



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

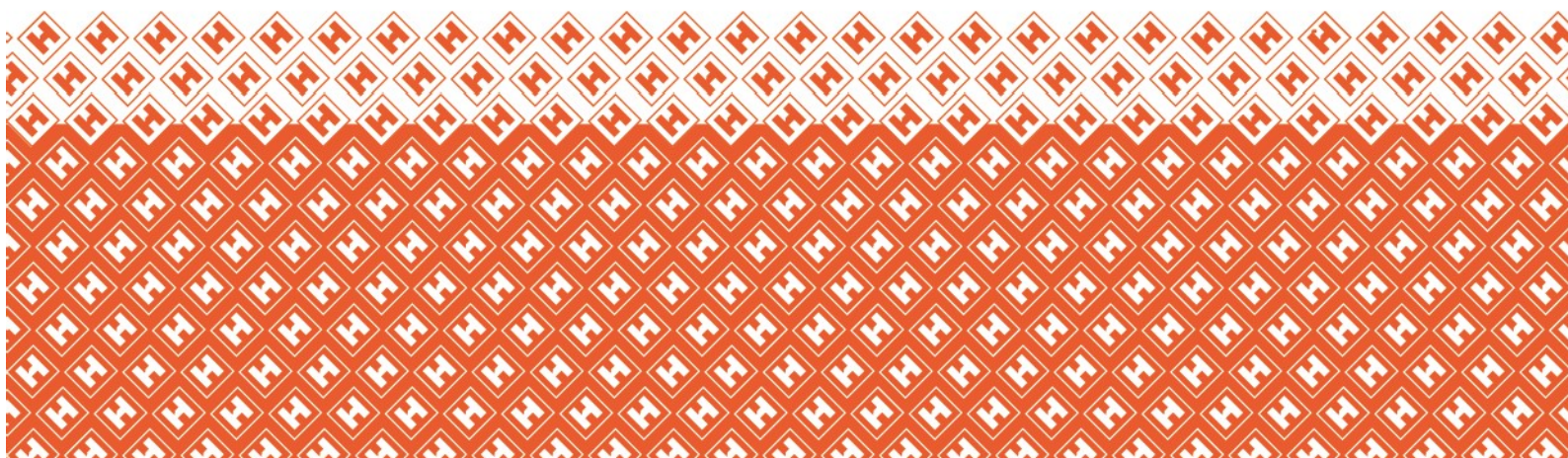
---

**IONE SOARES DE OLIVEIRA**

**AS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA E OS  
ALCANCES DA HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO**

**OUTUBRO/ 2023**



**IONE SOARES DE OLIVEIRA**

**AS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA E OS  
ALCANCES DA HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus “Jane Vanini”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Orientador: Marion Machado Cunha**

**CÁCERES  
2023**

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processamento Técnico da Divisão de Biblioteca da UNEMAT Catalogação de  
Publicação na Fonte. UNEMAT - Unidade padrão

Oliveira, Ione Soares de.

AS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA  
E OS ALCANCES DA HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA / Ione  
Soares de Oliveira. - Cáceres, 2024.

147f.: 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: MARION MACHADO CUNHA.

1. Ensino de História. 2. Ensino e Aprendizagem. 3. História  
Local. 4. Saberes Históricos. I. CUNHA, MARION MACHADO. II.  
Título.

UNEMAT / MTSCB

CDU 37:91

**IONE SOARES DE OLIVEIRA**

**AS RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA E OS  
ALCANCES DA HISTÓRIA LOCAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Mestrado profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus “Jane Vanini”, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Defesa de dissertação em 11 de abril de 2024.**

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Professor Dr. Marion Machado Cunha (UNEMAT)**  
**(Orientador)**

---

**Professor Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT)**

---

**Professora Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado (UFRGS)**




GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO  
SECRETARIA DE ESTADO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO  
CARLOS ALBERTO REYES MALDONADO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -  
PROFHISTÓRIA




**ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA**

Aos onze dias do mês de abril de dois mil e vinte e quatro, às 13h30, ocorreu a Defesa Pública da Dissertação de Mestrado de Ione Soares de Oliveira com a produção intitulada “As relações de ensino e aprendizagem no Ensino de História e os alcances da História Local na Educação Básica”. A defesa ocorreu de forma remota, a distância, via Google/meet (meet.google.com/dfb-nzhe-qon). A Comissão Examinadora foi composta por: prof. Dr. Marion Machado Cunha (orientador-presidente), Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado (UFRGS) (Examinadora Externa) e Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT) (Examinador Interno). Concluída a exposição e a arguição, a Comissão Examinadora, após ponderações e avaliações, considera a candidata aprovada. A candidata deverá atender, sob orientação, as exigências solicitadas de acordo com os prazos definidos pelo Programa. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que será assinada pelo presidente da Comissão Examinadora e pelos professores avaliadores.


**Comissão Examinadora:**

Documento assinado digitalmente  
 **MARION MACHADO CUNHA**  
Data: 12/04/2024 12:14:50-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Marion Machado Cunha - (UNEMAT - Presidente da Banca)  
Participação remota - Síncrona

Documento assinado digitalmente  
 **CARMEN LUCIA BEZERRA MACHADO**  
Data: 12/04/2024 17:46:51-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Carmen Lucia Bezerra Machado - (UFRGS - Examinadora Externa)  
Participação remota - Síncrona

Documento assinado digitalmente  
 **OSVALDO MARIOTTO CEREZER**  
Data: 12/04/2024 12:31:06-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer - (UNEMAT - Examinador Interno)  
Participação remota - Síncrona

Ao meu querido filho, Bernardo Soares Ribeiro, que vive para sempre em meu coração. Suas lembranças são como luz que guia o meu caminho, e sua presença é eterna em minha vida (In memoriam).

## AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a uma força superior que embora invisível aos meus olhos, sempre a pressinto e recorro nos momentos de angústias, força essa que o homem a caracterizou como divina.

Aos meus pais Neuzita Soares de Melo e Valtair Clara de Oliveira, pelos ensinamentos da vida e pelo amor incondicional, pois mesmo diante de muitas dificuldades se sacrificaram para me dar uma educação digna e hoje sou fruto desse sacrifício. A vocês minha sincera homenagem e eterna gratidão.

Aos meus irmãos pelo apoio e incentivo que sempre me deram ao longo desta caminhada de estudos.

Ao meu filho Guilherme Soares Ribeiro, pela sua presença, sua alegria, seu amor e carinho, que fez com que os momentos difíceis durante o processo de escrita se tornassem mais suportáveis.

Expresso minha profunda gratidão ao meu esposo Robert Aires Ribeiro, pela paciência e compreensão diante das minhas presenças/ausências durante o processo de escrita. Agradeço pelas suas palavras de encorajamento que desempenharam um papel fundamental ao me proporcionar a motivação necessária ao longo dessa jornada um tanto desafiadora.

Agradeço de maneira muito especial ao meu orientador, Professor Doutor Marion Machado Cunha, pela confiança a mim depositada em relação ao meu trabalho de escrita, pelo encorajamento constante diante das minhas aflições e por suas sábias orientações ao longo de todo o processo, as quais foram essenciais para aprimorar a qualidade deste trabalho.

Aos professores da Banca Examinadora, os Professores Doutores (a), Carmen Lucia Bezerra Machado (UFRGS) e o Professor Dr. Osvaldo Mariotto Cerezer (UNEMAT), que gentilmente aceitaram compor a banca examinadora da minha qualificação/defesa de mestrado e contribuir para o presente estudo.

A todos os professores do Programa de Mestrado em ensino de História (ProfHistória) que muito nos ensinaram durante todo o percurso, especialmente a professora Dr<sup>a</sup>. Maria do Socorro de Sousa Araújo, uma verdadeira fonte de inspiração.

Agradeço também aos meus colegas do ProfHistória, especialmente a Magna Tatiane, Selma Maria e Andreia Aparecida, pelos diálogos trocados, pela oportunidade de compartilhar nossas experiências, nossas angústias e incertezas durante o mestrado.

Gostaria também de expressar minha gratidão à Escola Deputado João Evaristo Curvo pelo incentivo e apoio ao longo desta trajetória. Em particular, estendo meus agradecimentos

à coordenadora e amiga Tatiane Maria, que sempre esteve presente para auxiliar e me socorrer em diversos momentos.

Além disso, agradeço imensamente aos sujeitos da pesquisa, meus queridos estudantes da turma do 9ºA e 9ºB, cuja dedicação e compromisso com a oficina foram inestimáveis. Também agradeço aos moradores da cidade de Jauru-MT, que generosamente aceitaram participarem como colaboradores na pesquisa.

Por fim, expresso minha gratidão à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudo durante o período do mestrado.



A história possui a utilidade de produzir o artefato mais complexo e mais importante da vida social: o próprio ser do humano, a subjetividade dos homens. Quando, muitas vezes, somos interpelados com certo ar de desprezo sobre para que serve o que ensinamos e o que escrevemos, devemos responder que a história serve para produzir subjetividades humanas, para humanizar, para construir e edificar pessoas, para lapidar e esmerilhar espíritos, para fazer de um animal um erudito, um sábio, um ser não apenas formado, mas informado, de um ser sensível fazer um ser sensibilizado (Albuquerque Jr., 2012 p. 31).

