados, enquanto outros retomaram suas atividades sem obter qualquer concessão patronal.

### 3.2 CONTEXTUALIZAÇÃO POLÍTICA NO CENÁRIO DE 1930

Para compreender o tema, é essencial entender o cenário político que envolvia o Brasil a partir de 1894, no final do século XIX, com a denominada República Oligárquica. Esse período foi caracterizado pelo domínio das elites paulistas e mineiras, detentoras do poder econômico em uma época em que o país dependia fortemente da exportação de produtos primários, com destaque para o café. Essa política institucional consolidou-se durante o Governo de Campos Sales (1898-1902) e perdurou até 1930, garantindo privilégios no âmbito federal para os estados de São Paulo e Minas Gerais por meio da chamada “Política dos Governadores”. Nesse acordo, o governo federal respeitaria e apoiaria as decisões dos partidos políticos estaduais dominantes, os quais, aliados aos coronéis locais, asseguravam o controle do processo eleitoral e garantiam a eleição de uma bancada governista no Congresso Nacional.

Em resposta a esse sistema de controle eleitoral, consolidou-se um forte monopólio de poder. O apoio das oligarquias regionais ao governo federal nas eleições presidenciais era frequentemente recompensado com benefícios, cargos e verbas para a elite local dos coronéis, configurando uma prática política que controlou os rumos do país até 1929.

Nesse ano, o então presidente Washington Luís (1926-1930) rompeu com o tradicional acordo da “Política do Café com Leite” ao apoiar o também paulista Júlio Prestes para a sua sucessão. Tal decisão foi motivada pelo temor de que um candidato mineiro não fosse capaz de lidar com a grave crise cafeeira enfrentada pelo Brasil, ramificada pelos impactos devastadores

da Quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929. Esse evento abalou não apenas o setor econômico brasileiro, mas também o cenário político, dando origem à Aliança Liberal, uma coalizão formada pelas oligarquias dissidentes de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba, que lançou o gaúcho Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954) como candidato à presidência.

Originário da cidade de São Borja (RS), Getúlio Vargas demonstrou desde cedo inclinação para a vida pública. Aos 16 anos, ingressou na carreira militar, servindo em um batalhão de sua região, contudo, aos 18 anos, desligou-se da corporação. Após essa experiência, direcionou seus interesses para a área jurídica, matriculando-se na Faculdade de Direito de Porto Alegre, onde se graduou em 1907. No ambiente acadêmico, destacou-se como um indivíduo crítico e promissor, despertando um interesse definitivo pela esfera política (Brasil, 2011).

Em 1908, filiou-se ao Partido Republicano Rio-Grandense (PRR) e, no ano seguinte, foi nomeado segundo promotor do Tribunal de Porto Alegre. Após um breve período no cargo, elegeu-se Deputado Estadual, mantendo-se na função até 1913, quando renunciou para retornar à advocacia. A pausa, no entanto, foi breve, pois em 1917 foi novamente eleito Deputado Estadual e, em 1922, ascendeu ao cargo de Deputado Federal, que ocupou até 1926. Sua projeção nacional se ampliou em 1927, ao ser convidado pelo presidente Washington Luís para assumir o Ministério da Fazenda, onde permaneceu até o ano seguinte (Brasil, 2011).

Em 1928, retornou ao Rio Grande do Sul para disputar e vencer as eleições para o governo do estado. No ano seguinte, vislumbrando a oportunidade de alcançar o Palácio do Catete, apresentou-se como candidato à presidência da República, tendo João Pessoa, da Paraíba, como vice na chapa. A Aliança Liberal fundamentava-se em ideais de renovação nacional, adotando uma postura crítica em relação às práticas políticas da República Velha, e contou com o apoio significativo do movimento tenentista.

No que diz respeito ao projeto político da chapa, as historiadoras Lília Schwarcz e Heloisa Starling observam:

A coalizão oposicionista utilizava o termo “Liberal” para sublinhar a pretensão de introduzir na vida pública nacional um modo novo de pensar o Brasil, intimamente associado à emergência de um programa de modernização do país. “Liberal”, no caso, exprimia um impulso para a indústria, trazia à tona o tema da incorporação de novos setores sociais na vida republicana e indicava a disposição deste grupo, uma vez no poder, de enfrentar a problemática dos direitos sociais: jornada de trabalho de oito horas, férias, salário-mínimo, proteção ao trabalho feminino e infantil. (Schwarcz; Starling, 2015, p. 354).

Apesar da forte mobilização, nas eleições realizadas em 1º de março de 1930, o candidato governista Júlio Prestes sagrou-se vencedor, obtendo aproximadamente 1,1 milhão de votos contra os 750 mil de Getúlio Vargas. Inconformado com o resultado e denunciando fraudes eleitorais, uma prática comum de ambos os lados no período, Vargas retornou ao governo gaúcho. A derrota nas urnas fortaleceu a parte mais radical da oposição, que viu na conspiração armada a única via para retirar a oligarquia paulista do poder. Conforme aponta Skidmore (2010):

Alguns revolucionários, entretanto, não estavam tão inclinados a se contentar com palavras, e acabaram organizando uma conspiração para tomar o poder pela rebelião armada. Poucas semanas depois da eleição, jovens radicais como Oswaldo Aranha e Lindolfo Collor procuraram líderes descontentes da Aliança Liberal em Minas Gerais e na Paraíba. Mas de início os patriarcas políticos do Rio Grande do Sul (Borges de Medeiros) e Minas Gerais (Antônio Carlos) foram cautelosos; como nenhum deles queria começar uma revolta, cada um esperou pelo outro. (Skidmore, 2010, p. 37).

Com o desenrolar dos acontecimentos, a disseminação de ideias revolucionárias ganhou força. Muitos viam nas propostas de Vargas a oportunidade de transformar um país marcado por elevadas taxas de pobreza, analfabetismo e carência de infraestrutura básica. O estopim definitivo para o levante ocorreu em 26 de julho de 1930, com o assassinato de João Pessoa (vice na chapa de Vargas), em Recife. Embora o crime tivesse motivações ligadas à política local paraibana, o episódio adquiriu forte comoção nacional e conotações políticas favoráveis à oposição (CPDOC, [20--]).

Recebendo o apoio dos tenentes, a Aliança Liberal deflagrou a rebelião em 3 de outubro de 1930, com levantes militares em diversas partes do país. Sem sustentação política e militar, o presidente Washington Luís foi deposto em 24 de outubro por uma junta pacificadora liderada pelos generais Tasso Fragoso e Mena Barreto. Com a interrupção da sucessão de Júlio Prestes, o poder foi entregue a Getúlio Vargas no dia 3 de novembro de 1930, inaugurando o Governo Provisório e pondo fim à República Oligárquica.

### 3.3 GOVERNO PROVISÓRIO (1930-1932): CORPORATIVISMO E O MINISTÉRIO DO TRABALHO

Com a ruptura de 1930, consolida-se no Brasil a ideologia do corporativismo estatal. O novo modelo visava construir um Estado “racional”, que não fosse mais dirigido por oligarquias ou políticos movidos por interesses particulares e partidários, mas por um corpo burocrático

formado por indivíduos especializados, planejadores e competentes. Com uma suposta neutralidade objetiva, esse novo Estado propunha-se a defender o “interesse geral da Nação”, cujo principal objetivo passava a ser a aceleração da industrialização, assumindo o direito de intervir com firmeza em todas as esferas da sociedade e da economia brasileira.

Uma das primeiras medidas do Governo Provisório foi a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, em novembro de 1930 (Decreto nº 19.433). Apelidado na época de “Ministério da Revolução”, esse novo órgão foi criado com a finalidade expressa de atuar como o aparelho estatal central, capaz de regulamentar, controlar e conduzir a aplicação das leis trabalhistas em todo o território nacional.

Nessa nova fase do governo brasileiro, o tratamento da “questão social” sofreu uma alteração nítida. A base governamental estabelecia que, se as leis reguladoras do trabalho eram historicamente inevitáveis e necessárias, elas deveriam ser instituídas segundo um planejamento racional e científico elaborado pelo próprio Estado e não como concessões cedidas por pressões, greves ou pela constante agitação operária. O objetivo central era desmobilizar o conflito direto: a aplicação da legislação trabalhista passaria a ser controlada por um Estado tecnicamente estruturado para essa função e não mais ditada pela força do movimento operário. Para garantir o sucesso desse projeto tutelar, o governo adotou a estratégia corporativista de absorver, burocratizar e enquadrar os próprios sindicatos, ligando-os diretamente às diretrizes do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio.

Nessa perspectiva, é fundamental analisar a adoção do corporativismo como a ideologia político-econômica oficial do Estado brasileiro. O corporativismo propunha a organização da sociedade em grupos ou categorias profissionais (trabalhadores e empregadores), estabelecendo que as correlações e os conflitos de interesses entre essas classes deveriam ser estritamente mediados e tutelados pelo Estado.

Diante do histórico de lutas expressas nas violentas greves e manifestações da Primeira República, o novo governo percebeu a urgência de uma legislação unificada que regulamentasse a vida econômica do país. O intuito era facilitar a convivência entre a burguesia e o proletariado, amenizando as tensões inerentes à “luta de classes” e a seus interesses diferentes. A proposta corporativista consistia, portanto, em uma reorganização orgânica da sociedade, projetada para pacificar os conflitos. Segundo essa lógica, “na corporação, portanto, os patrões e os trabalhadores formam um só grupo cujo interesse é apenas um: o da defesa da Profissão” (Munakata, 1981, p. 69).

Para viabilizar esse conjunto de propósitos, o Estado buscava forjar laços de solidariedade, harmonia e colaboração mútua nas relações entre capital e trabalho, cujo

instrumento regulador passava a ser o contrato. Com isso, buscava-se organizar toda a vida social e política das categorias com um caráter público, transformando os sindicatos e as relações de trabalho em engrenagens do próprio Estado.

Nessa nova estrutura, a legislação social ganha um contorno compensatório. Como aponta a literatura da área, “a legislação trabalhista para o corporativismo é um instrumento que o Estado dispõe para que seja instaurada a verdadeira igualdade. Nesse sentido, a lei não deve ser igual para todos, mas explicitamente favorável aos mais fracos” (Munakata, 1981, p. 71). Essa justificativa de proteger o trabalhador era a ação perfeita para a ampla, profunda e paternalista intervenção do Estado Varguista na economia e na vida da classe operária.

Em suma, o corporativismo estatal instaurado a partir de 1930 configurou-se, na prática, como uma verdadeira ditadura científica. Longe de ser um espaço democrático de negociação, tratava-se de um regime conduzido por especialistas que se autointitulavam racionais. Com a justificativa de neutralidade, essa elite burocrática utilizou o Estado e a legislação trabalhista para enquadrar as classes sociais, neutralizar a força autônoma do movimento operário.

### 3.4 LEGISLAÇÃO TRABALHISTA

Em 1932, ocorreram marcos legais importantes de proteção social: o Decreto nº 21.417A, que regulamentou o trabalho feminino, e o Decreto nº 22.042, no trabalho de menores. A nova legislação para as mulheres estabeleceu, no papel, o princípio de igualdade de remuneração para trabalhos de igual valor. Ademais, proibiu o trabalho feminino em locais insalubres e perigosos, fixou o peso máximo permitido para o transporte de cargas e instituiu uma série de medidas protetivas à mulher. Em relação aos menores, a lei proibiu expressamente o trabalho de crianças com menos de 14 anos. O decreto também regulamentou de forma mais rigorosa os horários, os locais permitidos e as condições de trabalho, além de exigir documentação legal específica e instruções de admissão para os jovens nas fábricas.

O Estado enfrentou várias dificuldades operacionais e políticas para consolidar uma legislação específica que agradasse simultaneamente à indústria e ao comércio. A classe patronal mantinha forte resistência a concessões básicas, opondo-se à adoção da jornada de oito horas e recusando-se a aceitar o direito às férias, mesmo quando o governo permitiu que este descanso fosse parcelado. Contudo, as novas leis que regulamentaram o tempo de trabalho impuseram um novo ritmo ao mercado. Conforme o texto aponta, as normativas daquele período “determinam basicamente o mesmo: duração normal de trabalho de 8 horas diárias ou

48 horas semanais; descanso remunerado de no mínimo 24 horas a cada 6 dias de trabalho, previsão de descanso e refeição durante a jornada normal de trabalho; previsão de horas extraordinárias; e os casos em que a jornada pode ser estendida” (Munakata, 1981, p. 79).