## RESUMO

Esta dissertação está voltada para a área de Ensino de História e insere-se no requisito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). A pesquisa tem como objetivo analisar o desenvolvimento da aula-oficina no ensino de História, de acordo com modelo proposto por Isabel Barca (2004) a partir da concepção da História Local, na perspectiva da organização e da produção do saber histórico dos estudantes. Para alcançar o objetivo desta dissertação, a pesquisa foi desenvolvida com duas turmas que compõe a etapa do 9º ano do Ensino Fundamental na Educação Básica da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, localizada no município de Jauru-MT, seguindo uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, com elementos de pesquisa-ação. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados dois questionários (QT1e QT2) e caderno de campo. Dessa composição, a aula-oficina teve duplo papel: o de ser campo investigativo e, ao mesmo tempo, instituiu-se como espaço de produção de experiências pedagógicas no ensino de História, com a coparticipação e a colaboração dos estudantes de forma ativa e reflexiva. Essas orientações e dinâmicas revelaram-se promissoras quanto aos desafios em articular e mediar os conhecimentos científico e culturais, o cotidiano dos estudantes e os saberes históricos, sob as quais puderam construir relações abstratas sobre o passado com historicidades do presente.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Ensino e Aprendizagem. História Local. Saberes Históricos.

## **ABSTRACT**

This dissertation is focused on the area of History Teaching and is part of the requirement of the Professional Master's Program in History Teaching (ProfHistória). The research aims to analyze the development of the workshop class in History teaching, according to the model proposed by Isabel Barca (2004) based on the conception of Local History, from the perspective of the organization and production of students' historical knowledge. To achieve the objective of this dissertation, the research was developed with two classes that make up the 9th year of Elementary Education in Basic Education at Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, located in the municipality of Jauru-MT, following a qualitative, exploratory and descriptive, with elements of action research. Two questionnaires (QT1 and QT2) and a field notebook were used as data collection instruments. From this composition, the workshop class had a double role: that of being an investigative field and, at the same time, it was established as a space for the production of pedagogical experiences in the teaching of History, with the co-participation and collaboration of students in an active and reflective way. These guidelines and dynamics proved to be promising in terms of the challenges of articulating and mediating scientific and cultural knowledge, the students' daily life and historical knowledge, under which they were able to build abstract relationships about the past with the historicities of the present.

**Keywords:** History Teaching. Teaching and learning. Local History. Historical Knowledge

## **LISTA DE FIGURAS E IMAGENS**

<b>FIGURA 1 – FUNDAMENTOS ORGANIZADORES DA AULA-OFICINA COM ESTUDANTES DE 9 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>70</b>
<b>IMAGEM 1 - ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DOS CONCEITOS ABORDADOS NA AULA-OFICINA .....</b>	<b>95</b>
<b>IMAGEM 2 - CONSOLIDAÇÃO DOS CONCEITOS ABORDADOS NA AULA-OFICINA.....</b>	<b>95</b>
<b>IMAGEM 3 - QUIZ “DESAFIO DOS CONCEITOS” .....</b>	<b>97</b>
<b>IMAGEM 4 - DIÁRIO DE CAMPO COM REGISTRO DAS ATIVIDADES DA OFICINA.....</b>	<b>100</b>
<b>IMAGEM 5 - PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES DO JOGO “QUEM SOU EU” .....</b>	<b>101</b>
<b>IMAGEM 6 - ENTREVISTAS COM MORADORES DO MUNICÍPIO DE JAURU..</b>	<b>102</b>
<b>IMAGEM 7 - MATERIAL PRODUZIDO PELOS ESTUNDATES PARA A EXPOSIÇÃO DO TRABALHO .....</b>	<b>102</b>
<b>IMAGEM 8 - POEMA JAURU EM POESIA .....</b>	<b>103</b>
<b>IMAGEM 9 - MÚSICA: JAURU .....</b>	<b>103</b>
<b>IMAGEM 10 - EXPOSIÇÃO DO TRABALHO REALIZADO PARA A COMUNIDADE ESCOLAR .....</b>	<b>104</b>

## **LISTA DE QUADROS**

<b>QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO E ETAPAS DA AULA-OFICINA COMO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA PARA PEQUENA HISTORIOGRAFIA.....</b>	<b>71</b>
<b>QUADRO 2 – CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES PRÉVIOS DOS ESTUDANTES DA PRIMEIRA ETAPA DA AULA-OFICINA – Q1 .....</b>	<b>86</b>
<b>QUADRO 3 - VÍNCULOS DE EXPERIÊNCIA COM O MUNICÍPIO DE JAURU (MT) .....</b>	<b>105</b>
<b>QUADRO 4 – A MEMÓRIA LOCAL DE JAURU (MT) .....</b>	<b>106</b>
<b>QUADRO 5 – INFÂNCIA E A HISTORICIDADE NA CIDADE DE JAURU (MT) ...</b>	<b>108</b>
<b>QUADRO 6 – CONTINUIDADES E MUDANÇAS DE JAURU (MT) .....</b>	<b>109</b>
<b>QUADRO 7 – CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES POSTERIORES DOS ESTUDANTES DA ÚLTIMA ETAPA DA AULA-OFICINA .....</b>	<b>111</b>
<b>QUADRO 8 – COMPARAÇÕES DE QUESTÕES DE Q2 E Q1.....</b>	<b>112</b>
<b>APÊNDICE D – QUADRO 9 – CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES PRÉVIOS DOS ESTUDANTES DA PRIMEIRA ETAPA DA AULA-OFICINA – Q1.....</b>	<b>130</b>
<b>QUADRO 10 – CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES POSTERIORES DOS ESTUDANTES DA ÚLTIMA ETAPA DA AULA-OFICINA .....</b>	<b>135</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

**DRC-MT** - Documento de Referência Curricular de Mato Grosso

**DRE** - Diretoria Regional de Educação

**EMC** - Educação Moral e Cívica

**IHGB** - Instituto Histórico Geográfico Brasileiro

**IPES** - Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases

**MEC** - Ministério da Educação

**OSPB** - Organização Social e Política do Brasil

**PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PNE** - Plano Nacional de Educação

**SEDUC** - Secretaria Estadual de Educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>14</b>
<b>2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A (DES)POTENCIALIDADE EM AÇÃO .....</b>	<b>27</b>
2.1 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: OS PRIMEIROS ALICERCES .....	27
2.1.1 A Pedagogia Nova e o ensino de História .....	33
2.1.2 A Pedagogia Tecnicista e o ensino de História.....	34
2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE UMA VELHA PRÁTICA: UMA ATUALIDADE NÃO TRANSFORMADA .....	37
2.2.1 A BNCC e o ensino de História: uma unidade (des)potencializadora .....	40
<b>3 REPENSANDO PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>49</b>
3.1 OS SABERES HISTÓRICOS DOS ESTUDANTES .....	52
3.2 A HISTÓRIA LOCAL COMO UM CAMINHO.....	58
<b>4 METODOLOGIA E DECISÕES PARA A PESQUISA.....</b>	<b>63</b>
4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA E A PESQUISA-AÇÃO: O MOVIMENTO DA HISTÓRIA ORAL NA AULA-OFICINA .....	63
4.2 A ORGANIZAÇÃO DA AULA-OFICINA: ORGANIZAÇÃO E ETAPAS .....	69
<b>5 A CONCEPÇÃO DE OFICINA NA PRODUÇÃO DO SABER HISTÓRICO .....</b>	<b>73</b>
5.1 A AULA-OFICINA NO ENSINO DE HISTÓRIA .....	73
5.2 DESENVOLVIMENTO DA AULA-OFICINA: A “PEQUENA HISTORIOGRAFIA”: AÇÕES DIDÁTICAS E O MOVIMENTO NA PESQUISA DA HISTÓRIA LOCAL" .....	76
5.3 ANÁLISE DOS SABERES PRÉVIOS DOS ESTUDANTES. ....	76
5.3.1 A categorização dos saberes prévios dos estudantes .....	86
5.4 FORMAÇÃO CONCEITUAL DOS ESTUDANTES .....	88
5.4.1 Tempo .....	89
5.4.2 Continuidades e rupturas/mudanças e permanências .....	90
5.4.3 Fontes Históricas .....	91
5.4.4 Narrativas históricas .....	92
5.4.5 Sujeitos históricos .....	93
5.4.6 História como uma trilha aberta.....	94
5.5 ANÁLISE PARA AS CATEGORIAS SABERES ESTUDANTES: QUESTIONÁRIO Q2 .....	104
5.6 A CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES COM A PRÁTICA DA HISTORIOGRAFIA DO PEQUENO ESPAÇO NO MOVIMENTO DA AULA-OFICINA .....	111

<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL – A OFICINA “HISTORIOGRAFIA DO PEQUENO ESPAÇO” COMO PROPOSTA DIDÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>117</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>119</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE A – 1º ROTEIRO DA PESQUISA .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE B – 2º ROTEIRO DA PESQUISA .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE C – 3º ROTEIRO DA PESQUISA .....</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE D – QUADRO 2 – CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES PRÉVIOS DOS ESTUDANTES DA PRIMEIRA ETAPA DA AULA-OFICINA – Q1.....</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE E – QUADRO 7 – CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES POSTERIORES DOS ESTUDANTES DA ÚLTIMA ETAPA DA AULA-OFICINA.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>140</b>
<b>APÊNDICE G – MANUAL DE PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM A METODOLÓGIA DA HISTÓRIA ORAL .....</b>	<b>141</b>
<b>APÊNDICE H – FICHA DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>143</b>
<b>APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM .....</b>	<b>144</b>
<b>APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DE FILHO (A) EM PESQUISA .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICE L – PRODUTO EDUCACIONAL – A OFICINA “HISTORIOGRAFIA DO PEQUENO ESPAÇO” COMO PROPOSTA DIDÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA .....</b>	<b>146</b>



## INTRODUÇÃO

Esta dissertação está voltada para a área de Ensino de História e insere-se no requisito do Programa de Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória)<sup>1</sup> da Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT/Cáceres, vinculado à linha de pesquisa, Saberes Históricos em Diferentes Espaços da Memória, intitulada “Ensino de História: Os alcances da História Local e as relações de aprendizagem na Educação Básica”.