Entretanto, a concessão desses benefícios era resultado do controle corporativista. O gozo de direitos fundamentais, como as férias remuneradas, não era universal, mas condicionado à tutela do Estado. O direito às férias era garantido somente aos trabalhadores que fossem associados a sindicatos oficialmente reconhecidos e legalizados pelo Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC). Caso o operário fizesse parte de um sindicato autônomo (não oficial) ou não fosse sindicalizado, ele simplesmente perdia o direito ao benefício. Essa exigência amarrava os trabalhadores ao aparelho burocrático estatal, utilizando a legislação social como instrumento de coerção para esvaziar a resistência operária independente.

No corporativismo, os sindicatos passaram a funcionar como agências controladoras do mercado de trabalho que, paradoxalmente, também eram estritamente controladas pelo Estado. A legislação os definia como “órgãos consultivos e técnicos no estudo e solução, pelo Governo Federal, dos problemas que, econômica e socialmente se relacionarem com os seus interesses de classe” (Munakata, 1981, p. 85). Na prática, os sindicatos serviam como um “para-choque” institucional entre a classe operária e o patronato, com o objetivo de evitar o acirramento da luta de classes.

Nesse ponto de controle, a criação da Carteira Profissional (pelos Decretos 21.175 e 22.035, ambos de 1932) foi uma estratégia. Muito além de um simples registro civil, ela tornou-se um documento obrigatório para a obtenção de férias, para a filiação sindical, para o encaminhamento de queixas às Juntas de Conciliação e Julgamento e para a solicitação de empréstimos nas Caixas de Aposentadorias e Pensões (CAPs). Ademais, a Carteira Profissional consolidou-se como um nítido instrumento de dominação disciplinar. Ela funcionava como uma espécie de “atestado de antecedentes”, comprovando se o seu portador era um trabalhador idôneo, e qualificado, sempre sob o comando do sindicato.

### 3.5 A CONSTITUIÇÃO DE 1934 E A REAÇÃO OPERÁRIA

Constituição de 1934, ratifica o espírito corporativista até então adotado: nela se prevê a regulamentação de todas as profissões, estabelecendo os requisitos e as condições para os exercícios de cada atividade profissional; é criada a Justiça do Trabalho (a ser regulamentada) cujo funcionamento baseia no

modelo das Juntas de Conciliação e das Comissões Mistas; o direito de greve não é reconhecido. (Munkata, 1981, p. 97).

Na questão sindical, o texto constitucional e o Decreto 24.694 daquele mesmo ano reafirmaram o princípio da tutela do Ministério do Trabalho. Embora houvesse uma previsão nominal de pluralismo sindical, a existência das entidades dependia do crivo e do reconhecimento ministerial, sendo o sindicato classificado legalmente como um “órgão de colaboração do Estado”.

Ficava evidente, portanto, que as instâncias sindicais oficiais agiriam de acordo com as instruções do Estado e não pelas reais causas dos operários. Em resposta a esse enquadramento opressor, a militância autônoma buscou se reorganizar. O Partido Comunista do Brasil (PCB) propôs a centralização das forças operárias dissidentes por meio da Frente Única Sindical (FUS), uma plataforma para aglutinar reivindicações e impulsionar novos momentos de luta.

Essa resistência surtiu efeito imediato e ainda em 1934 os trabalhadores se mobilizaram rapidamente e o país assistiu a um novo surto grevista. No dia 1º de maio de 1935, sob a liderança dos comunistas, foi fundada a Confederação Sindical Unitária do Brasil (CSUB). Rompendo com a passividade governamental, a CSUB passou a pressionar o Estado pela garantia do verdadeiro pluralismo sindical e pela ampliação irrestrita de direitos sociais, reivindicando pautas como: jornada de oito horas para todos, férias remuneradas, estabilidade no emprego, descanso semanal, auxílio-maternidade, equiparação salarial por funções, condições dignas de higiene nos locais de trabalho, proibição de trabalhos pesados para menores, além da criação de seguros contra acidentes e desemprego.

Nessa época, surgiram intensas reivindicações, sendo comum perceber que o próprio movimento operário, sob a influência de lideranças comunistas, passou a transferir a ideia de que o Estado deveria intervir no mercado de trabalho. A exigência era de que o governo regulamentasse e fiscalizasse o cumprimento das leis sociais já existentes. Ao atender estrategicamente a essas demandas, o governo varguista forjou uma imagem “popular”, apresentando-se como o grande benfeitor da classe trabalhadora, muito embora essas conquistas fossem fruto de árduas lutas operárias, sempre ameaçadas pelo controle absoluto do Estado corporativista sobre o sindicalismo (Munkata, 1981).

Em 4 de abril de 1935, como resposta à crescente mobilização social, foi promulgada a Lei nº 38, ou Lei de Segurança Nacional, duramente rebatizada pela oposição como “LeiMonstro”. Com um texto amplo e severo, a legislação definia os crimes contra a ordem política e social, visando reprimir qualquer tentativa de alteração da ordem constituída,

inclusive no verbal. O documento tinha uma base autoritária de que o caos social era gerado pelo liberalismo e de que a luta de classes, fomentada por interesses individuais ou coletivos, deveria ser eliminada.

Essa irracionalidade de tratar a “questão social” predominantemente como um caso de polícia apenas agravava o descaso administrativo e fomentava a insatisfação operária. Diante disso, tornou-se evidente para o governo que, para viabilizar a convivência entre as classes sociais e aparentar uma nação “harmônica”, baseada em princípios de solidariedade compulsória, seria necessário regulamentar e unificar a legislação dispersa. Contudo, essa unificação viria acompanhada de um aparato repressor e, em setembro de 1936, criou-se o Tribunal de Segurança Nacional (TSN), vinculado à Justiça Militar. A partir desse momento, o Estado desencadeou uma sucessão de medidas drásticas contra a organização dos trabalhadores. Conforme aponta a historiografia,

[...] os sindicatos são devassados. As diretorias suspeitas são cassadas, os sindicatos independentes são fechados definitivamente, e, para reforçar a subordinação ministerial dos sindicatos, o Ministério do Trabalho, em 1936, institui o chamado “estatuto-padrão” que estabelece um único modelo possível de vida associativa dos sindicatos. (Munakata, 1981, p. 101).

### 3.6 O ESTADO NOVO E A INSTITUIÇÃO DO SALÁRIO MÍNIMO (1937-1939)

Essas medidas autoritárias resultaram no Golpe de Estado de 10 de novembro de 1937, quando Getúlio Vargas utilizou uma estratégia política de uma suposta ameaça comunista de invasão no país. O pretexto utilizado foi a divulgação do “Plano Cohen”, um documento forjado pelo capitão Olímpio Mourão Filho, então chefe do serviço de inteligência da Ação Integralista Brasileira (AIB), um movimento de nítida inspiração fascista. Com a justificativa de proteger a Nação desse perigo iminente, Vargas declarou estado de sítio, fechou o Congresso Nacional, anulou as eleições presidenciais e instaurou a ditadura do Estado Novo.

A nova Constituição de 1937 (a “Polaca”) foi abertamente inspirada na Carta del Lavoro do governo fascista italiano, consolidando o controle estatal sobre as relações de trabalho. Em seguida, o Decreto nº 1.402, de julho de 1939, alterou profundamente a lei sindical, eliminando por completo a ideia de pluralismo (Munakata, 1981).

O Ministério do Trabalho passou a administrar as finanças das entidades e instituiu o “atestado ideológico” como pré-requisito obrigatório para os candidatos a cargos eletivos nos sindicatos, garantindo que apenas lideranças submissas ao regime pudessem assumir o poder.

Além disso, nesse período, o governo intensificou na perseguição aos comunistas e a opositores políticos, além de impor uma rígida censura aos meios de comunicação. Em contrapartida, investiu integralmente na exaltação da figura paternal de Getúlio Vargas, popularmente consagrado como o “Pai dos Pobres”, uma narrativa construída e amplamente divulgada pela máquina ideológica do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).

Nesse projeto de amenizar as lutas de classe, o governo contou com o apoio estratégico da Igreja Católica, que, por meio dos “Círculos Operários”, tentava atuar como mediadora da “questão social”. Na realidade, a Igreja enxergou nessa aliança uma oportunidade ímpar para recuperar sua influência política e moral na sociedade, buscando o reconhecimento oficial de seus sindicatos católicos junto ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC).

Essa questão viabilizava a retirada das liberdades civis e sindicais, já que o regime implementou medidas compensatórias de grande extensão. Desde a Constituição de 1934, os operários já reivindicavam a estipulação de um piso salarial nacional. Em 1936, foi criada a Comissão de Salário Mínimo (Lei nº 185), mas a regulamentação definitiva do benefício ocorreu apenas em 1938. O salário mínimo foi então definido juridicamente como a remuneração devida ao trabalhador adulto por um dia normal de serviço, capaz de satisfazer, em determinada região do país, às suas necessidades vitais básicas, tais como alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte.

A implantação efetiva do salário mínimo ocorreu apenas em 1º de maio de 1940, por meio do Decreto-Lei nº 2.162. Segundo as diretrizes oficiais da época, “o salário mínimo é definido pelo Ministério como necessidade mínima vital de todos os homens” (Munakata, 1981, p. 105). Seu valor era estipulado pelas Comissões de Salário Mínimo, que utilizavam como base de cálculo a quantidade de membros da família do operário, suas necessidades básicas e o preço dos gêneros de primeira necessidade. Tratava-se, no entanto, de uma metodologia errônea, pois não havia um cálculo matemático exato, mas uma estimativa de valor imposta pelo governo.

É interessante notar que, em uma perspectiva contemporânea, as regras de reajuste evoluíram para tentar repor essas perdas históricas. Hoje em dia, de acordo com Agência Brasil (2025), o salário é ajustado anualmente com base na inflação, utilizando o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) aliado ao crescimento do Produto Interno Bruto (PIB). Embora essa política atual busque garantir um rendimento básico para a sobrevivência, ela não apaga a contradição estrutural do sistema, que frequentemente destina à classe trabalhadora uma parcela ainda injusta e desigual em relação à totalidade da riqueza que ela mesma produz.

### 3.7 A GESTÃO MARCONDES FILHO E A CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS

Em dezembro de 1941, Vargas nomeou Alexandre Marcondes Filho para ocupar o comando do MTIC e este, ao assumir o ministério, não apenas deu prosseguimento à política social repressiva e paternalista do Estado Novo, como também foi o responsável por reestruturar a legislação vigente e implementar novos mecanismos de controle e qualificação. Em sua gestão, foram criados instrumentos decisivos para submissão sindical e para a formação de mão de obra industrial, como a instituição do imposto sindical obrigatório e a fundação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), culminando, finalmente, na elaboração da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Com a promulgação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), instituída pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, o documento cumpriu o objetivo corporativista de reunir, de modo organizado e sistemático, o conjunto de leis trabalhistas até então utilizado no país. Contudo, a historiografia lembra-nos que “a legislação trabalhista, no seu espírito e no processo de seu implemento, carrega as marcas das lutas operárias” (Munakata, 1981, p. 105).

Sendo assim, a documentação legal promulgada na Era Vargas funcionou, em grande medida, como uma manobra política do Estado. Lideranças carismáticas e populistas apropriaram-se das pautas dos trabalhadores e as transformaram em concessões oficiais. Ao adotarem a postura de “doadores” de direitos, esses governantes mascararam e tentaram apagar da memória nacional as décadas de lutas, greves e sofrimentos da classe operária, que foi a verdadeira força que impulsionou cada conquista consagrada na CLT.

Durante sua gestão à frente do Ministério do Trabalho, Marcondes Filho fez uso estratégico da utilização da rádio para consolidar a ideologia do regime. Semanalmente, no tradicional programa *A Hora do Brasil*, o ministro dirigia-se a todos os brasileiros para enaltecer as políticas públicas do governo, com ênfase à legislação trabalhista promulgada desde 1930. O intuito dessas palestras era duplo, pois, em um primeiro plano, buscava-se esclarecer e traduzir as complexas normas legislativas para o operariado, mas em um plano mais profundo, o objetivo era idealizar que o Estado era o grande protetor e benfeitor dos trabalhadores.