A pesquisa tem como objetivo analisar o desenvolvimento da aula-oficina no ensino de História, a partir da concepção da História Local, na perspectiva da organização e da produção do saber histórico dos estudantes e tem como objeto as relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da História Local na Educação Básica.

Neste estudo, abordamos a história local direcionada a cidade de Jauru, com a participação de duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, situada no mesmo município.

A partir dessa articulação entre a aula-oficina no ensino de História e o campo da História Local, intenciona-se apreender as potencialidades da produção dos saberes históricos dos estudantes da Educação Básica, tendo-os como protagonistas<sup>2</sup> do processo de aprendizagem, estimulando a postura ativa, de aprendizado ativo e sujeitos conscientes de sua historicidade.

Ainda, dessa composição, tem-se na aula-oficina duplo papel: o de ser campo investigativo e, ao mesmo tempo, instituir-se como espaço pedagógico da produção de experiências pedagógicas no ensino de História, vislumbrando a coparticipação e a colaboração dos estudantes de forma ativa e criativa sob o foco da História Local. Essas orientações e dinâmicas revelam-se promissoras quanto aos desafios em articular e mediar os conhecimentos científico e culturais, o cotidiano dos estudantes e os saberes históricos.

A pesquisa visa responder a seguinte problemática: Como o desenvolvimento da aula-oficina no ensino de História, a partir da concepção da História Local, potencializa a organização e a produção do saber histórico dos estudantes da educação básica?

---

<sup>1</sup> O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é um programa de pós-graduação stricto sensu na área de Ensino de História, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC), coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e tem como objetivo a formação continuada visando melhorar a qualidade do exercício da docência em História na Educação Básica de ensino. O programa tem abrangência nacional e conta com a participação de Instituições de Ensino Superior, que integram a Rede Nacional do ProfHistória. A Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) está entre as Instituições Associadas, sendo responsável pela oferta e execução do curso no campus Universitário de Cáceres – MT. (Texto adaptado do site ProfHistória). Disponível em: <http://site.profhistoria.com.br/>. Acesso em 27 de março de 2023.

<sup>2</sup> Dentro do escopo desta dissertação, o uso do termo "protagonismo" está relacionado aprendizagem ativa em que os estudantes desempenham o papel de ator da sua própria aprendizagem, conscientes de sua historicidade.

Para atingir o objetivo desta dissertação, a sala de aula foi o lócus da pesquisa, sendo realizada na disciplina de História com duas turmas que compõe a etapa do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, localizada no município de Jauru, região oeste do estado de Mato Grosso.

Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida por meio da abordagem qualitativa de natureza aplicada, com características de pesquisa exploratória e descritiva, pois tratou-se do caminho mais adequado para análise do objeto de estudo desta dissertação. Quanto aos procedimentos a pesquisa foi classificada no formato de pesquisa-ação.

A fim de conduzir esta pesquisa, nos orientamos pelos autores Barca (2004), Freire (1987, 1993, 1996, 1997), Barros (2009) e Monteiro (2007), centralmente, para direcionar teoricamente e metodologicamente a pesquisa. Acredita-se que esses autores corroboram sob tal, com os elementos constituintes da proposta a ser desenvolvida.

Para promover a aprendizagem ativa embasamo-nos no modelo de aula-oficina proposto pela professora Isabel Barca (2004). Este modelo pressupõe que o estudante deve ser o agente de sua formação, com ideias prévias e experiências diversas. O professor, por sua vez, assume o papel de investigador social e organizador de atividades problematizadoras que visam provocar reflexões e questionamentos. Para atingir esse objetivo, utiliza como estratégia múltiplos recursos intervenientes que busca compreender e modificar a conceitualização dos estudantes.

Freire (1996), por sua vez, contribui com a concepção de “Educação Libertadora”, que parte do princípio de que os professores e estudantes devem aprender de forma coletiva e dialógica, assumindo papéis importantes no processo de ensino e aprendizagem. Em síntese, partindo de Freire, compreende-se a sala de aula como um espaço de diálogo em que o estudante, é situado como sujeito de existência e de historicidade. Na relação dialógica não se trata somente da participação ativa, mas, sobretudo, de assumir consciência sobre e com a realidade humana e historicizada.

Como referência para o estudo da História Local, utilizamos as contribuições teóricas de José D'Assunção Barros (2009). O autor designa/descreve a História Local como uma modalidade historiográfica em que a história é produzida a partir de um lugar que corresponde às instâncias das pequenas localidades, que traz as marcas desse lugar, que se relaciona com uma história mais ampla. Refere ainda sobre a qual se produz a operação historiográfica, no âmbito da ideia apresentada por Michel de Certeau (1982), da qual “todo trabalho historiográfico está relacionado a um determinado ‘lugar de produção’” (Barros, 2013, p.4).

Para conceituação dos saberes históricos, recorreremos a Ana Maria Monteiro (2007), que oferece uma síntese teórica relacionada ao saber escolar e ao saber docente, os quais são operacionalizados no processo do ensinar e do aprender no interior das salas de aula. O estudo desses saberes assume centralidade na perspectiva do ensino de História.

A presente dissertação, surge de inquietações ao longo da trajetória profissional, em torno do processo de ensino e aprendizagem na disciplina de História, o que nos levou a necessidade de compreender os elementos que compõem o processo de ensinar e apreender.

Atuando como professora na educação básica ao longo dos últimos cinco anos, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, temos presentes a complexidade inerente ao ensino da disciplina de História, motivada por uma série de desafios. Entre esses desafios, destaca-se o distanciamento entre os conteúdos curriculares e a realidade cotidiana dos estudantes.

No exercício da profissão, muitas vezes, nos deparamos com um currículo estruturado e inflexível, estabelecido por diretrizes que são impostas e cobradas por parte das secretarias de educação e gestores educacionais que avaliam o cumprimento dos conteúdos dispostos nos materiais didáticos, utilizados em sala de aula, por meio de avaliações internas e externas.

Especificamente na unidade escolar onde desempenhamos a função docente, é de incumbência dos professores elaborar um planejamento anual, composto por um conjunto de atividades ao longo do ano letivo. Esse planejamento é, então, desmembrado em roteiros de atividades semanais. Para cada componente curricular, é necessário detalhar as habilidades a serem desenvolvidas, contendo as descrições e explicitar os conteúdos/objetos do conhecimento, as atividades organizativas, o modo de abordagem, as fontes de consultas e bibliográficas, a duração de cada atividade, bem como definir os instrumentos avaliativos a serem utilizados no processo educacional. Os conteúdos têm como suporte bibliográfico as apostilas do Sistema Estruturado de Ensino, material produzido especificamente para a rede estadual de ensino de Mato grosso.

No contexto das avaliações internas, os professores são submetidos a avaliações durante o ano letivo, cujo objetivo é verificar se o conteúdo, disposto nos materiais didáticos, específicos para o estado de Mato Grosso, está sendo efetivamente abordado em sala de aula e se o planejamento desenvolvido está em correspondência com as exigências definidas com as orientações curriculares.

Esse procedimento avaliativo ocorre da seguinte forma: os professores são convidados a se retirarem de sua aula, permitindo que os coordenadores pedagógicos, em conjunto com os

estudantes, avaliem o desempenho de cada professor, com base em diversos critérios estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) de Mato Grosso e pela Diretoria Regional de Educação (DRE). Entre esses critérios, o uso das apostilas do Sistema Estruturado de Ensino.

No âmbito das avaliações externas, os professores são responsáveis pela aplicação dos exames previamente elaborados e destinados aos estudantes, com o objetivo de avaliar habilidades e competências para cada ciclo de formação.

Esse processo de monitoramento, de acordo com a Secretaria de Estado de Educação, tem por objetivo orientar as ações pedagógicas e formativas na rede estadual de ensino de Mato Grosso.

Entretanto, todo esse arranjo implica no processo educacional, no trabalho docente e especialmente, nas práticas pedagógicas e, como resultado deste cenário, tem-se uma discrepância entre a realidade vivenciada pelos estudantes e os conteúdos abordados no currículo escolares. Compactuamos com a concepção de que a educação deve ser capaz de se adaptar e atender às necessidades dos estudantes, garantindo que o currículo e as estratégias de ensino sejam alinhados com a realidade social e cultural em que estão imersos.

Nesse contexto, surgiram alguns questionamentos em torno da história ensinada, em que houvesse uma articulação ao cotidiano dos estudantes e que fizesse sentido para a construção de uma perspectiva crítica da sociedade. Outras questões, como por exemplo, em torno de abordagens pedagógicas, metodologias e estratégias que promovessem a participação ativa dos estudantes e a construção de pensamentos críticos e reflexivos também foram constantes nesse percurso, sendo reforçados, principalmente, pela pouca experiência na prática docente em sala de aula<sup>3</sup>. Assim, na prática da profissão, percebemos que era necessário aprofundar o conhecimento histórico e adquirir novos saberes para serem empregados no cotidiano da sala de aula sobre o ensino de História. Foi, portanto, na urgência de problematizarmos as relações e formações teórico-metodológicas para o ensino de História e seus alcances nas práticas educativas e, no mesmo movimento, de qualificar as apreensões dessa realidade que atuamos para o ingresso no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (Profhistória).