Além desse espaço semanal, a propaganda governamental contava com informativos diários, a exemplo da seção matutina “Trabalho e Assistência Social”. Nesses programas, cartas de trabalhadores com dúvidas ou queixas eram lidas ao vivo e o governo instruía publicamente o cidadão sobre como proceder. Para garantir o sucesso da mensagem, os discursos adotavam uma linguagem acessível e um tom declaradamente acolhedor e paternal, afinal, a classe trabalhadora era a peça central do projeto político do Estado Novo, que almejava forjar uma

nova identidade para o povo brasileiro. Essa “nova cidadania” englobava a promessa de saúde, educação e saneamento, mas exigia, em contrapartida, a obediência estrita ao governo, com a justificativa de que apenas o respeito à hierarquia garantiria a estabilidade e a harmonia da Nação.

Não há propaganda, por mais elaborada, sofisticada e massificante, que sustente uma personalidade pública por tantas décadas sem ter por base ações que de fato beneficiaram em termos materiais e simbólicos a população. (Nunes; Pegoraro, 2023, p. 222).

Tais discursos contribuíram decisivamente para que a população se sentisse representada e amparada pelo Estado, consolidando a imagem de um presidente idealizado. Essa narrativa de exaltação, conduzida por Marcondes Filho, operava em perfeita sintonia com o DIP, responsável por promover massivamente a imagem heroica em todo o território nacional. Essa era crença de que os direitos sociais não eram conquistas de um movimento operário histórico, mas sim uma dádiva, um presente pessoal concedido por Getúlio Vargas aos trabalhadores.

### 3.8 CARACTERIZAÇÃO DA FONTE: O DOCUMENTÁRIO “CLT COMPLETA 80 ANOS: CONHEÇA A HISTÓRIA”

O uso de fontes imagéticas (fotografias, cartazes, vídeos e documentários) vem sendo utilizado com muita frequência, principalmente na sala de aula, com o intuito de enriquecer o ensino de História. Isso proporciona ao professor a possibilidade de trabalhar diversas habilidades e saberes, afinal, esse tipo de fonte transmite informações e significados que os textos escritos muitas vezes não fornecem, além de despertar a curiosidade e o espírito investigativo. Ademais, devemos estar cientes da necessidade de incorporar estratégias aliadas a procedimentos teórico-metodológicos, para que essa atividade não se torne apenas ilustrativa.

Essa pesquisa tem a finalidade de apresentar um roteiro orientativo com estratégias metodológicas sobre como trabalhar o videodocumentário *CLT completa 80 anos: conheça a história* como fonte histórica. O foco são as aulas de História sobre o Governo Vargas (1930-1945), visando a análise comparativa entre a CLT de 1943 e a de 2017. Alinhado às orientações da BNCC (2018) para o 9º ano do Ensino Fundamental, o orientativo busca desenvolver habilidades de leitura e compreensão de diferentes fontes históricas. Além disso, esse material visa suprir as defasagens de aprendizagem, capacitando os alunos a compreender as leis que regulamentam o mercado de trabalho atual, a fim de enfatizar as lutas dos

trabalhadores, tanto em greves quanto em representações sindicais, para a garantia desses direitos.

Geralmente, essas manifestações de lutas sociais por direitos e deveres mais justos não são apresentadas com exatidão nos livros didáticos, o que ocorre porque tais movimentos requerem uma devida problematização e análise do contexto histórico, sendo crucial para a sociedade atual compreender como os trabalhadores dos séculos XIX e XX viviam e como conquistaram garantias perante a Constituição vigente da época. Vale lembrar que, muitas vezes, o conteúdo expresso no videodocumentário pode conter fatos históricos não apresentados nos livros didáticos ou vice-versa, por isso, é fundamental que o professor analise e confronte as fontes históricas antes de apresentá-las aos alunos.

Todavia, o professor de História deve estar ciente de que, ao confrontar fontes históricas, percebe-se a formulação de novas hipóteses e narrativas sobre a relação entre passado e presente. Assim, podem ser identificados contextos políticos, culturais e sociais que sofrem influência de órgãos governamentais que, por vezes, forjam ou mascaram fatos para conferir-lhes um caráter heroico, de acordo com os interesses de determinadas épocas.

É fundamental compreender que a História se constituiu de fatos registrados, assim como por causalidades e intencionalidades. Para que o ensino de História ultrapasse a mera transmissão de informações e torne-se crítico e reflexivo, a integração de fontes audiovisuais é crucial. O uso de documentários, como o referido nessa pesquisa, exemplifica uma prática pedagógica que utiliza situações-problema a partir dessa fonte e o docente pode tornar o aprendizado mais concreto e significativo por meio dele. Como afirma Ubiratan Rocha (2001), o objetivo é ir além do óbvio e oferecer aos alunos estratégias conceituais para decodificar o mundo e construir seus próprios conhecimentos.

Se pretende um tipo de aprendizado que não fique apenas na superfície, no aparente, é necessário criar condições para que o aluno adquira os instrumentos conceituais que lhe permitam decodificar ideias já existentes e produzir novas. (Rocha, 2001, p. 54).

Nessa perspectiva, o videodocumentário é um mecanismo conceitual essencial, pois exige do professor um processo metódico de seleção e planejamento para que o aprendizado não se limite a ser apresentado como mero “passatempo”, conforme mencionado nos tópicos anteriores.

Para tanto, o professor-pesquisador deve exercer o rigor historiográfico, verificando a autenticidade das fontes e as intencionalidades do material audiovisual. Somente por meio dessa

análise crítica é que se pode construir um aprendizado verdadeiramente significativo e pautado na competência investigativa do aluno.

A seguir, apresenta-se o videodocumentário *A CLT completa 80 anos*, utilizado como fonte histórica, adotou-se um método estruturado a partir das discussões realizadas na disciplina de Metodologia do Ensino de História: **o pesquisador-professor e o professor-pesquisador** (ProfHistória/2024)<sup>1</sup>. Foi a partir dessa disciplina que se estabeleceram as etapas para analisar e problematizar a fonte histórica. Nesse sentido, a proposta alinha-se a Aquino (2008), que sugere problematizar a obra audiovisual articulando textos de apoio e um roteiro de questionamentos partilhado com os alunos, abordando quem produziu o vídeo, quando, onde, o que ele diz (ou silencia) e para quem se destina. Segundo Aquino (2008, p. 3), essa dinâmica exige do professor “assumir uma postura que compreende um conjunto de aptidões voltadas aos métodos de construção do conhecimento, socializando esses saberes num processo contínuo de ensino e aprendizagem”. O cumprimento dessas etapas assegura a adequação do vídeo, transformando as aulas em espaços verdadeiramente investigativos e críticos, sempre pautados no dialogismo e nas vivências dos alunos.

### 3.9 PESQUISA E PRÉ-SELEÇÃO INICIAL

Tendo como norte as competências da BNCC, a seleção de plataformas de amplo alcance, como YouTube, para a busca de videodocumentários, torna-se uma ferramenta de letramento digital. Mais do que uma simples pesquisa de material, essa etapa exige que o docente realize uma curadoria criteriosa, garantindo que a fonte audiovisual escolhida seja uma narrativa histórica de qualidade e fácil manuseio para os estudantes.

Ao acessar o YouTube, o professor deve inserir termos-chave específicos ao tema da aula na aba de pesquisa para filtrar os resultados. É de suma importância priorizar vídeos de curta ou média duração (idealmente entre 7 e 20 minutos). Esse limite é necessário para que a exibição se adeque à proposta da aula (geralmente de 50 minutos), permitindo tempo para introdução e debate posterior.

### 3.10 ANÁLISE E CURADORIA DO CONTEÚDO

---

<sup>1</sup> Disciplina sob orientação do Prof. Dr. Carlos Edinei de Oliveira.

Após selecionar alguns videodocumentários, é fundamental assistir aos vídeos préselecionados e analisá-los integralmente. Deve-se verificar se a linguagem utilizada é adequada ao nível de compreensão e à faixa etária dos alunos. Além disso, é necessário analisar a qualidade das imagens e do áudio, observando se o contexto histórico abordado e a precisão das informações estão coerentes com o tema a ser ministrado.

Caso haja alguma informação que não esteja explícita no livro didático, o professor deve buscar outras fontes para verificar sua autenticidade, afinal, caso os alunos façam questionamentos, é essencial que o docente domine o conhecimento sobre o contexto mencionado.

### **3.11 PLANEJAMENTO E DESCRIÇÃO**

Com o videodocumentário selecionado e validado, a fonte deve ser incluída no planejamento pedagógico, acompanhada de uma proposta com articulação de questões norteadoras para as discussões em grupo.

Feito isso, deve-se elaborar uma breve descrição do documentário (título, duração e tema principal) no plano de aula, servindo como referência para a contextualização do registro metodológico e facilitando a contextualização da fonte audiovisual dentro da unidade temática.

### **3.12 DEFINIÇÃO DAS PROBLEMÁTICAS**

A partir da comparação entre a fonte escrita (livro didático) e o recurso audiovisual (videodocumentário), devem-se elencar e delimitar as problemáticas centrais nas quais o professor pretende que os alunos se aprofundem. Nesse processo, o videodocumentário é alçado à condição de fonte histórica, pois, como argumenta Souza (2012, p.79) “o que se propõe é dissecar o filme, elaborar uma análise de forma a tratá-lo como produto de uma época, como fonte de dados e representações” essa abordagem analítica permite que os estudantes identifiquem pontos de convergência, silenciamentos ou contradições entre as diferentes mídias e contextos apresentados.

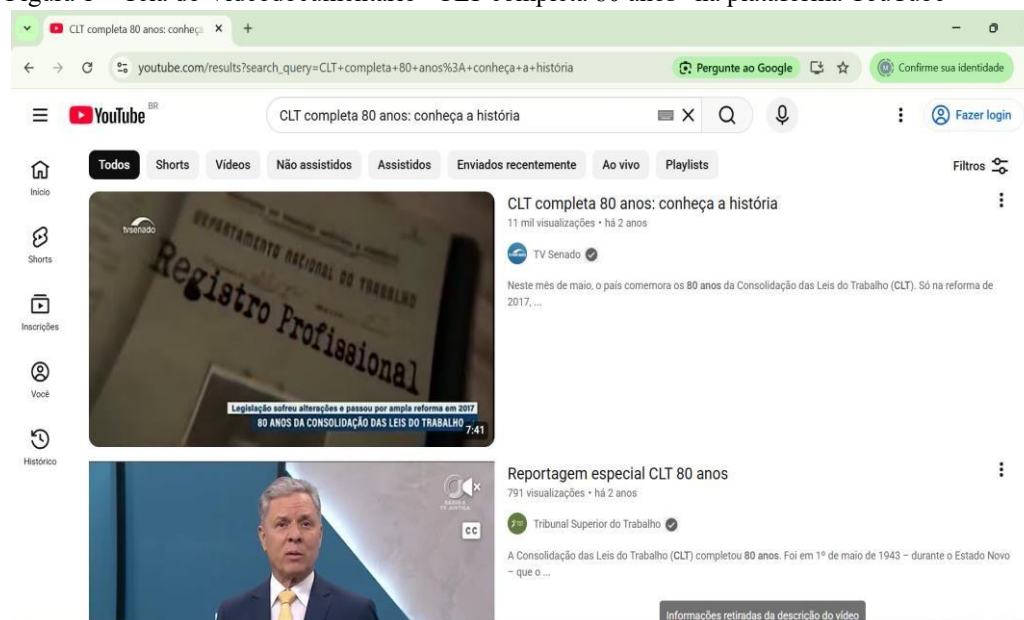
Para que essa prática tenha êxito, é fundamental superar a visão tradicional e passiva do uso de videodocumentário em sala de aula. Sobre a necessidade desse aprofundamento metodológico, o autor reforça:

(...) a ideia de que o filme não deve servir para ilustrar um conteúdo histórico e simplesmente diversificar as formas de apresentá-lo, mas sim que deve ser

pensado como uma fonte histórica a ser trazida para a sala de aula, onde o professor precisa executar um trabalho aprofundado de análise fílmica. Enquanto o filme pode ser o documento histórico primário, sendo utilizado didaticamente, como instrumento auxiliar do ensino da História, por meio da realização da sua leitura histórica, em sala de aula, e da apreensão da discussão dos seus elementos constitutivos (Souza, 2012, p. 81).