Cabe ressaltar que essa reflexão também decorre em virtude do modelo ensino o qual

---

<sup>3</sup> Iniciei minha trajetória como docente na Educação Básica de Ensino no ano de 2018 na Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, situada no município de Jauru, estado do Mato Grosso. Atualmente, continuo atuando nesta mesma instituição, onde tenho vivenciado experiências enriquecedoras e desafiadoras que têm contribuído com novos saberes na prática como educadora, pois conforme preceitua Tardif (2002, p.57) “se o trabalho modifica o trabalhador e a sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu saber trabalhar.

formos formados. Um modelo de educação denominado de tradicional, em que as aulas se baseavam principalmente na exposição dos conteúdos, com a utilização do quadro e giz, em que os estudantes eram pouco atuantes no processo de aprendizagem. Trata-se de um método de ensino no qual professor assume um papel de transmissor do conhecimento e o estudante é tomado com mero receptor. Essa velha receita ainda é atuante e dominante nos espaços educativos escolares: a prática bancária de educação, arduamente explicitada e criticada por Freire (1987).

Diante desse movimento, surgiu o desejo de transcender os moldes tradicionais de ensino e buscar alternativas que pudessem estimular a participação, a interação e a reflexão dos estudantes e tornar a aprendizagem mais significativa: o de imprimir novas relações pedagógicas em que o estudante seja potencializado em saberes enraizados em suas historicidades e de novas práticas individuais e coletivas: o papel de sujeito de existência também nos espaços escolares. A partir desses questionamentos foram surgindo outras indagações sobre como desenvolver propostas que promovessem o engajamento dos estudantes, permitindo-os desempenharem um papel de sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem e que os desafiassem no lugar da produção da vida e de suas relações culturais, históricas e sociais. Referimo-nos às relações dialógicas em que essas conexões se transfiguram em reflexões e análises críticas da realidade para práticas conscientes de existência. Parte-se da premissa em que os conteúdos históricos signifiquem também matérias-primas de conhecimento para apropriação, produção, recriação enquanto leitura de realidade e de intervenções.

Ademais, trazer para o contexto da sala de aula outras temáticas que pudessem tornar o ensino de História instigante para os estudantes, o que ainda é um desafio no tempo presente, por meio de diferentes enfoques e que levassem em consideração os conhecimentos prévios, as vivências pessoais e as experiências individuais e coletivas foram recorrentes na prática docente.

Um Projeto de Formação Continuada<sup>4</sup>, realizado no início do ano letivo de 2019 na Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo<sup>5</sup>, foi extremamente importante para o

---

<sup>4</sup> A formação de professores para atuação na educação básica é garantida por leis e normativas do Ministério da Educação, dentre as principais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996 em seus artigos 62 e 63 e a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e promove outras iniciativas e, na Meta 15, assegura “que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (Brasil, 2017). O Projeto de Formação Continuada na Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo implementou o Orientativo de Formação Continuada 2019/SEDUC.

<sup>5</sup> Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, Jauru, Mato Grosso, na qual leciono desde 2018.

desenvolvimento de novas propostas voltadas a sala de aula e para a proposição desta dissertação. O objetivo inicial do projeto era abordar temáticas relacionadas ao estudo aprofundado do Documento de Referência Curricular de Mato Grosso (DRC-MT) e implementação das Metodologias Ativas, no intuito de analisar e desenvolver estratégias para solucionar algumas dificuldades de aprendizagem identificadas no diagnóstico realizado no início do ano letivo.

A partir da análise dos resultados obtidos com a realização do diagnóstico foi possível verificar que a escola possuía alguns pontos frágeis que precisavam ser melhorados e um deles era o baixo índice de rendimento escolar que não estava de acordo com as metas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Durante a execução do projeto, foram discutidas e exploradas diversas estratégias e abordagens pedagógicas com os professores que visavam tornar o processo de ensino e aprendizagem efetivos para os estudantes. As reflexões e experiências compartilhadas nesse contexto foram fundamentais para repensar as práticas educativas e buscar novas perspectivas para o ensino de História. Novas inquietações emergiram: seriam suficientes essas novas estratégias? quem eram nossos estudantes? o que esses índices revelavam, mas não se explicitavam nos números? bastaria identificar as dificuldades e atuar localizadamente para superá-las? o que essas relações e processos educativos traduziam da escola?

Dessa experiência pode ser percebido o interesse que se despertou nos próprios professores pela aprendizagem ativa de forma que todos os profissionais estivessem engajados no processo de maneira dinâmica e participativa, promovendo práticas educativas que pudessem implicar as relações de ensino e aprendizagem sob o horizonte de conhecimento pautados na realidade e, desse, em reflexões das teorias estudadas: relacionar de maneira pertinente teoria e prática.

Neste sentido, ao ingressar no ProfHistória no ano de 2022, as memórias desse momento foram fundamentais e serviram como base para pensar em uma proposta em que os estudantes pudessem ser atuantes no processo de aprendizagem e que relacionasse o conteúdo histórico e a realidade vivida.

Durante o percurso do mestrado, tivemos a oportunidade de cursar uma Disciplina “História local: usos e potencialidades pedagógicas”, que era parte integrante da grade curricular do Curso. À medida que aprofundamos os estudos nessa disciplina, com atividades de fichamentos, resumos, resenhas e leituras das bibliografias do plano de ensino, avançamos no delineamento e compreensões História Local, de uma abordagem como potencial de

mobilizar a realidade dos estudantes, como força pedagógica de fazer relações e conexões de leituras de realidade.

No que concerne à escolha de adotar a proposta de aula-oficina desenvolvida por Isabel Barca (2004), nesta pesquisa, deve-se ao fato da participação no II Congresso Nacional do ProfHistória nos Grupos de Reflexão Docente (GRDS), que eram espaços de reflexão sobre aspectos, problemas, questões e vivências do ensino de História, relacionadas às pesquisas concluídas ou em andamento no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino de História, em rede nacional. Foi nesse contexto que tivemos acesso à proposta de aula-oficina, que pareceu ser uma possibilidade para envolver os estudantes de forma ativa e participativa. Neste ínterim, direcionamos a pesquisa para explorar e adaptar a metodologia na própria prática docente, com o objetivo de analisar as suas potencialidades para o ensino de História.

Dessa forma, ao propormos o desenvolvimento de aula-oficina e analisar as suas potencialidades para apreender as possibilidades e alternativas para o ensino de História em conexão com a realidade do estudante. Assim, três pilares se constituíram fundamentais: Aprendizagem ativa, aula-oficina e a História Local.

Na aprendizagem ativa, o estudante é o protagonista no processo de aprendizagem, ocupando o centro da ação educativa. Nesse contexto, a aula-oficina surge como uma estratégia para promover a aprendizagem ativa, na qual os estudantes são envolvidos em atividades práticas nas quais o conhecimento é construído em conexão com suas vivências, aplicando-se conceitos históricos em situações reais, como a história do seu entorno.

A História Local, enquanto elemento problema, constitui uma abordagem fundamental nesse processo, pois considera a importância de investigar e valorizar a história do local onde os estudantes vivem, explorando memórias, narrativas, saberes e vivências locais.

A partir da dinâmica interativa dessas forças mobilizadas por diferentes estratégias e estímulos, espera-se contribuir para o Ensino de História na produção dos saberes históricos dos estudantes. Para tanto, elegemos a sala de aula como locus da pesquisa, partindo da concepção da História Local, como elemento problema na construção do conhecimento histórico escolar, para que os estudantes possam construir o seu conhecimento participando ativamente na produção da historiografia de um pequeno espaço e na construção do saber histórico: sujeito de produção e apreensão de historicidade.

A relevância dessa pesquisa deve-se a singularidade de criar situações, resultantes de interações, que suscitem outras possibilidades (novas experiências de aprendizagem) para a

sala de aula. As interações que aconteceram<sup>6</sup> durante as situações de produção de conhecimento revelaram um caminho ou abordagem para o ensino de História que resultou em um produto pedagógico/que deu origem a uma dissertação de mestrado, e concomitantemente, a um material didático pedagógico (que se convencionou chamar produto educacional). Este produto pode ser compartilhado com outros docentes, permitindo que eles também se beneficiem das atividades desenvolvidas nesta pesquisa.

Desse movimento de interação entre os estudantes na situação de produção de saberes, construiu-se o campo empírico da pesquisa, para responder a seguinte problemática: Como o desenvolvimento da aula-oficina no ensino de História, a partir da concepção da história local, contribui para a organização e produção do saber histórico dos estudantes da educação básica?

De acordo com uma análise realizada no banco de dissertações do ProfHistória (2018-2022), observou-se que as temáticas relacionadas a História Local<sup>7</sup> estão constantemente presentes das dissertações defendidas, pois tem mobilizado professores/mestrandos preocupados com uma maior compreensão sobre a importância do ensino da História Local, vista como um potencial para o ensino de História nos dias atuais. As dissertações enfocaram a relação entre o ensino de História e a História Local e foram desenvolvidas por meio de um aporte teórico composto por autores que pesquisaram essa temática, fornecendo uma base consistente para a condução desses estudos, entre os quais podemos citar: Ciampi (2007); Fonseca (2006); Gabriel; Monteiro; Martins (2016); Gonçalves (2007); Reznik, (2002, 2005, 2010); Samuel (1990); Schmidt (2007); Menezes; Silva (2007).