Como já apresentado nos tópicos anteriores, escolhemos o videodocumentário *CLT completa 80 anos: conheça a história* para ser utilizado como fonte primária para o desenvolvimento da habilidade EF09HI09, fonte esta que utiliza imagens, depoimentos e trilha sonora para construir uma visão positiva da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e provocar reflexão sobre sua mudança até os dias atuais. Afinal, esses recursos atuam, segundo Souza (2012, p.83), “como fontes de trabalho que podem ser abordadas em várias dimensões, no sentido de proporcionar o desenvolvimento de habilidades e competências, de preparar o aluno para ver filmes e saber analisá-los de forma crítica”. A análise da fonte audiovisual possibilita a construção de várias narrativas, oportunizando aos alunos o pensamento histórico e a associação entre passado e presente. A seguir trazemos a imagem da tela do videodocumentário extraída da plataforma *YouTube*, assim como o Quadro 1, no qual fazemos a descrição desta fonte utilizada.

Figura 1 – Tela do Videodocumentário “CLT completa 80 anos” na plataforma YouTube



Fonte: TV Senado (2023).

Quadro 1 – Descrição da fonte – Videodocumentário

| Categoria      | Detalhes da Fonte                        |
|----------------|------------------------------------------|
| Título da Obra | CLT completa 80 anos: conheça a história |
| Produção       | TV Senado (Canal Oficial no YouTube)     |
| Publicação     | 19 de maio de 2023                       |
| Duração        | 7min41s                                  |
| Gênero         | Documentário Jornalístico/Histórico      |

|                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tema Central            | História da legislação trabalhista no Brasil, Era Vargas e direitos sociais.                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Sinopse                 | No vídeo é narrada a trajetória da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), desde o contexto de mobilização operária no início do século XX até sua assinatura em 1943 por Getúlio Vargas. Aborda as transformações sociais que exigiram a regulamentação do trabalho e discute o legado dessa legislação após oito décadas. |
| Recursos Visuais        | Utiliza imagens de arquivo (fotos e vídeos da Era Vargas), trechos de discursos históricos, infográficos explicativos e entrevistas com historiadores e especialistas em direito.                                                                                                                                            |
| Relevância Pedagógica   | Permite ao aluno visualizar a estrutura política da época (Estado Novo), compreender a CLT não apenas como lei, mas como conquista social, e comparar as condições de trabalho do passado com as atuais.                                                                                                                     |
| Número de visualizações | 14.188 visualizações até 04/05/2026.                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Comentários             | Apenas 1 comentário – “Interessante”                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Link de Acesso          | <a href="https://www.youtube.com/watch?v=LTmbrph_9ik">https://www.youtube.com/watch?v=LTmbrph_9ik</a>                                                                                                                                                                                                                        |

Fonte: autoria própria (2026).

Para explorar o máximo da fonte audiovisual, “as informações presentes são obtidas dependendo dos questionamentos que se realiza sobre ela, transformando-a em documento, e em um precioso recurso didático para a aprendizagem histórica” (OLIVEIRA, 2019, p. 92). Seguindo nessa perspectiva metodológica de Oliveira (2019), a análise de fontes audiovisuais e iconográficas no ensino de História deve ultrapassar a mera descrição, buscando interrogar as intencionalidades da produção, as perspectivas narrativas adotadas e, sobretudo, as omissões e silenciamentos que constituem o documento enquanto um “monumento” de determinada época. Propõe-se a problematização do documentário a partir de três eixos fundamentais: intencionalidade, perspectivas e omissões. Esses eixos visam desenvolver o senso crítico dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, conectando as informações contidas no vídeo ao conteúdo curricular de “A Era Vargas e as relações de trabalho” e às vivências práticas dos alunos com o mercado de trabalho. Dessa forma, almeja-se uma educação histórica alinhada ao projeto de vida dos estudantes, uma realidade que, para essa turma, já é presente no cotidiano, visto que muitos precisam começar a trabalhar cedo para ajudar no sustento da família.

### 3.13 INTENCIONALIDADE (QUEM FALA E POR QUÊ?)

A formulação das questões a seguir fundamenta-se nos princípios da pesquisa qualitativa e da análise documental de que nenhuma fonte audiovisual é um reflexo neutro e imparcial da realidade (Napolitano, 2003). Aliado ao dialogismo e a problematização, o objetivo desta etapa

não é retratar no documentário uma “verdade absoluta”, mas sim orientar os alunos a questionarem as intencionalidades de quem produziu o discurso. Ao mencionar questões do tipo “como” e “por que”, a metodologia exige que os estudantes desenvolvam a capacidade narrativa e argumentativa, mobilizando conceitos históricos para justificar suas percepções, em vez de apenas emitirem respostas simples.

Nesse sentido, de acordo com a minha prática docente proponho as seguintes problematizações para o debate com os alunos:

Por que uma emissora institucional ligada ao Estado (TV Senado) decidiu produzir e veicular este documentário comemorativo em um momento de transformações nas leis trabalhistas? Justifique com base nos contextos históricos estudados sobre as lutas e conquistas dos operários.

Como o vídeo constrói a ideia de que a CLT é uma conquista contínua ao longo do tempo? A partir dos elementos visuais e narrativos apresentados, justifique se o tom adotado pela produção é de crítica ou de exaltação. Cite exemplos sólidos com base no videodocumentário.

De que maneira a narrativa audiovisual constrói a imagem da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943 para o trabalhador contemporâneo? Quais argumentos ou imagens do vídeo sugerem tratar-se de algo “velho e ultrapassado” ou, pelo contrário, de um “patrimônio a ser preservado”? (Peça aos alunos para exemplificarem com cenas ou falas do documentário).

Como podemos comparar o uso da propaganda política no Estado Novo, feita por meio do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), com a comunicação institucional realizada na democracia atual pela TV Senado? Quais são as intenções por trás de quem produz esses diferentes tipos de discursos oficiais?

### **3.14 PERSPECTIVAS (QUEM SÃO OS PROTAGONISTAS?)**

Nesta seção, a ideia de que a fonte audiovisual não é um reflexo neutro da realidade, mas uma narrativa construída com intencionalidades (Napolitano, 2016). Para além das imagens apresentadas, é preciso levar o aluno a compreender que o passado é registrado a partir de escolhas. Conforme define Le Goff (2013), todo documento é também um “monumento”, pois

resulta das forças e escolhas de quem detinha o poder de monopolizar a sua própria versão da história. Portanto, ao analisar o vídeo, torna-se essencial questionar quais sujeitos foram convidados a falar e quais foram silenciados. Justifica-se pela necessidade de desenvolver a competência narrativa dos alunos (Rüsen, 2010) e estimular o pensamento crítico e argumentativo por meio da dialogicidade (Freire, 2024). Dessa forma, o estudante é provocado a formular análises próprias sobre quem realmente protagonizou as conquistas trabalhistas.

Nesse sentido, propõem-se as seguintes reflexões:

De que maneira a escolha das pessoas entrevistadas (políticos, magistrados e historiadores) influencia na versão da história contada no vídeo? Por que você acredita que a produção optou por (ou deixou de) incluir depoimentos de trabalhadores comuns que vivenciam a CLT no dia a dia? Justifique sua resposta.

Como o documentário articula a relação entre a figura de Getúlio Vargas e as conquistas trabalhistas de 1943? Diante dessa representação, de que forma o vídeo posiciona o papel das lutas sindicais e das greves operárias ocorridas antes da criação da CLT?

No vídeo, como podemos identificar a diferença entre os direitos apresentados como “conquistados” e aqueles que parecem ser “outorgados”? Por que é importante para o trabalhador compreender essa distinção entre conquista e concessão?

### 3.15 OMISSÕES (O QUE NÃO FOI DITO?)

O exercício de identificar as omissões em uma fonte audiovisual é tão fundamental quanto analisar o seu conteúdo explícito. Como afirma Le Goff (2013), o documento não é inócuo, e seus silêncios são intencionais, revelando as escolhas de quem detém a narrativa. No da pesquisa documental, é preciso compreender que o que é omitido serve para consolidar uma determinada visão de mundo (Sá-Silva, Almeida e Guindani 2009). Esta seção justifica-se, portanto, pela necessidade de despertar no aluno a consciência histórica (Rüsen, 2012), levando-o a perceber que a História é feita de avanços, mas também de exclusões. Ao priorizar questões de reflexão e análise, busca-se que o estudante não apenas consuma a informação, mas desenvolva uma capacidade narrativa crítica sobre as ausências do passado e do presente.

Nesse sentido, propõem-se as seguintes problematizações:

De que maneira o documentário aborda ou silencia as críticas e controvérsias geradas pela Reforma Trabalhista de 2017 no contexto dos 80 anos da CLT? Por que é fundamental discutir essas mudanças recentes para compreendermos o significado atual dos direitos trabalhistas?

Como podemos analisar a ausência de menções aos trabalhadores rurais e domésticos no texto original da CLT de 1943 dentro do vídeo? Justifique, com base no que estudamos, por que esses grupos foram excluídos das garantias iniciais e qual a importância histórica de suas lutas posteriores para a conquista de direitos.

No que diz respeito à liberdade sindical, como o vídeo representa a relação entre os sindicatos e o Estado? Ao compararmos com o controle estatal exercido durante o Governo Vargas, por que a autonomia e o direito à greve livre permanecem como pontos centrais de tensão na história do trabalho no Brasil?

Os questionamentos acima foram elaborados em conformidade com os teóricos que fundamentaram a pesquisa. Além disso, está em conformidade com as habilidades exigidas pela BNCC (2018), integrando a unidade temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”. A atividade utiliza os objetos de conhecimento previstos para o 2º bimestre (Apostila 2)<sup>2</sup>, focando nas contradições do período varguista, no trabalhismo e no protagonismo político.

A proposta fundamenta-se, especificamente, no desenvolvimento das seguintes habilidades:

EF09HI06: Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).

EF09HI09: Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais. (Brasil, 2018, p. 431).

Dessa forma, a educação histórica deixa de ser apenas teórica para se alinhar ao projeto de vida dos estudantes, permitindo que compreendam o surgimento das leis que regulamentam a atualidade.

Essa proposta é uma orientação para motivar o diálogo e a criticidade a partir dos elementos observados. Vale ressaltar que para atingir o protagonismo estudantil, é necessário que os alunos se posicionem e busquem novas fontes históricas sobre o tema, a fim de estimular a pesquisa. Para finalizar a aula, propõe-se a atividade de produção ou comparação entre o conteúdo do livro didático e a narrativa do videodocumentário.

[...] segundo procedimento diz respeito à escolha de fontes e documentos. O exercício de transformar um objeto em documento é prerrogativa do sujeito que o observa e o interroga para desvendar a sociedade que o produziu. O

---

<sup>2</sup> Conforme Material Estruturado oferecido pela SEDUC do Estado de Mato Grosso para a disciplina de História do Ensino Fundamental II.

documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos. Os documentos são portadores de sentido, capazes de sugerir mediações entre o que é visível (pedra, por exemplo) e o que é invisível (amuleto, por exemplo), permitindo ao sujeito formular problemas e colocar em questão a sociedade que os produziu. (Brasil, 2018, p. 420).

Nesse momento, é necessário reforçar que o vídeo não deve ser tomado como verdade absoluta, mas como uma fonte histórica possível de crítica. Os alunos precisam analisar e confrontar as informações para compreender que o documentário reflete a visão institucional do Senado Federal sobre a criação da Legislação Trabalhista, que ainda hoje fundamenta as relações de trabalho no país.

#### **4. PRODUTO PEDAGÓGICO: GUIA ORIENTATIVO PARA O USO DE VIDEODOCUMENTÁRIOS**

##### **4.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM O VIDEODOCUMENTÁRIO**

Este guia é o produto pedagógico da dissertação de mestrado intitulada *Videodocumentário no ensino de História: A CLT completa 80 anos, conheça a história*, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), câmpus de Cáceres-MT, sob orientação do Professor Dr. Carlos Ednei de Oliveira e com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O objetivo desse material é contribuir com a prática docente por meio de uma proposta orientativa embasada na metodologia dialógica. O foco central é a formulação de questões problematizadoras, visando uma aprendizagem histórica crítica e significativa para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental II, especificamente no contexto da rede pública de ensino de Mato Grosso (SEDUC-MT).

Esse guia fornece ao professor de História subsídios teóricos sobre conceitos fundamentais, entre eles trabalhismo, consciência histórica, sujeito histórico e fonte histórica. A partir da análise do videodocumentário *CLT completa 80 anos: conheça a história*, os estudantes são estimulados a compreender a importância da análise documental audiovisual em sua totalidade, observando elementos visuais, sonoros e as intencionalidades políticas.

Um ponto central da proposta é evidenciar que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) de 1943, embora transformadora para os trabalhadores, destinava-se inicialmente aos

operários urbanos dos grandes centros, como São Paulo e Rio de Janeiro, excluindo, naquele momento, trabalhadores rurais, indígenas e a população negra. Para finalizar, propõe-se uma atividade de pesquisa sobre as mudanças e permanências na legislação após a Reforma de 2017, que resultará na construção de um quadro comparativo e na criação de um *post* interativo virtual.

Portanto, esta análise fundamentada por questões problematizadoras pode ser adaptada a diversos contextos históricos. O essencial é transformar o ensino-aprendizagem passivo em ativo, a fim de permitir que os estudantes desenvolvam sua consciência histórica e compreendam as legislações que regem o mundo do trabalho na atualidade.

Nessa etapa, será elaborada uma sequência didática com o objetivo de oferecer aos professores de História do Ensino Fundamental II um orientativo para a utilização do videodocumentário em suas aulas, como suporte pedagógico para análise da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT 1943), com uma proposta de ensino dialógico, conforme preconizado por Bittencourt: “O ensino de História deve favorecer a análise crítica e o diálogo entre o conhecimento histórico escolar e a vivência social dos alunos, valorizando fontes diversificadas e práticas que estimulem o protagonismo estudantil” (2011, p. 71). Essa proposta metodológica inclui a formulação de perguntas-problema, que funcionam como norteadoras do diálogo entre docente e estudantes, motivando a escuta ativa, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da consciência histórica.

Na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (Freire, 2024, p. 100).

O conceito de metodologia dialógica tem base nas ideias de Freire e Mikhail Bakhtin, sendo essencial para o entendimento dessa proposta pedagógica. Acredita-se que o processo de ensino-aprendizagem deve ser interativo e colaborativo, permitindo que o aluno se torne protagonista da construção do seu conhecimento. O uso do videodocumentário não é visto como uma verdade absoluta, mas como uma voz que dialoga com outras vozes (do professor, do estudante e do contexto social). Portanto, não visa apenas à transmissão de conteúdos, mas à criação de um espaço onde o aluno possa dialogar com o conteúdo, problematizar as narrativas históricas apresentadas e conectar essas narrativas com sua realidade cotidiana, proporcionando uma intercontextualidade.

Sendo assim, o que se busca é desenvolver, nos estudantes, a competência específica 4 de História, para o Ensino Fundamental: “Identificar interpretações que expressem visões de

diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionarse criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (Brasil, 2018, p. 402), e pontualmente o procedimento básico 3, do processo de ensino e aprendizagem da História dos Anos Finais do Ensino fundamental, isto é:

Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias. (Brasil, 2018, p. 417).

Ensinar História é ensinar aos alunos a pesquisar como o passado influencia diretamente suas vidas. Para isso, devemos propor desafios onde se possa dialogar com os fatos presentes e questionar as fontes históricas. O objetivo é que eles percebam as diversas narrativas existentes tanto nos grupos enaltecidos quanto nos desfavorecidos e, por meio dessa análise, desenvolvam um espírito investigativo, para isso “é necessário partir de temas que estejam presentes no cotidiano dos jovens, de forma que eles possam utilizar sua realidade circunstancial para buscar caminhos que os conectem com diferentes temporalidades” Kamitani (2022).

É nessa perspectiva que os alunos precisam manter um elo entre o ensino-aprendizagem e a pesquisa, pois isso é essencial para o desenvolvimento de funções intelectuais, como a percepção, o raciocínio e a resolução de problemas. Assim, podem construir a capacidade de perceber situações sociais e políticas que estão ocultas da visão social, mas presentes nas fontes históricas. Dessa maneira, os alunos passam a perceber como a História é importante para a compreensão da realidade.

A análise e a decifração de fontes históricas, bem como de seus possíveis sentidos, proporcionam aos alunos a capacidade de formular suas próprias interpretações e construir suas narrativas. Para que isso ocorra, o professor de História é um investigador que ensina o estudante a investigar reconstruindo o conhecimento histórico. Kamitani (2022) reflete sobre o campo da História ao afirmar que “o estudo das representações cognitivas que os sujeitos constroem em diferentes tempos e lugares permite diferentes possibilidades de interpretação dos processos históricos”. Desse modo, os alunos compreenderão que o passado não tem uma verdade absoluta, mas narrativas distintas sobre o mesmo acontecimento, dependendo da interpretação de cada historiador.

Nesse ponto, podemos perceber uma ruptura com o modelo tradicional de ensinar História, no qual predominava, nas escolas anteriores ao século XXI, apenas uma versão

verdadeira e inquestionável. Ao incorporar “narrativas”, percebe-se que as fontes históricas permitem aos alunos produzir narrativas distintas sobre os mesmos temas. Além disso, essas interpretações possibilitam aos alunos se tornar sujeitos históricos de seus próprios conhecimentos, fazendo com que passem a perceber como agir, refletir e pensar em possíveis ações futuras humanizadoras e conscientes.

Para ensinar História é preciso, portanto, valorizar as experiências dos alunos e o meio no qual estão inseridos, para que o conhecimento faça sentido em suas vidas. É por esse motivo que iremos analisar a fonte audiovisual referente às leis trabalhistas, pois elas fazem parte do convívio deles e de suas famílias. Além disso, é uma legislação que lhes chama a atenção para compreender a regulamentação do mercado de trabalho. É nesse sentido que despertaremos neles o espírito investigativo, pois refletirão e analisarão o contexto da criação da CLT de 1943 em comparação com a atual, para que percebam as alterações e permanências.

A proposta didática foi elaborada para ser aplicada em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental II, tendo como eixo central a análise crítica do videodocumentário *CLT completa 80 anos: conheça a história*, produzido pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST).

Zabala (1998, p. 18) define as sequências didáticas “como um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. Essa sequência foi planejada para exemplificar um conteúdo na prática pedagógica, em consonância com as habilidades previstas pela BNCC, a fim de desenvolver uma competência passo a passo.

A proposta fundamenta-se na metodologia dialógica e na problematização das fontes históricas, que valoriza o uso de fontes diversificadas no ensino de História, com ênfase no recurso audiovisual como forma de contextualização e aproximação dos conteúdos à vivência dos estudantes. Pretende-se desenvolver, assim, a consciência histórica dos estudantes acerca das relações de trabalho no Brasil.

## 4.2 PROPOSTA DE AULA

**Tema:** O Estado Novo e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e as Transformações no Mundo do Trabalho.

**Público-Alvo:** Estudantes do 9º ano da Educação Básica do Ensino Fundamental II.

**Tempo estimado:** 4 aulas de 50 minutos.

**Habilidade da BNCC:** (EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

### 4.3 OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

#### 4.3.1 Objetivo Geral

Compreender o contexto histórico da criação da CLT durante a Era Vargas e analisar, criticamente, as permanências e rupturas nos direitos trabalhistas após a reforma de 2017.

#### 4.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar as condições de trabalho no Brasil antes de 1943 (manifestações operárias como a greve de 1917, jornadas de trabalho exaustivas, ausência de leis).
- Analisar o videodocumentário como uma representação histórica, questionando suas intencionalidades e narrativas.
- Relacionar a figura de Getúlio Vargas e a política trabalhista com a necessidade de controle e apoio popular (Trabalhismo).
- Debater as mudanças recentes na legislação trabalhista, conectando o passado estudado com a realidade profissional futura dos alunos.

### 4.4 DESENVOLVIMENTO METODOLÓGICO (PASSO A PASSO)

#### 4.4.1 Aula 1 – Diagnóstico

Levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre trabalho e direitos, conectando o tema à realidade familiar. Esse levantamento será realizado por meio de uma roda de conversa dialogada, na qual o professor utilizará a lousa para registrar as palavras-chave e as percepções trazidas pelos alunos, criando um mapa mental coletivo que servirá de ponto de partida para a investigação histórica.

#### □ Problematização Inicial (15 min)

O professor inicia a aula com perguntas abertas e investigativas, elaboradas não para obter respostas curtas, mas para motivar o diálogo, o engajamento e a construção de narrativas históricas por parte dos estudantes. Exemplos de questionamentos:

- Como vocês imaginam que era a vida e a rotina de uma pessoa que precisava trabalhar 14 horas por dia nas antigas fábricas, sem descanso semanal? Por que situações como essa geravam tantas revoltas?
- Como vocês acreditam que os trabalhadores do passado conseguiram conquistar direitos que parecem tão comuns hoje, como férias e décimo terceiro salário?
- Por que a carteira de trabalho assinada é considerada tão importante para o sustento e a segurança das famílias de vocês na atualidade? Como a ausência desses direitos afetaria a rotina da casa de vocês?
- Por que a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), criada em 1943, foi e continua sendo motivo de tantos debates e disputas políticas no Brasil?

“É provável que, com a problematização da sugestão ao grupo, novos temas surjam. Assim, na medida em que todos vão se manifestando, o educador vai problematizando, uma a uma” (Freire, 2024, p. 166). Essa dinâmica torna a aprendizagem duradoura e significativa para os alunos, permitindo que, de modo singular, eles se envolvam, participem e aprendam os conceitos históricos mediante uma aula dinâmica.

#### **□ Atividade de Escuta (25 min)**

Os alunos compartilham relatos breves e orientados sobre a rotina de trabalho de seus pais ou conhecidos. O professor anota no quadro palavras-chave que surgirem (ex.: “cansaço”, “greves”, “direitos”, “salário”, “patrão”).

Na introdução do conceito de luta por direitos trabalhistas: explicar brevemente que o cenário atual é resultado de manifestações passadas, com conflitos diretos e indiretos (sindicatos), que conseguiram, por meio de representantes políticos, conquistar direitos que até antes de 1943 não existiam.

## 4.5 AULA 2 – ANÁLISE DA FONTE AUDIOVISUAL

Assistir ao videodocumentário *CLT completa 80 anos: conheça a história*, produzido pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST), com um olhar investigativo, para permitir a decodificação das fontes presentes no documentário. Essa decodificação, conforme Freire (2024, p. 135), “implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito”. Assim, tal decodificação ocorrerá em partes, analisando todas as fontes presentes no videodocumentário e suas intencionalidades. Inicia-se com a contextualização da fonte, sugerindo-se algumas perguntas problematizadoras para que o professor verifique o passo a passo do guia orientativo.

### 4.5.1 Contextualização da Fonte

Antes de iniciar, o professor apresenta a ficha técnica (conforme Cap. 1). Apresente o videodocumentário e quem produziu: “Vamos assistir a um vídeo feito pelo TST em 2023”. É importante destacar que a fonte audiovisual apresentada não representa a verdade “absoluta” do contexto histórico abordado, pois ela está sujeita a interpretações e à decodificação do tema. Como relata Kamitani (2022, p. 5), “vale lembrar que a história não é neutra, mas sim resultado de uma guerra de narrativas que envolve diferentes agentes sociais como governos, instituições de ensino, editoras, que lutam pela memória coletiva”. Nesse sentido, é importante ficar atento a todos os detalhes de conhecimento que o videodocumentário pode fornecer.

O vídeo será exibido com pausas estratégicas para intervenção docente.

Figura 2 – Pausa 1 do Videodocumentário



Fonte: TV Senado (2023).

Observem as imagens em preto e branco das fábricas. Quem são aquelas pessoas? Parecem felizes? O narrador diz que não havia leis. O que as imagens mostram? Justifique sua resposta.

Figura 3 – Pausa 2 do Videodocumentário



Fonte: TV Senado (2023).

Getúlio Vargas aparece entregando a carteira de trabalho na sacada do Palácio do Ministério do Trabalho no centro da antiga capital do Brasil o Rio de Janeiro no dia 1º de maio de 1943, data geralmente utilizada para anunciar medidas trabalhistas ou anúncios importantes.

Por que o anúncio foi feito no dia 1º de maio? A música de fundo é alegre ou triste? O que o governo queria mostrar com isso?