O ensino da História Local, como objeto de estudo e estratégias de aprendizagem, permitiu trabalhar diferentes níveis de escala de análise social, econômico e temporal. Tratou-se de potencializar o estudante na comunidade em que vive e desenvolvendo sua historicidade, na mesma medida em que o organizou no campo da produção de conhecimento histórico, historiografia de um pequeno espaço, intencionando a criação de uma história plural, que privilegiasse grupos até então historicamente invisibilizados como mulheres, negros, indígenas entre outros. Produz-se diferentes mediações do sujeito estudante,

---

<sup>6</sup> Em razão da pesquisa, no processo da operacionalização do objeto, tivemos algumas evidências iniciais que auxiliaram na verticalização do objeto e que estruturaram, inclusive na exposição desta Dissertação.

<sup>7</sup> Apenas para dar exemplos, entre os estudos análogos constantes no banco de dissertações do ProfHistória, podemos remeter a dissertação desenvolvida por Roberta Siqueira de Souza Antonello, de 2020, intitulada “A história local no processo de Ensino e Aprendizagem histórica: O caso do município de Guarantã do Norte – MT”, em que a autora buscou inserir a história local como um campo de pesquisa tendo como contexto de estudo o município de Guarantã do Norte-MT, como objetivo de estudar a história do município ressaltando a participação de alguns sujeitos como os indígenas e as mulheres invisibilizados nas narrativas existentes. Na mesma direção, Francisca Neta Nunes (2020) promove uma discussão sobre a inserção da história local como metodologia no ensino de História da Educação Básica, a partir da memória de mulheres que participaram do processo de colonização da Colônia Rio Branco-MT, nos anos de 1960 e 1970.



inquerindo a realidade histórica, na mesma direção em que se institui como sujeito de história por vínculos e experiências, das marcas e eventos de espaço-tempo e tempo-espaço de sua vivência. O lugar da aprendizagem, nessa vertente, o implicou por diferentes mediações de tempo e “lugares de memória”<sup>8</sup> como arquivos, locais, patrimônios, documentos familiares entre outros.

A História Local se torna relevante por possibilitar a atuação dos estudantes como sujeitos na produção dos saberes, por meio da busca de seus lugares de memória<sup>9</sup> e do encontro entre o processo interior e a história viva: da existência individual no campo de suas relações humanas e processos históricos, presente na memória individual e a história como construção de explicações que opera no passado conectada ao tempo de existência. Ao direcionar os estudantes para a pesquisa com fontes orais e arquivos pessoais, para construir um determinado tipo de conhecimento, isso os conectou e os interpelou à posição histórico-cultural. Privilegiou-se o sentido das experiências individuais e coletivas, relacionando-as com uma visão mais abrangente da história.

No entanto, apesar da importância do estudo da história local, esse campo de realidade é muitas vezes negligenciado nos currículos escolares. Cabe destacar que os manuais escolares e especificamente o material didático desenvolvido pela Fundação Getúlio Vargas (FGV) para o Estado de Mato Grosso em 2022 e 2023, utilizados cotidianamente no contexto da sala de aula, não traz em seu arcabouço temáticas voltadas para a historiografia do estado, tampouco de cidades ou regiões diferentes, e dificilmente os materiais bases conseguirão dar conta das especificidades locais, em razão das diferenças implicadas nesse processo complexo. Em razão disto, os professores que pretendem engajar-se num trabalho sobre a história local, para trabalhar em sala de aula, precisarão coletar e produzir materiais para esse propósito. Portanto a pesquisa pretende contribuir ao identificar as lacunas existentes e produzir artefatos culturais que se tornem uma contribuição ao tema em estudo, e assim, preencher lacunas existentes no ensino de História local, sobre a cidade de Jauru/MT, pois não estão contempladas nos livros didáticos e apostilas destinadas a educação básica. Lacunas essas que foram identificadas no decorrer da prática docente e ao longo da pesquisa e, por meio da

---

<sup>8</sup> Utilizamos a categoria/conceito lugares de memória, a partir da concepção de Pierre Nora (1993) que define lugares de memória como os espaços onde a memória se materializa. Pois, conforme Nora “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto”. (Nora, 1993, p. 9).

<sup>9</sup> Para Montenegro, “se são distintos [memória e história], arriscaríamos afirmar também que são inseparáveis. Afinal, compreendemos a história como uma construção que [...] (campo também da memória) aponta para formas de explicação do presente e projeta o futuro. Este operar, próprio do fazer histórico na sociedade, encontraria em cada indivíduo um processo interior semelhante (passado, presente e futuro) através da memória (1994, p.17).

dissertação de mestrado resultante, acreditamos contribuir com o construir relações pertinentes para o ensino e aprendizagem no ensino de História. Vislumbrar novos recursos que possam ser relevantes no ensino devido à ausência dessas temáticas nos livros didáticos, apostilas e matérias destinadas à educação básica.

Com o intuito de articular a história local e o cotidiano dos estudantes, pressupomos, inicialmente, neste estudo, uma concepção que envolvesse a pesquisa, a investigação e a produção de saberes, incorporando a metodologia da História Oral. Essa atividade investigativa foi desenvolvida pelos estudantes, que consistiu na seleção e entrevista oral com um número de dez moradores locais, com o objetivo de apreender as memórias dos moradores da cidade de Jauru através de suas narrativas.

O processo investigativo, a partir do cotidiano dos estudantes, por meio das fontes orais, possibilitou a problematizações e reflexões sobre a realidade que os constituía e que pudesse construir novos conteúdos históricos para o ensino de História. Adicionalmente, o uso das fontes orais permitiu registrar as experiências vivenciadas pelos sujeitos sociais, o que, por sua vez, contribuiu para a compreensão do passado recente.

Foram com esses direcionamentos e construções que foi apreendida a realidade pesquisada e sobre a qual se direcionou o objeto de pesquisa, com pertinências dos processos de ensino e aprendizagem para novos cenários de consciência crítica e ativa, com o protagonismo dos estudantes.

Isso posto, esta Dissertação voltou-se para o Ensino de História, com ênfase na História Local, quanto abordagem para aprendizagem ativa e a História Oral, enquanto organizadora das relações protagonistas dos estudantes para a produção de saberes.

Assim, esta dissertação está estruturada em seis seções.

Na segunda seção, “O ensino de História e a (des)potencialidade em ação”, situamo-nos dentro do amplo contexto de reflexões sobre o ensino de História no Brasil, instituído a partir da referência de historiadores que analisaram o ensino de História no país, os quais apontaram a necessidade de se entender os saberes escolares em sua especificidade, articulados às mudanças propostas nos documentos norteadores da educação brasileira. A pesquisa mostrou que desde a constituição da História como disciplina escolar e acadêmica até os dias atuais sempre tivera funções políticas, com os objetivos convenientes aos sistemas governamentais de determinadas épocas, cujo resultado foi a despotencialização dos lugares de aprendizagens, para fins que escapam o verdadeiro sentido do ensino de História. No decorrer desta reflexão apresentamos algumas questões para as quais não temos respostas, senão, outros

questionamentos.

Na terceira seção, “Repensando práticas no ensino de História”, certamos sobre os desafios enfrentados pelos professores de história na contemporaneidade, destacando as deficiências persistentes no ensino de História que demonstram a obsolescência do modelo educativo ainda adotado por muitos professores. Diante desse conjunto discorremos sobre a necessidade de mudanças relacionadas à concepção, aos conteúdos bem como as estratégias de ensino e aprendizagem no contexto do ensino de História. A perspectiva freiriana da “Educação Libertadora” é apresentada como uma alternativa, na qual estudantes e professores aprendem de maneira coletiva e dialógica, assumindo papéis de sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, superando o tradicional modelo de ensino bancário. Esta abordagem dialoga com as ideias de Saviani (2008), que enfatiza a importância do conteúdo no processo educativo.

Dessa disposição teórica e metodológica, voltamo-nos para apreender as potencialidades da aula-oficina no ensino de História, com o objetivo de identificar, descrever e analisar as possibilidades para a prática docente em sala de aula, baseada na combinação de três abordagens: a aprendizagem ativa, que envolveu os estudantes de forma colaborativa e participativa; a História Local, que integrou os conhecimentos cotidianos dos estudantes com o saber histórico; e a aula-oficina no ensino de História, percebida como uma proposta viável para uma perspectiva investigativa no processo de ensino e aprendizagem.

A quarta seção, denominada de “Metodologia e decisões para a pesquisa”, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, detalhando o delineamento e o desenvolvimento sistemático de acordo com os objetivos intencionados para a pesquisa. Assim, a abordagem qualitativa foi escolhida devido à natureza da pesquisa, que busca compreender o impacto da aula-oficina no ensino de História. As atividades pedagógicas e metodológicas foram desenvolvidas com base em pesquisas sobre a história local de Jauru, Mato Grosso (MT), desde os processos de consolidação da cidade, envolvendo os estudantes como sujeitos ativos na produção de saberes históricos. Empregamos a pesquisa-ação de acordo com Rene Barbier (2002) e Michel Thiollent (2011), para coletar, registrar, organizar e analisar os dados, permitindo promover relações, comparações, identificando e analisando as mudanças nas práticas pedagógicas, antes e depois da implementação da aula-oficina. Incorporamos a História Oral, conforme proposto por Meihy (2005) para destacar narrativas das perspectivas dos moradores locais entrevistados, contribuindo para o saber histórico e a relação entre o ensino e a experiência histórica.