Figura 4 – Pausa 3 do Videodocumentário



Fonte: TV Senado (2023).

Quem está falando agora? Um historiador ou um juiz? Na sua opinião, porque essa pessoa foi escolhida para falar?

Observação: Os alunos devem anotar em seus cadernos três pontos que mais chamaram a atenção durante a exibição.

## 4.6 AULA 3 – DEBATE

### 4.6.1 Objetivo

Aprofundar a análise histórica, confrontando a narrativa do videodocumentário com o livro didático e outras fontes de pesquisas para comparar os avanços e retrocessos da reforma trabalhista.

- Retomada das anotações da aula anterior.
- Discussão sobre o conceito de **Outorga e Conquista**

O verbete outorga (2024) significa o ato ou efeito de outorgar e consentir, podendo referir-se à concessão de um serviço público. A outorga consiste na atribuição de um direito sobre determinado bem ou na autorização para a execução de uma atividade específica. Em contrapartida, o conceito de “conquista” remete à ação de conquistar, sendo o processo que leva alguém a obter algo por meio de esforço e empenho (Conquista, 2026).

O vídeo mostra Getúlio Vargas outorgando a lei trabalhista. Mas e as greves que vimos que aconteceram antes? Foi um presente de pai ou uma resposta à pressão dos trabalhadores?

O professor pode utilizar o quadro para a construção de um esquema comparativo em duas colunas. Na primeira, elenca-se a perspectiva da outorga, associada à imagem do governo Vargas como “Pai dos Pobres”; na segunda, apresenta-se a perspectiva da conquista, fundamentada na atuação dos movimentos sociais e na luta de classes. Essa contraposição visual tem por objetivo evidenciar as divergências entre a concessão estatal e a mobilização popular, permitindo que os alunos compreendam a dualidade da construção dos direitos trabalhistas no Brasil.

Nessa proposta de atividade em grupo, deve-se analisar a quantidade de alunos na turma, para que não haja sobrecarga em alguns grupos. O ideal é que a divisão ocorra em grupos de 4 ou 5 componentes. Cada equipe receberá uma imagem impressa (captura de tela do vídeo ou fotografia de época) acompanhada de uma pergunta problematizadora fundamentada nos eixos discutidos no Capítulo 1.

## 4.7 AULA 4 – SISTEMATIZAÇÃO E PRODUTO FINAL

Grupo 1: Analise a imagem de Getúlio Vargas. O que a postura dele comunica? Justifiquem a resposta apontando quais elementos visuais (como roupas, gestos, ângulo de filmagem ou posição de destaque) transmitem essa ideia ao espectador.

Grupo 2: Analise a trilha sonora citada. Se a música fosse de tensão, mudaria o sentido da cena? Justifiquem a resposta explicando como a escolha dos elementos sonoros influencia as emoções de quem assiste e altera a mensagem histórica que está sendo passada.

Grupo 3: Quem não apareceu no vídeo? Mulheres? Trabalhadores rurais? Vocês perceberam que a CLT inicial focava no trabalhador urbano? Justifiquem a resposta refletindo sobre os interesses políticos da época e sobre as intenções de quem produziu esse documentário.

### 4.7.1 Objetivo

Possibilitar aos alunos sintetizar o aprendizado ao estabelecer conexões entre o passado e o presente. Por meio da produção de materiais autorais, propõe-se inicialmente uma atividade de pesquisa sobre as mudanças e permanências na legislação após a Reforma de 2017. Essa pesquisa culminará na construção de um quadro comparativo e na criação de um produto final (*post* interativo virtual, *podcast* ou vídeo). É essencial o uso de imagens para cada tópico discutido, visando que os estudantes articulem os conceitos estudados de maneira criativa e crítica, consolidando a compreensão histórica de modo ativo.

### 4.7.2 Contextualização

Para que essa sistematização seja efetiva, é fundamental que o(a) docente contextualize a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (1943) e a Reforma Trabalhista de 2017. O foco deve ser nas alterações e permanências das leis que regulamentam o cotidiano das famílias dos estudantes. A seguir, apresenta-se uma estrutura de contextualização que serve como roteiro para o professor, facilitando a mediação entre o conteúdo histórico e a realidade social.

## O marco histórico da proteção dos trabalhadores: a CLT de 1943

A Consolidação das Leis Trabalhistas CLT (1943) é o documento que contém toda a legislação trabalhista vigente até a atualidade, o qual foi promulgado pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, usando da atribuição que lhe confere o art. 180 da Constituição,  
DECRETA:  
Art. 1º. Fica aprovada a Consolidação das Leis do Trabalho, que a este decreto-lei acompanha, com as alterações por ela introduzidas na legislação vigente.  
Parágrafo único. Continuam em vigor as disposições legais transitórias ou de emergência, bem como as que não tenham aplicação em todo o território nacional.  
Art. 2º O presente decreto-lei entrará em vigor em 10 de novembro de 1943.  
Rio de Janeiro, 1º de maio de 1943, 122º da Independência e 55º da República.  
GETÚLIO VARGAS. Alexandre Marcondes Filho. (Brasil, 1943).

A CLT foi criada para reunir e organizar as leis trabalhistas, garantindo direitos básicos aos trabalhadores e definindo os deveres das empresas. Ela surgiu durante o Estado Novo, na ditadura de Getúlio Vargas, período em que o conceito de cidadania foi ressignificado e ser cidadão passou a ser sinônimo de ser trabalhador. Na visão da época, o trabalho era o que conferia dignidade ao brasileiro, tornando-o merecedor de direitos civis e políticos. Dessa forma, o Estado assumiu a tarefa de modernizar o país, buscando substituir a dependência da economia agrária pelo desenvolvimento industrial.

Para viabilizar esse crescimento, era preciso pacificar os conflitos entre patrões e empregados, trazendo segurança jurídica para as fábricas por meio de benefícios previstos na CLT e da atuação do Ministério do Trabalho. Essa estratégia, conhecida como trabalhismo varguista, utilizava a propaganda oficial para valorizar a figura do trabalhador. No entanto, é importante destacar que essa legislação não foi apenas um presente do governo, ela foi fruto de um longo histórico de greves e lutas dos operários, que há décadas reivindicavam melhores condições de trabalho e o reconhecimento de seus direitos. A Consolidação do Trabalho, garantiu:

- Carteira de Trabalho (CTPS): O documento que formaliza o vínculo empregatício.

Art. 13. É adotada no território nacional a carteira profissional, para as pessoas maiores de dezoito anos, sem distinção de sexo, e que será obrigatória para o exercício de qualquer emprego ou prestação de serviços remunerados (Brasil, 1943).

- **Jornada de Trabalho:** Limitação das horas trabalhadas em 8 horas diárias, ou remunerando os excedentes, não ultrapassando de 10 horas diárias.

Art. 58. A duração normal do trabalho, para os empregados em qualquer atividade privada, não excederá de oito horas diárias, desde que não seja fixado expressamente outro limite.

Art. 59. A duração normal do trabalho poderá ser acrescida de horas suplementares, em número não excedente de duas, mediante acordo escrito entre empregador e empregado ou mediante contrato coletivo de trabalho.

§ 1º Do acordo ou do contrato coletivo de trabalho deverá constar, obrigatoriamente, a importância da remuneração da hora suplementar, que será, pelo menos, 20% (vinte por cento) superior à da hora normal.

§ 2º Poderá ser dispensado o acréscimo de salário se, por força de acordo ou contrato coletivo, o excesso de horas em um dia for compensado pela correspondente diminuição em outro dia, de maneira que não exceda o horário normal da semana nem seja ultrapassado o limite máximo de dez horas diárias (Brasil, 1943).

- **Salário Mínimo:** Garantia de uma remuneração estipulada pelas Comissões de Salário Mínimo, mediante delegação do Serviço de Estatística da Previdência e Trabalho, a todos os brasileiros, correspondendo a acordos salariais de acordo com a função empregatícia.

Art. 64. O salário-hora normal, no caso do empregado mensalista, será obtido dividindo-se o salário mensal correspondente à duração do trabalho, a que se refere o art. 58 por 25 vezes o número de horas dessa duração.

Parágrafo único. Sendo o número de dias inferior a 25, adotar-se-á para o cálculo, em lugar desse número, o de dias de trabalho por mês.

Art. 65. No caso do empregado diarista, o salário-hora normal será obtido dividindo-se o salário diário correspondente à duração do trabalho, estabelecida no art. 58, pelo número de horas de efetivo trabalho (Brasil, 1943).

- **Higiene e Segurança do Trabalho:** inspeção da empresa por órgãos competentes para garantir um ambiente organizado e higienizado, atendendo às regras da vigilância sanitária.

Parágrafo único. Nenhum estabelecimento industrial poderá iniciar a sua atividade sem haver sido previamente inspecionadas e aprovadas as respectivas instalações pela autoridade competente em matéria de higiene e segurança do trabalho.

Art. 156. Cabe ao Departamento Nacional do Trabalho, ou às Delegacias Regionais do Trabalho, mediante autorização expressa do Ministro do Trabalho, Indústria e Comércio, supletivamente às autoridades sanitárias federais, estaduais ou municipais, a fiscalização do cumprimento dos dispositivos.

Art. 192. As partes móveis de quaisquer máquinas ou os seus acessórios (inclusive correias e eixos de transmissão), quando ao alcance dos trabalhadores, deverão ser protegidas por dispositivos de segurança que os garantam suficientemente contra qualquer acidente (Brasil, 1943).

- **Férias Remuneradas: O direito ao descanso anual remunerado.**

Art. 129. Todo empregado terá, anualmente, direito ao gozo de um período de férias, sem prejuízo da respectiva remuneração.

Parágrafo único. As disposições deste capítulo aplicam-se aos trabalhadores rurais.

Art. 130. O direito a férias é adquirido após cada período de doze meses de vigência do contrato de trabalho.

Art. 131. As férias serão sempre gozadas ao decurso dos doze meses seguintes à data em que às mesmas tiver o empregado feito jus, sendo vedada a acumulação de períodos de férias (Brasil, 1943).

- **Descanso Semanal Remunerado: Geralmente aos domingos.**

Art. 67. Será assegurado a todo empregado um descanso semanal de vinte e quatro horas consecutivas, o qual, salvo motivo de conveniência pública ou necessidade imperiosa do serviço, deverá coincidir com o domingo, no todo ou em parte. Art. 68. O trabalho em domingo, seja total ou parcial, na forma do art. 67, será sempre subordinado à permissão prévia da autoridade competente em matéria de trabalho (Brasil, 1943).

A CLT não trata apenas de benefícios, ela organiza todo o ecossistema do trabalho com regras do contrato entre empregador, empregado e a empresa, além de regras sobre sindicatos e convenções coletivas. Estabelece as regras para como os processos trabalhistas devem funcionar nos tribunais. É importante ressaltar que as normas da CLT são aplicadas somente para trabalhadores que têm o registro na carteira de trabalho e não rege normas para os servidores públicos estatutários ou trabalhadores autônomos (PJ) que têm legislações específicas.

### **As novas configurações do trabalho a partir da reforma de 2017**

O professor pode iniciar o diálogo inicial discutindo o conceito da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), contextualizando as principais garantias estabelecidas em 1943. Após essa análise histórica, é fundamental que a atividade se direcione para a análise crítica da Reforma Trabalhista de 2017 e das novas formas da flexibilização das relações de trabalho, como a “uberização” e a expansão do “teletrabalho” e o “*home office*”. O intuito é comparar a

estrutura de proteção social do século XX com os desafios da flexibilização do trabalho no século XXI.

Para maior clareza, buscamos expressar aqui o conceito dessas três novas formas de trabalho. Segundo o *Dicionário Online de Português* (DICIO, [20--]), a uberização define-se como o processo que “altera o funcionamento normal de um serviço ou do modelo de um negócio para ser efetuado a partir de um aplicativo (app)”. Esse modelo é administrado por uma empresa de tecnologia que, mediante acordo com fornecedores, oferece serviços via aplicativo, com o intuito de facilitar o cotidiano dos consumidores. Assim, ao baixar o aplicativo no celular, o consumidor realiza pedidos que são atendidos em curto espaço de tempo, dependendo de sua localização.

Já o teletrabalho é definido como a atividade que “pode ser realizada remotamente, fora do espaço da empresa ou da sede da entidade empregatícia, feita com auxílio de computadores ou de outros dispositivos cuja comunicação à distância pode ser efetuada” (DICIO, [20--]). Essa modalidade difere-se do modelo presencial, uma vez que não é necessário estar nas dependências físicas da instituição para realizar os serviços prestados. Assim, o colaborador pode exercer suas funções em qualquer localidade, desde que esteja conectado à rede para o envio e recebimento de funções.

Por fim, o *home office* é caracterizado como o “trabalho realizado em casa, não de maneira regular, podendo o funcionário trabalhar tanto na empresa quanto em casa, geralmente fazendo os mesmos serviços da empresa, mas em alguns dias em casa” (DICIO, [20--]). Embora o termo seja frequentemente utilizado como sinônimo de teletrabalho, ele destaca especificamente o ambiente doméstico para a realização dele. Nesse modelo de trabalho, o profissional evita o deslocamento diário até a sede da empresa, utilizando a infraestrutura de seu próprio domicílio para cumprir sua jornada e as metas estipuladas pela instituição à qual trabalha.

## **Os desafios da flexibilização**

A flexibilização do trabalho apresenta questões críticas às quais os trabalhadores devem estar atentos. Entre elas, destaca-se o fato de que, em muitos modelos flexíveis, o profissional autônomo deixa de contribuir para a Previdência Social. Essa ausência de recolhimento gera insegurança jurídica e social, uma vez que o indivíduo perde o direito a benefícios fundamentais, como o auxílio-doença, o auxílio-acidente e a aposentadoria por tempo de

contribuição ou idade. Sem esse amparo estatal, a segurança assistencial do trabalhador fica comprometida, transferindo integralmente para o indivíduo os riscos financeiros de eventuais imprevistos de saúde ou da velhice.

Outro desafio relevante diz respeito ao Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS). Segundo o Ministério do Trabalho e Emprego (2025), “O FGTS constitui [um] pecúlio [...] que pode ser sacado pelo trabalhador ao se aposentar, nos casos de demissão sem justa causa, em razão de doença grave (HIV, neoplasia maligna ou doença grave em estágio terminal), falecimento do titular da conta, bem como para aquisição de casa própria”, ou seja, é uma reserva financeira depositada mensalmente pelo empregador, equivalente a 8% do salário, em uma conta administrada pela Caixa Econômica Federal.

É fundamental ressaltar que esse benefício é exclusivo do trabalhador formal, sob regime da CLT, servindo como um suporte financeiro imediato em casos de rescisão imotivada. Além do saque em demissões, o fundo possibilita o acesso a modalidades como o SaqueAniversário, o financiamento da casa própria e o amparo em situações de doenças graves, direitos que não são estendidos aos trabalhadores inseridos na lógica da uberização ou do trabalho informal.

Além da perda de garantias, observa-se que os custos operacionais que anteriormente eram de responsabilidade da empresa, como internet, energia elétrica, manutenção de equipamentos e espaço físico, são frequentemente transferidos para o trabalhador, que muitas vezes não recebe compensação pelo uso desses itens. Outro fator determinante é a instabilidade da renda, que se torna imprevisível ao depender da demanda oscilante do mercado e de algoritmos. Essa instabilidade impede que o indivíduo estabeleça compromissos financeiros fixos, submetendo-o a uma insegurança econômica constante em razão das dinâmicas do mercado de trabalho atual.

#### 4.8 PROPOSTA DE ATIVIDADE

Para concluir, o que se propõe é uma atividade de pesquisa com base nas mudanças e permanências na legislação trabalhista brasileira após a Reforma de 2017. A investigação deve seguir os tópicos apresentados nos quadros comparativos a seguir (Quadros 2 e 3).

Quadro 2 – Comparativo – CLT antes e depois da Reforma de 2017

| ASPECTO | (CLT 1943) | (CLT 2017) |
|---------|------------|------------|
|---------|------------|------------|

|                                     |  |  |
|-------------------------------------|--|--|
| Negociação de direitos              |  |  |
| Jornada de trabalho                 |  |  |
| Intervalo intrajornada              |  |  |
| Trabalho intermitente               |  |  |
| Teletrabalho ( <i>home office</i> ) |  |  |
| Contribuição sindical               |  |  |
| Demissão consensual                 |  |  |
| Ações trabalhistas                  |  |  |
| Autônomo exclusivo                  |  |  |

Fonte: autoria própria (2026).

Quadro 3 – Comparativo – CLT antes e depois da Reforma de 2017

| ASPECTO                             | ANTES DA REFORMA<br>(CLT ATÉ 2017)                                                           | DEPOIS DA REFORMA<br>(CLT APÓS 2017)                                                      |
|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|
| Negociação de direitos              | A lei se sobrepunha aos acordos coletivos; direitos não podiam ser reduzidos por negociação. | O negociado entre empresa e sindicato pode prevalecer sobre a lei em diversos pontos.     |
| Jornada de trabalho                 | Jornada padrão de 8h/dia e 44h/semana; 12x36 era permitido só em áreas específicas.          | Possibilidade de 12x36 por acordo individual; maior flexibilidade de escalas.             |
| Intervalo intrajornada              | Mínimo de 1 hora de intervalo obrigatório para jornadas acima de 6h.                         | Intervalo pode ser reduzido para 30 minutos por acordo coletivo.                          |
| Trabalho intermitente               | Não era regulamentado.                                                                       | Regulamentado; pagamento apenas por horas trabalhadas; dias sem convocação não são pagos. |
| Teletrabalho ( <i>home office</i> ) | Não havia regulamentação específica.                                                         | Formalizado; empresa pode transferir custos ao trabalhador; sem controle de jornada.      |
| Contribuição sindical               | Obrigatória, com desconto automático em folha.                                               | Facultativa; só ocorre se o trabalhador autorizar.                                        |
| Demissão consensual                 | Não existia essa modalidade de demissão.                                                     | Criada a demissão por acordo, com metade da multa do FGTS e sem seguro-desemprego.        |
| Ações trabalhistas                  | Trabalhador não pagava custas, mesmo se perdesse a ação (se tivesse justiça gratuita).       | Trabalhador pode arcar com custas e honorários se perder, mesmo com justiça gratuita.     |

|                    |                                                                             |                                                                                     |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| Autônomo exclusivo | Contrato com exclusividade e continuidade configurava vínculo empregatício. | Autônomos podem ser contratados com exclusividade, sem vínculo empregatício formal. |
|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: autoria própria (2026).

Ao preencherem o quadro, é fundamental que os membros do grupo debatam as informações coletadas, promovendo um diálogo interativo que conecte os dados técnicos à realidade social. Para finalizar esse processo, os estudantes deverão elaborar um produto final autoral (que pode ser um *post* interativo para redes sociais, um *podcast* ou um vídeo curto).

A utilização de imagens para cada tópico discutido é obrigatória, servindo como suporte visual para que os alunos articulem os conceitos estudados de maneira criativa e crítica, consolidando a compreensão histórica por meio de uma metodologia ativa.

Para ajudar o professor a visualizar o tempo e a organização da aula, o esquema a seguir resume o processo.

#### 4.9 ORIENTAÇÕES PARA A PRODUÇÃO DOS ALUNOS

Para o *post* interativo: Sugira o uso de ferramentas como o Canva. O foco deve ser a comparação visual (Ex.: “Como era antes” e “Como é agora”).

Essa atividade exige que o aluno mobilize a orientação temporal, trazendo as rupturas e continuidades das leis trabalhistas em uma representação visual autônoma. Ao selecionar imagens e redigir textos curtos, o estudante constrói uma narrativa histórica em formato de síntese, exercitando a capacidade de selecionar fontes e evidências para compor um argumento.

Para o *podcast*: Os alunos podem simular uma entrevista com um trabalhador da época das leis de 1943 e um trabalhador “uberizado” de 2026.

Este formato é extremamente importante para o desenvolvimento da empatia e da imaginação histórica. Para roteirizar o diálogo, os alunos precisarão se colocar no lugar de sujeitos históricos de diferentes épocas, confrontando suas visões de mundo, suas dores e os impactos das leis (ou da ausência delas) na vida cotidiana. O aluno cria, assim, uma narrativa oral que promove um encontro de temporalidades.

Para o vídeo: Pode ser uma explicação (estilo *TikTok/Reels*) sobre um direito específico que eles consideraram e que é mais impactante para os trabalhadores atuais.

Ao roteirizar e gravar no formato audiovisual, os estudantes exercitam a comunicação pública da História. Eles precisam compreender a origem histórica de um direito conquistado

no passado e argumentar sobre a sua relevância no presente, produzindo uma narrativa de conscientização cidadã.

Debate final: Após a socialização das produções midiáticas (conjunto de competências para acessar, analisar, avaliar, e produzir informações em diversas mídias), o professor deve mediar um debate sobre as mudanças recentes na legislação trabalhista, conectando o passado estudado e as narrativas produzidas pelos alunos com a realidade profissional futura que eles enfrentarão no mercado de trabalho.

Em suma, este guia busca transformar o ensino tradicional em um ensino interativo ao transformar a sala de aula em um espaço de investigação, diálogo e reflexão crítica. Ao conectar as conquistas e contradições da CLT de 1943 com os desafios e incertezas do trabalho no século XXI, permitimos que os estudantes do 9º ano desenvolvam uma consciência histórica sensível à sua própria realidade. Esperamos que essa proposta não seja apenas um roteiro, mas um convite para que o professor e os estudantes, em sua prática, reconheçam-se como sujeitos históricos e que ao analisar as fontes audiovisuais possam produzir suas próprias narrativas da História, a fim de compreender as ações do passado e intervir de modo consciente e ético nas ações humanas atuais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação originou-se das inquietações da minha prática docente, que buscava romper com o ensino tradicional de História e incorporar metodologias capazes de despertar o interesse dos alunos. O intuito foi promover uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem e diminuir a apatia dos estudantes em relação aos conteúdos do passado, frequentemente percebidos como algo “velho” e sem utilidade no presente. Ao percorrer o processo de pesquisa e investigar os teóricos que embasaram esta linha de pesquisa, definiu-se como objetivo geral analisar a importância do videodocumentário como suporte pedagógico para a ampliação do conhecimento histórico.

Para tanto, selecionei o vídeo *A CLT completa 80 anos* como objeto de decodificação, destacando-se as intencionalidades ocultas e os discursos políticos presentes na fonte. A exploração desse material é de suma importância para que os alunos possam compreender que as ações atuais são moldadas pelo passado. Essa compreensão favorece a construção de novas narrativas sobre o contexto histórico, estimulando o desenvolvimento da consciência histórica e o entendimento crítico das relações de trabalho pelos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Na fundamentação teórica, a pesquisa evidenciou a relevância do videodocumentário para o desenvolvimento do conhecimento histórico. Nesse sentido, Bittencourt enfatiza que a fonte audiovisual não deve ser utilizada apenas como recurso ilustrativo ou “passatempo”, mas sim como uma fonte histórica complexa, carregada de intencionalidades, perspectivas e omissões. A partir da proposta do dialogismo de Bakhtin e de Freire, valorizaram-se as protonarrativas dos estudantes, colocando-os no centro da aprendizagem. Percebeu-se que a sala de aula torna-se viva quando o aluno deixa de ser um receptor passivo de informações e assume o papel de sujeito crítico, capaz de dialogar com a fonte e questionar as narrativas apresentadas por meio de questões problematizadoras.

A análise específica do documentário produzido pelo Tribunal Superior do Trabalho (TST) revelou-se um exercício eficaz de crítica historiográfica. Foi possível evidenciar que, embora a narrativa oficial busque celebrar a legislação, ela também carrega silenciamentos e escolhas editoriais que precisam ser desconstruídas. Ao confrontar o vídeo com o contexto histórico da Era Vargas à Reforma Trabalhista de 2017, a pesquisa demonstrou ser possível ensinar História conectando o passado (a consolidação das leis) com as angústias do presente, como a “uberização”, o teletrabalho e a flexibilização de direitos.