Partindo desses horizontes metodológicos e concepções, finalizamos o capítulo apresentando a organização e etapas da aula-oficina com os estudantes, que se apresenta sintetizada na Figura 1, dessa seção, de acordo com os fundamentos organizadores da aula-oficina em suas dimensões e conexões.

A seção quinta, de denominação “A concepção de oficina na produção do saber histórico”, a escrita privilegiou a concepção de oficina como uma proposta metodológica na produção do saber histórico, aplicada no ensino de História. Consideramos as suas potencialidades na mobilização dos estudantes e seus saberes, e na promoção da consciência histórica diante dos desafios contemporâneos na educação.

Para apoiar a investigação, embasamos na concepção de aula-oficina desenvolvida por Isabel Barca (2004), que inclui várias etapas, como recolha inicial de dados das ideias prévias dos estudantes, análise dessas ideias, planejamento de unidades temáticas, posterior recolha de dados e a aplicação de ferramentas metacognitivas. Através da oficina, discutimos como os estudantes são incentivados a compreender que o conhecimento histórico é construído com base em evidências históricas e em discursos historiográficos baseados em fontes. A ênfase recai sobre o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva das fontes e uma compreensão do rigor científico da disciplina histórica.

Posteriormente, adentramos no campo empírico da pesquisa. Examinamos o desenvolvimento e a implementação das atividades pedagógicas da "Oficina Pequena Historiografia," baseada no modelo de aula-oficina de Isabel Barca (2004). Analisamos a organização, as etapas, os objetivos específicos e a execução da oficina com duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental durante o período de maio a agosto de 2023.

Permeamos a análise examinando as etapas iniciais da pesquisa, abordando como os estudantes receberam o instrumento de coleta de dados (Q1), os conceitos operacionalizados, o contexto histórico de Jauru e a preparação para as entrevistas. Sublinhamos também a interação dos estudantes durante a realização da aula-oficina intitulada "Pequena Historiografia," parte essencial desta pesquisa com a História Local.

Utilizamos as evidências registradas em caderno de campo e os resultados do questionário aplicado para organização empírica e a disposição das categorias de análises.

A avaliação das questões e as narrativas produzidas pelos estudantes forneceu entendimentos sobre a produção dos saberes históricos dos estudantes e seu envolvimento na produção historiográfica no contexto local.

Quanto a sexta seção, “A oficina “historiografia do pequeno espaço” como proposta

didática no ensino de História”, apresentamos a composição do produto educacional intitulado "Oficina Historiografia do Pequeno Espaço", concebido como uma proposta didática para o ensino de História. Resultado da execução da oficina mencionada, com duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Jauru-MT.

A elaboração do produto educacional teve como objetivo contribuir com ações pedagógicas e estratégias metodológicas, com direcionamentos para qualificação de aprendizagem no ensino de História, com o intuito de mobilizar a produção dos saberes históricos dos estudantes. Para alcançar o objetivo, foi proposto a interação da aula-oficina, fundamentada na concepção de Isabel Barca (2004), com o campo da História Local e Oral no ensino de História.

Dessa composição, pretendeu-se criar possibilidades para os professores explorarem as potencialidades da produção do saber histórico dos estudantes, para atuarem como protagonistas do processo de aprendizagem, com uma postura ativa, de aprendizado ativo e com consciência histórica.

Em termos gerais, esta dissertação constatou, ao atestar possibilidades para o ensino de História, com a combinação da História Local e Oral, que tal abordagem se mostrou como um potencial pedagógico, implicador e organizador, dos conhecimentos cotidianos e dos saberes históricos dos estudantes. Com essa abordagem e metodologia, mediou-se as interlocuções entre as vivências, os sentidos históricos e produção historiográfica, com os quais os estudantes construíram relações abstratas sobre o passado com historicidades do presente.

Nesse contexto, a oficina da Historiografia do Pequeno Espaço, centrada na História Local, emergiu como uma referência pedagógica, promovendo a conscientização dos estudantes e fornecendo ferramentas teórico-metodológicas que os engajou ativamente no processo de construção do conhecimento histórico.

Por conseguinte, a combinação de elementos representativos, como os questionários aplicados, os processos de socialização durante a Oficina Pequena Historiografia e a metodologia da História Oral em conjunto com a História Local, proporcionou uma aprendizagem ativa que permitiu aos estudantes estabelecerem uma conexão mais profunda com sua própria historicidade.

Dessa forma, os estudantes não apenas atuaram sobre os saberes existentes, mas também se tornaram agentes ativos na produção de conhecimento histórico, adotando uma postura analítica, crítica e reflexiva diante da realidade histórica.

## 2 O ENSINO DE HISTÓRIA E A (DES)POTENCIALIDADE EM AÇÃO

O presente capítulo insere-se num conjunto de reflexões sobre o ensino de História no Brasil, analisada em diferentes momentos sob as concepções produzidas pela historiografia e considerando os documentos que norteiam a Educação Básica, explicitando um poder centrado, que intenciona desviar (despotencializar) os lugares de combinações de ensino e aprendizagem do ensino de História. Fazer-se instituído a partir da referência de historiadores que analisaram o ensino de História no país, as quais têm apontado a necessidade de se entender os saberes escolares em sua especificidade, articulados às mudanças propostas nos documentos norteadores da educação brasileira.

Fundamentamos nossas discussões sobre o ensino de História, em autores como Abud, Bittencourt, Fonseca, Nadai, entre outros, os quais indicam que essa construção não é “neutra, despretensiosa e nem desprovida de historicidade”, como nos aponta Fonseca (2009, p. 15). Refletir sobre os propósitos que envolvem o ensino da História como disciplina escolar faz-se necessário para observarmos a existência de consonância entre este e a pesquisa proposta.

### 2.1 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: OS PRIMEIROS ALICERCES

No Brasil, a constituição da História como disciplina escolar e acadêmica, caracterizada por um conjunto de saberes oriundos da produção científica e dotados para seu ensino, com métodos próprios, ocorre após a independência de 1822, durante a construção do sistema educacional do império (Fonseca, 2004). Fortemente articulado as tradições europeias, sobretudo a historiografia francesa, foi fundado o Colégio Pedro II na cidade do Rio de Janeiro, em 1837, para ser um modelo para o ensino secundário. E em 1838 o estudo de história foi instituído no currículo, a partir da sexta série (Nadai, 1993). No entanto, em clássicas considerações a respeito do ensino de História no Brasil, Elza Nadai afirma que:

A história inicialmente estudada no país foi a História da Europa Ocidental, apresentada como a verdadeira História da Civilização. A História pátria surgia como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas. (Nadai, 1992-1993, p. 146).

O ensino de História do Brasil era visto em conjunto com a História Universal numa posição secundária, ou seja, era ensinada a partir de um centro, a História da Europa. Nesse momento, a História era entendida como a genealogia das nações e da civilização de que essas nações seriam portadoras (Berutti, 2009).

Neste interim, foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), fundado em 2 de outubro de 1838. Foi uma instituição importante ligado ao Estado Imperial e surgiu com a missão de construir uma História Nacional e eternizar os fatos memoráveis da Pátria e

salvar do esquecimento os nomes dos seus filhos ilustres. Temístocles Cézar (2004), em a “Lição sobre a escrita da história historiografia e nação no Brasil do século XIX”, ao analisar o primeiro ensaio teórico metodológico sobre a escrita da história, publicado na revista do IHGB em 1839, afirma que:

Apesar do cuidado dos brasileiros por sua pátria, eles tinham, até aquele momento pelo menos, esquecido os fatos notáveis. Era necessário, então, ressuscitá-los. Esse processo implicava em uma idéia de unificação da nação, pois esses acontecimentos não ocorreram apenas em um determinado lugar, mas ao contrário, eles se passaram em todas as províncias do país. A tarefa do IHGB era, portanto, tornar visível a história preexistente do Brasil. A história que deve aparecer é uma história precisa, um gênero específico: a história geral. (Cezar, 2004, p. 13).

Vale destacar que os percursos da História Nacional pertenciam tanto ao IHGB quanto ao Colégio Pedro II. Desta forma, criou-se uma parceria que permitiu que a escola acadêmica e escolar trabalhasse juntas com um único objetivo: escrever e ensinar a História Nacional. Dito isto, temos uma colaboração entre as duas instituições que “produzia-se e ensinava-se, a julgar pelos programas e pelos textos dos livros didáticos, uma História eminentemente política, nacionalista e que exaltava a colonização portuguesa, a ação missionária da Igreja católica e a monarquia” (Fonseca, 2004, p. 47).

Destarte, o currículo das disciplinas escolares subordinou-se aos interesses de grupos ligados aos poderes estatais e eclesiásticos, conforme enfatiza Bitencourt (2005):

[...] em consonância com uma nova formulação curricular, a “história sagrada”, a “história universal” e a “história pátria” passaram a integrar o sistema educacional em perfeito alinhamento com o espírito das luzes do século XIX. O pensamento liberal característico deste período histórico definiu o papel da educação no que se refere à formação do cidadão íntegro, industrioso ou produtivo e, sobretudo, obediente às leis (Bitencourt, 2005, p.23).