O Guia Orientativo, elaborado como produto pedagógico desta dissertação, constitui-se em uma proposição metodológica que exemplifica como o recurso audiovisual pode ser trabalhado de forma crítica no ensino de História. Como uma proposta de intervenção, o Guia visa oferecer ao docente caminhos para instigar o pensamento histórico dos estudantes, pautado no criticismo e no dialogismo. A sequência didática nele contida foi delineada para que o engajamento dos alunos ocorra pela conexão entre a temática trabalhista e suas realidades familiares. Ao incentivar o questionamento sobre as intencionalidades da fonte audiovisual, a proposta busca estimular a consciência histórica, permitindo que os estudantes compreendam os direitos trabalhistas como frutos de lutas sociais contínuas, e não como meras concessões estatais. Assim, o produto pedagógico apresenta-se como um recurso para a formação cidadã, visando instrumentalizar o aluno para que ele se situe historicamente e reconheça seu papel na sociedade.

Conclui-se, portanto, que o ensino de História utilizando os videodocumentários como fonte histórica, quando pautado na problematização e no diálogo, constitui uma estratégia eficaz para enfrentar os desafios educacionais atuais. Esta pesquisa reafirma a sala de aula como um espaço de produção de conhecimento de pesquisa qualitativa baseada na análise de fontes. Ao terem acesso aos recursos audiovisuais, os alunos tornam-se ativos no processo de ensino, aptos a ler criticamente as mídias e a própria história. Assim, contribui-se para a formação de sujeitos mais autônomos, conscientes de seus direitos e capazes de compreender a complexidade das questões políticas, sociais e culturais que abordam as contradições do mundo do trabalho.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Alzira Alves de. Aliança Liberal. *In*: FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV). **Atlas Histórico do Brasil**. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbete/5728>. Acesso em: 15 abr. 2026.

ALVES, Kassia. **Uberização e relações trabalhistas em tempos de pandemia**. Jusbrasil, 2021. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/uberizacao-e-relacoes-trabalhistas-em-tempos-de-pandemia/2114187524>. Acesso em: 12 jan. 2026.

ANDRADE, Juliana Alves; PEREIRA, Nilton Mullet. **Ensino de História e suas práticas**. Rio Grande do Sul: Oikos, 2021. *E-book*.

AQUINO, Edineide Dias de. **Cinema em foco: uma abordagem cinematográfica / historiográfica no ensino de História**. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-PB, 13., 2008, Guarabira. Anais [...]. Guarabira: ANPUH-PB, 2008. Disponível em: [http://www.anpuhpb.org/anais\\_xiii\\_eeph/textos/ST%2005%20%20Edineide%20Dias%20de%20Aquino%20TC.PDF](http://www.anpuhpb.org/anais_xiii_eeph/textos/ST%2005%20%20Edineide%20Dias%20de%20Aquino%20TC.PDF). Acesso em: 03 mai. 2026.

ARRAIS, Gardner de Andrade; FERNANDES, Márcio Regis. Ensino de História: utilizando o videodocumentário e o espaço virtual do museu da pessoa. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA, 3., 2012, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC, 2012.

AZAMBUJA, Luciano. **Jovens alunos e aprendizagem histórica: perspectivas a partir da Canção Popular**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

AZEVEDO, Crislane Barbosa Azevedo; STAMATTO, Maria Inês Sucupira. **Teoria historiográfica e prática pedagógica: as correntes de pensamento que influenciaram o ensino de História no Brasil**. v. 3. Rio Grande do Norte: Antíteses, 2010.

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BEHAR, Regina Maria Rodrigues. Audiovisual e ensino de História: possibilidades e desafios. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 8., 2011, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: ABRAPEC, 2011.

BEHAR, Regina Maria Rodrigues. **História e Cinema: a construção do saber histórico escolar por meio das narrativas fílmicas**. Salvador: Edufba, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Getúlio Vargas: Perfis Parlamentares**. Brasília: Edições Câmara, 2011. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/bitstreams/0ab8360f-0bf9-4ec998ef-55bd34251492/download>. Acesso em: 29 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 46, 23 dez. 2019.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, [1943]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-5452-1-maio-1943415500-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 9 jan. 2026.

BRASIL. **O que é FGTS**. Ministério do Trabalho e Emprego. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/servicos/trabalhador/fgts/fundo-de-garantia-dotempo-de-servico-fgts>. Acesso em: 26 jan. 2026.

BURKE, Peter. **Testemunha ocular: o uso de imagens como evidência histórica**. Tradução de Vera Maria Xavier dos Santos. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

CABRINI, Conceição *et al.* **O ensino de história: revisão urgente**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. **FGTS: O que é**. Brasília: Caixa, [2026]. Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/beneficios-trabalhador/fgts/Paginas/default.aspx>. Acesso em: 13 jan. 2026.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Progressão do conhecimento histórico**. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 209-213.

CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL (CPDOC). **Vargas, Getúlio**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas (FGV).

Disponível em:

<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeirarepublica/VARGAS,%20Get%C3%BAlcio.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2026.

CINTRA, Rafael Monteiro de Oliveira. **Cinema no ensino de História**: reflexões sobre cultura histórica e saberes docentes. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais sobre Ontens, 2018.

CONQUISTA. *In*: DICIO: dicionário online de português. Porto: 7Graus, [2026]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/conquista/>. Acesso em: 12 jan. 2026.

FEITOSA, Cícero Eduardo; LIMA, Stephani Linard Alves; SOUSA, Maria Daiane da Silva.

Uso do áudio visual no ensino de História: desafios e práticas. **Anais [...]** CONEDU – Congresso Nacional de Educação. Disponível em:

[https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO\\_EV127\\_MD1\\_SA19\\_ID6673\\_15092019220551.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA19_ID6673_15092019220551.pdf)2019. Acesso em: 25 abr. 2025.

FEITOSA, Cicero Eduardo Teixeira *et al.* Uso do audiovisual no ensino de história: desafios e práticas. **Anais [...]** VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/62919>. Acesso em: 13 abr. 2025.

FERRAZ, Paulo. **MAXI**: 9ºano: ensino fundamental, anos finais: caderno 1: História: Manual do Professor. 1. ed. São Paulo: Somos Sistemas de Ensino, 2023.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A dialocidade**: essência da educação como prática da liberdade. 88. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

FRANCO, Aléxia Pádua; SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes da; GUIMARÃES, Selva. Saberes históricos prescritos na BNCC para o ensino fundamental: tensões e concessões. **Ensino em Revista**, v. 25, n. 3, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação dialógica e diálogo**. 88. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024,

HOME-OFFICE. *In*: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, [20--]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/home-office/>. Acesso em: 13 jan. 2026.

INFLAÇÃO que reajustará o salário mínimo fecha em 4,18%. **Agência Brasil**, Brasília, 12 dez. 2025. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/202512/inflacao-que-reajustara-o-salario-minimo-fecha-em-418>. Acesso em: 20 abr. 2026.

KAMITANI, Eduardo. **Ensino de História e o Governo Vargas (1930-1945)**: uma análise de charges. 2022. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2022. Disponível em:

<http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/726598.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2026.

KIDMORE, Thomas E. **Brasil: de Getúlio a Castelo (1930-1964)**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão *et al.* 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. p. 524-540.

LEITE, Priscilla Gontijo; BORGES, Cláudia Cristina de Lago; SZLACHTA, Arnaldo Martin Junior. **Ensino de História, tecnologias e metodologias ativas: novas experiências e saberes escolares**. João Pessoa: Editora CCTA, 2022.

MARTINS, Estevão de Rezende. **Consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso: Ensino Fundamental**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2018.

MUNAKATA, Kazumi. **A legislação trabalhista no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1981. (Tudo é História, v. 32).

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2016.

NECKE, Malverique; MELO, Bergson R. S. de. **Bakhtin: um diálogo interdisciplinar a partir de relações dialógicas**. Salvador: Faculdade Salvador, [2017]. Disponível em: <https://salvador.edufor.edu.br/uploads/artigos/2017/02/bakhtin-um-dialogo-interdisciplinar-apartir-de-relacoes-dialogicas.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2026.

NIKITIUK, Sonia Maria Leite. **Repensando o ensino de história**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

NUNES, Karen Dayanne, PEGORARO, Mônica Renata Schimidt. O Ministério do Trabalho e o trabalhismo. *In*: MOURELLE, Thiago Cavaliere; LAGO, Mayra Coan; FRAGA, André Barbosa. **Dicionário do Governo Vargas: da revolução de 1930 ao suicídio**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2023.

OLIVEIRA, Carlos Edinei de. Arquitetura histórica e o ensino de História. **Fronteiras: Revista de História**, Dourados, v. 21, n. 38, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.30612/frh.v21i38.11487>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=588263658006>. Acesso em: 1º maio 2026.

OUTORGA. *In*: MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 13 jan. 2026.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Cultura e representações, uma trajetória**. Anos 90, Porto Alegre, v. 13, n. 23/24, p. 45-58, jan./dez. 2006.

PESAVENTO, Sandra. **Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades**. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/229;DOI:10.4000/nuevomundo.229>, 2005. Acesso em: 18 de nov. 2024.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades: escrita e leitura da alma. *In*: PESAVENTO, S. J.; LANGUAGE, F. (org.). **Sensibilidades na história**: memórias singulares e identidades sociais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

QUINTINO, Rodrigo Galo. O cinema de animações e o ensino de história: breve revisão bibliográfica. **Sobre Ontens**, União da Vitória/Rio de Janeiro, edições especiais, 2018.

ROCHA, Ubiratan. **Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Aprendizado histórico**: fundamentos da didática da história. Curitiba: Editora UFPR, 2012.

RÜSEN, Jörn. História Viva: teoria da História III – **A consciência histórica como vetor de formação humana**. Tradução de Juliana Aguiar dos Santos. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma contribuição para a teoria da didática da história. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, v. 1, n. 1, p. 1-15, jul. 2009.

SANTOS, Ana Lucia Silva, BARROS, Lucilvana Ferreira. **O cinema como ferramenta no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem no ensino de História**. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais sobre Ontens, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Competências do Pensamento Histórico**. Curitiba: W.A. Editores, 2020. (Coleção Educação Histórica).

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Ana Paula da. **Ocupar e resistir**: vídeo documentário como ferramenta pedagógica para a formação histórica da juventude. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/15094> . Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, Marcos. “Tudo Que Você Consegue Ser” – Triste BNCC/História (A versão final). **Ensino em Revista**, Uberlândia, MG, v. 25, n. Especial, p. 1004-1015, 2018.

SOBANSKI, Adriane de Quadros, CHAVES, Edilson Aparecido, BERTOLINI, João Luis da Silva, FRONZA, Marcelo. **Ensinar e aprender História**: histórias em quadrinhos e canções: metodologia, ensino médio. Curitiba: Base Editorial, 2010.

SOUSA JUNIOR, Alexandre de. **Educação 4.0 e Educação Histórica**: mídias digitais, ensino de História e metodologias ativas para o século XXI. João Pessoa: Editora CCTA, 2022.

SOUZA, Diogo Matheus de; SCHENATO, Stela. **Cinema e ensino de História na educação e Jovens e Adultos (EJA)**. União da Vitória/Rio de Janeiro: LAPHIS/Edições especiais sobre Ontens, 2018.

SOUZA, Eder Cristiano de. **Cinema e audiovisual no ensino de História**: questionamentos, abordagens e possibilidades de investigação. 2. ed. São Leopoldo: Editora Oikos, 2021. *Ebook*.

TEIXEIRA, Igor Salomão; PEREIRA, Nilton Mullet. A Idade Média e a Base Nacional Comum Curricular. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, 2016.

TELLES, Valentina. **Sistema Positivo de Ensino**: ensino fundamental: 9º ano: História. 3. ed. atual. Curitiba: Cia. Bras., 2025. (Livro do Professor).

TRIBUNAL SUPERIOR DO TRABALHO. **CLT completa 80 anos**: conheça a história. 2023. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo canal Tribunal Superior do Trabalho. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=LTmbrph\\_9ik](https://www.youtube.com/watch?v=LTmbrph_9ik). Acesso em: 20 nov. 2025.

TV SENADO. **CLT completa 80 anos**: conheça a história. 2023. 1 vídeo (7 min). Publicado pelo canal TV Senado. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=...>  
[https://www.youtube.com/watch?v=LTmbrph\\_9ik](https://www.youtube.com/watch?v=LTmbrph_9ik). Acesso em: 22 nov. 2025.

UBERIZAÇÃO. In: DICIO, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, [20--]. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/uberizacao/>. Acesso em: 13 jan. 2026.

VESENTINI, Carlos Alberto. História e ensino: o tema do sistema de fábrica visto através de filmes. In: BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2017. p. 129-140.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.