Embora já contasse com programas de estudo desde 1838, o ensino de História ainda carecia de material e metodologias que o orientasse, e, foi esta a motivação que levou Joaquim Manuel Macedo, também professor do Colégio Pedro II, a escrever “Lições de História do Brasil, para uso dos estudantes do Imperial Colégio Pedro II”, em 1861. O currículo considerado modelar do Colégio Pedro II alcançou seu auge a partir da publicação desta obra, que contribui, sobretudo, para a consolidação da disciplina História do Brasil (Fonseca, 2004).

Com a instauração da República, não houve alterações profundas no ensino de História e sim uma preocupação com os métodos empregados. Prova disto, são as inúmeras publicações nos livros didáticos destinados aos professores e estudantes, orientando como obter os melhores resultados em detrimento dos objetivos definidos para o ensino de História (Fonseca, 2004). Vale ressaltar que essas concepções eram em torno da eficácia de um cidadão adaptado a ordem social e política vigente.

De acordo com Fonseca (2004), as reformas do sistema educacional nas décadas de 1930 e 1940 resultaram na centralização da política educacional e conferiram ao ensino da história um papel vital nas iniciativas de formação da unidade nacional, que o consagraram definitivamente como disciplina escolar e que gerou impactos negativos no ensino de História, em detrimento de interesses regionais.

Durante o governo provisório de Getúlio Vargas tem-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, marcando o início de uma nova etapa nas políticas educacionais no país, sendo Francisco Campos indicado como o seu primeiro titular. Em 1931, Francisco Campos, implementou reformas na educação, criou o Conselho Nacional de Educação e organizou o ensino secundário e superior que passaria a ser identificado com o seu nome. Neste momento, a educação brasileira como instituição, ganha contornos bem mais definidos. (Morais, 2012). Na década de 1920, foi criada por meio do Decreto nº 14.343, a primeira universidade do Brasil, a Universidade do Rio de Janeiro.

Notadamente, temos nesse período, com a Revolução de 1930 e a chegada de Vargas ao poder, um movimento que pretendia modernizar o país, ampliar a industrialização e a urbanização. Logo, a questão educacional passaria por reformas para atender as novas demandas da sociedade brasileira. Se havia a meta de desenvolver o país e modernizar, era fundamental que de fato houvesse uma preocupação expressiva com educação e principalmente com a base secundária e a formação de professores: era uma questão fundamental. Portanto, diante deste contexto, a criação de uma universidade no Brasil era vista como necessária.

Para Nadai (1993), a instauração dos primeiros cursos universitários dedicados à formação de professores de nível secundário ocorridos em 1934, marcou o início de medidas concretas para inovar o ensino em geral, e os de História em particular. Nesse contexto, a autora observa que:

No bojo da criação e instalação da primeira universidade brasileira (e da Faculdade Filosofia, Ciências e Letras) em São Paulo, acorreram para esta cidade e depois para a do Rio de Janeiro (com a instalação da Universidade do Brasil) cientistas estrangeiros que se preocuparam em introduzir a pesquisa científica nas diversas áreas (das Ciências Humanas às Biológicas e às Exatas), superando a fase de autodidatismo (sic) e abrindo perspectivas novas para a atuação docente (Nadai, 1993, p.153).

Nos anos de 1935, tem-se a criação da Universidade do Distrito Federal, (UDF), que foi criada sob esse novo endereçamento histórico pelo qual o Brasil se promovia. A UDF tinha compromisso com o ensino público, laico e gratuito, com ênfase a pesquisa científica, literária e artística, bem como a divulgação de conhecimento por meio do ensino regular e cursos



populares. Sua missão não era apenas formar profissionais, mas também promover ambiência para constituir um coletivo de intelectuais para o Brasil. A UDF se destacou como a primeira universidade no Rio de Janeiro a oferecer o curso de história. Nesse processo se instituiu uma polarização de poderes quanto as novas redefinições e resultando em embates que se culminou no fechamento da UDF, e levando a criação da Universidade do Brasil em 1937 (Morais, 2012).

Evidentemente, já existia desde o início da década de 30, o desejo e a necessidade de criação de uma universidade que tivesse ligada ao Ministério da Educação e principalmente devido ao momento de centralização política e de ampliação de um regime autoritário. Dessa forma, criar uma universidade que desse as diretrizes para outras universidades brasileiras era necessário e a Universidade do Brasil (UB) teve esse papel, de funcionar como modelo para outras universidades.

Em 1937, foi fundada a Universidade do Brasil, sob o comando do Ministro Gustavo Capanema, que sucedeu à antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada na década de 1920. A UB foi concebida como um modelo universitário padrão para ser replicada em outras instituições. Com a chegada do Estado Novo, em 1937, a UDF foi gradualmente eliminada, sendo seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil, fortalecendo-se assim a UB. A criação da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) na UB levou à extinção da UDF em 1939, marcando o início de uma nova era na institucionalização do ensino superior na área de História, que influenciou todo o país (Morais, 2012). Todavia, cabe ressaltar que de acordo com Moraes,

a institucionalização do curso de história na FNFfi foi fortemente influenciada pela concepção de uma história política, dominante na época, destinada a reforçar os laços da identidade brasileira por meio da ênfase na unidade nacional e no papel dos grandes heróis como construtores da nação. Pode-se notar também que, entre as conturbações políticas e os embates acadêmicos, forjou-se um modelo de curso universitário de história que privilegiava a formação de profissionais do ensino secundário desvinculada da pesquisa histórica (2012, p. 616).

A criação da Universidade do Brasil e da Faculdade Nacional de Filosofia, como uma das suas escolas, marcou o início de novas organizações dessa Universidade, que deu origem à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

É importante lembrar que em 1937, houve a decretação do estado novo, quando se instaurou uma ditadura no país, que perdurou até 1945. Assim, a Universidade do Brasil e da Faculdade Nacional de Filosofia surgem em consonância com o regime autoritário.

Da especificidade da educação secundária, com a implantação do Estado Novo (1937-1945), tem-se poucos avanços no campo dos estudos de História em virtude do quadro

político e ideológico, marcado pelo autoritarismo. Neste contexto, a reforma de Gustavo Capanema, em 1942, “restabeleceu a História do Brasil como disciplina autônoma e confirmou seu objetivo fundamental: a formação moral e patriótica” (Fonseca, 2006, p.51).

Segundo Thais Fonseca (2004), essas reformas promoveram a centralização do recém-criado Ministério da Educação e definindo programas e instruções sobre os métodos de ensino, que eram de sua competência exclusiva, privando as escolas de autonomia para planejamento, fazendo da pesquisa histórica uma ferramenta central na educação política.

Essas reformas dos sistemas de ensino brasileiro de Francisco Campos<sup>10</sup> (1931) e Gustavo Capanema<sup>11</sup> (1934 a 1945) tiveram como efeito reposicionar a organização do ensino de História: entre a História Universal e dividiram a História do Brasil em duas séries: “o primeiro conjunto, que ia até a independência, e o segundo abrangendo a História do Brasil do 1º Reinado até aquele momento, o Estado Novo” (Fonseca, 2009, p.17). De acordo com Fonseca (2009), a influência europeia nesse período não se limitou apenas aos currículos, mas estendia-se também aos cursos de nível superior de História.

Cabe destacar que nesse período as experiências norte-americanas chegaram ao Brasil no ensino de História e Geografia por meio da disciplina de Estudos Sociais. Fonseca (2009), aponta que essas experiências estadunidenses foram implementadas em escolas primárias do estado de Minas Gerais na década de 1950, amparadas pelo Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino-Elementar (PABAEE). A autora situa que esse programa é resultado de um “convênio firmado em 1953 pelo governo do estado de Minas Gerais e o governo dos Estados Unidos que tinha como objetivo formar e aperfeiçoar professores para a Escola Normal e Primária, além de produzir e distribuir materiais didáticos” (Fonseca, 2009, p.18). Neste contexto, muitas obras sobre a influência de autores norte-americanos foram traduzidas e publicadas para que se tornassem referências em diversos sistemas educacionais

---

<sup>10</sup> “A chamada ‘Reforma Francisco Campos’ (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos estudantes às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização (Dallabrida, 2009, p. 185)

<sup>11</sup> Para Montalvão, “Mais do que qualquer outra, a figura de Capanema se entrelaçaria com a do ministério dirigido por ele neste longo período de onze anos, cabendo-lhe conduzir as iniciativas do Inquérito sobre a Educação Nacional (1936), o Plano Nacional de Educação (1937) e a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942). Esta última foi apresentada como o corolário da modernização desse segmento do ensino, iniciada com a reforma de Francisco Campos (1931-1932), que encerrou definitivamente a era dos exames parcelados e universalizou o sistema seriado de frequência obrigatória em dois ciclos: fundamental (de cinco anos) e complementar (de dois anos)” (2021, p. 5-6).

do território nacional.

A década de 1960 foi marcada por uma mudança expressiva no cenário educacional brasileiro em relação aos estudos sociais, pois, de acordo com Fonseca, (2009, p. 19), “passam a ser considerados disciplina obrigatória na escola primária e disciplina optativa no Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961”, resultando na supressão do currículo fixo e rígido que ambicionava uniformizar o ensino em todo o território nacional, orientação vigente desde 1930.

Com a mudança da configuração política promovida pelo golpe de 1964, Thais Fonseca (2004), afirma que o ensino de História no Brasil teve seus objetivos redefinidos combinada com medidas de restrição a formação e atuação dos professores. Além disso, o regime preocupou-se em redefinir os papéis das disciplinas no antigo Primeiro Grau, História e Geografia intitulada ‘Estudos Sociais’ as disciplinas já existentes Educação Moral e Cívica’ e ‘Organização Social e Política Brasileira’ tornando-as obrigatórias em todos os graus de ensino. Para Fonseca (2004, p. 57-58), “[...] a finalidade básica dos Estudos Sociais seria ajustar o aluno ao seu meio, preparando-o para a convivência cooperativa e para suas futuras responsabilidades como cidadão”. Observa-se que a única preocupação do ensino era fazer com que o estudante localizasse e interpretasse os fatos sociais, não de maneira analítica e reflexiva, sendo este o caminho para formação do cidadão ideal que melhor serviria aos interesses do estado naquele momento.

Torna-se evidente as finalidades político-ideológicas dadas ao ensino de História neste período. A educação deveria formar cidadãos com sentimentos patrióticos, obedientes as leis para que se garantisse a preservação da segurança nacional. Uma composição social livre de conflitos determinaria a ordem e o progresso almejados pelas estruturas do poder dominante.

No decorrer dos anos de 1970, no contexto da abertura política, as discussões pelo fim da disciplina de Estudos Sociais são retomadas, culminando numa ampla transformação do ensino de História na década de 1980 que foram marcados por um repensar coletivo, debates, discussões e publicações, enfatizando a renovação das práticas de ensino e do papel do estudante que deveria ser construtor do conhecimento (Berutti, 2009).

No final do século XX, a educação assim como o ensino de História, passou por diversas transformações. Atualmente, a História se mantém como disciplina do núcleo comum nos Ensinos Fundamental e Médio. Tem reformulado e renovado seus métodos, conteúdos, finalidades sociais e educacionais e se mantém como importante instrumento por meio do qual os indivíduos percebem a si mesmos e aos outros, considerando sua responsabilidade na

construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Berutti, 2009).

### **2.1.1 A Pedagogia Nova e o ensino de História**

No início do século XX surgem novas tendências pedagógicas no Brasil vindas de pensadores como Piaget, Decroly, Montessori, Dewey, entre muitos outros que contribuíram intensamente para a divulgação dos princípios do que se chamou de Escola Nova.

Esse movimento ganhou força nos anos 1930, e pode ser visto como a primeira iniciativa de implantação de um modelo de educação inovadora no Brasil, onde intelectuais, educadores e pensadores, repensaram e criaram todo um projeto de educação para a nação. Nomes como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, e tantos outros, foram influenciados por esse pensamento e se destacaram através da publicação em 1932, de um documento que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação que pregava a universalização da escola pública, laica e gratuita.

Contrapondo a pedagogia tradicional formuladas desde o final do século XIX, esta teoria de educação que emerge, possuía uma crença no poder das escolas e em sua função de equalização e igualdade social. Se as escolas não estavam cumprindo essa função, é porque o tipo de escola implantado, a Escola Tradicional, se mostrava insuficiente. Um amplo movimento de reforma, cuja expressão corporificava em sua manifestação mais típica, ficou conhecida sob o nome de "Escolanovismo". Neste sentido, Saviani (1985, p. 67) ressalta que:

Tal movimento tem como ponto de partida a Escola Tradicional já implantada segundo as diretrizes consubstanciadas na teoria da educação que ficou conhecida como pedagogia tradicional. A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, por intermédio de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.

Essa tendência diferente da tradicional entende que a escola deve adequar as necessidades individuais do sujeito ao meio social e que cada ser possui sistema de adaptação gradativa mediante a integração pela experiência, logo, essa integração ocorre mediante as práticas que devem satisfazer os interesses dos estudantes e da sociedade.

No interior do movimento de renovação educacional, o educador Anísio Teixeira publicou uma proposta de ensino de Estudos Sociais, inspirada no modelo norte americano, sob influência do pensador John Dewey. “Desde então, de acordo com Fonseca, (2009. p.18), a possibilidade de implantação de Estudos Sociais nos currículos passou a ser parte do debate educacional”

A estrutura, os conteúdos e as práticas da escola secundária, segundo Nadai (1993), foram alvos de críticas, um dos aspectos visados foi a ênfase que os professores colocavam no estudo do passado e defendia-se que a História contemporânea é que deveria ocupar

prioritariamente os programas escolares. A memorização excessiva, a passividade dos estudantes, a decoração dos conteúdos e abordagem factual foram ênfase dos educadores progressistas. Era, portanto, necessário reformular o ensino da disciplina sob pena de não se realizar seus objetivos educativos.

Buscando incorporar no ensino de História as mudanças propostas pelo movimento escolanovista, Berutti, (2009, p.109), afirma que o objetivo era “superar o conteúdo livresco com ênfase na memorização, havendo uma preocupação em questionar a História política e a relação existente entre o nacionalismo/militarismo”. Nesse contexto, percebeu-se que era necessário desenvolver nos estudantes determinadas habilidades tais como análise, raciocínio lógico, pesquisa e crítica (Berutti, 2009). Cabe ressaltar que essas mudanças não foram sempre bem-sucedidas e resultaram no malogro da reforma escolanovista devido ao desconhecimento dos reformadores da realidade educacional.

Nesse contexto histórico, surge o primeiro curso universitário voltado à formação de professor de História, realizado na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, sendo criado em 1934. Anteriormente a maioria das aulas de História eram ministradas por bacharéis que outrora não possuía formação em História. Com o surgimento da universidade tem-se um grupo de profissionais consoantes aos debates acadêmicos sobre a escrita da História, os quais, em certa medida, emerge gradativamente no ensino de História.

No bojo da instalação da primeira universidade brasileira, cientistas estrangeiros se preocuparam em promover a pesquisa científica em diversas áreas, superando as etapas do autodidatismo e abrindo novas perspectivas para a atuação docente (Nadai, 2009).

### **2.1.2 A Pedagogia Tecnicista e o ensino de História**

O golpe de 1964 representou um brutal retrocesso educacional e, particularmente, nas áreas de Ciências Humanas. Durante esse período, a educação esteve intrinsecamente ligada aos princípios de segurança nacional e de desenvolvimento econômico, conforme estabelecidos pelo Estado, tanto no âmbito interno quanto externo. Isso pode ser exemplificado pelo setor interno. Exemplo do setor interno, foi o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais (IPES). O Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais foi um órgão representativo dos empresários e teve um papel importante como grupo de pressão e de propaganda ideológica nesse momento histórico. Maria Inês Salgado de Souza (1981), afirma que esse projeto educacional enfatizava as relações da educação com o desenvolvimento e a necessidade de formação profissional. A autora ao comparar o projeto do IPES com o projeto

educacional do governo, concluiu que em ambos a educação foi utilizada como um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico.

No plano externo, houve uma intensificação das relações com organizações internacionais, incluindo a USAID, além da OEA e UNESCO. De acordo com Fonseca, (2009, p. 19), “nesse momento histórico a política educacional brasileira passa a ter como principal referência o modelo de educação norte-americano”. Fruto de uma imposição na política educacional, o modelo de ensino brasileiro, que anteriormente se baseava em princípios franceses, foi substituído por um modelo norte-americano.

Dentre o período compreendido entre 1964 e 1968, foram firmados doze acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, conhecidos como acordos MEC/USAID, que serviram para instrumentalizar a hegemonia estadunidense no país, evidenciando a forte influência norte-americana nas políticas educacionais brasileiras. Para Arapiraca (1982), os vários acordos para financiamento da modernização do aparelho escolar que foram assinados, dentro deste novo espírito da ajuda, inspirado na diplomacia da boa vizinhança, tiveram consequências.

[...] como resultado concreto, [...] todo o sistema de ensino primário e médio brasileiro foi radicalmente transformado: unificou-se o ensino primário com o ginásio e profissionalizou-se o colégio. Modificou-se estruturalmente a lei básica de normalização de ensino. E mais especificamente, criou-se um novo tipo de escola, modelada nos EUA, denominado Escola Polivalente. Explicitamente, tornou-se esse modelo de escola como um *efeito demonstração* para toda a reformulação a que se seguiu no sistema escolar (Arapiraca, 1982, p.153).

As razões para o acordo e apoio fornecido pela USAID ao sistema educacional foi, em grande medida, uma iniciativa destinada a garantir o lucro dos capitais investido no Brasil. Dessa forma, a educação tinha por finalidade garantir um contingente de mão de obra, por meio da profissionalização precoce, e que fosse capaz de sustentar o novo modelo econômico que foi introduzido no país a partir de 1964. Prevalencia uma perspectiva predominantemente tecnicista, sob o pretexto de se formar técnicos para o desenvolvimento do país. Isso resultou na formação de trabalhadores sem cultura geral, tornando-os meros executores de tarefas, incapazes de pensar criticamente (Arapiraca, 1982).

Outra medida adotada nesse período, foi a desobrigação do Estado com o ensino, que passou a diminuir sucessivamente as verbas destinadas a educação especialmente no nível médio e superior. Por outro lado, a rede privada de ensino passou a ter um crescimento, sobretudo o Ensino Superior. Os anos 1970 e 1980 são marcados pela continuidade à política brasileira do privado sobre o público, mediante as reformas educacionais que possibilitaram a criação de privilégios a esses setores (Berutti, 2009).

A Lei de Diretrizes e Bases sancionada em 1961 representou a vitória dos empresários

da educação e dos representantes da Igreja católica. Esses setores passaram a ter controle sobre os órgãos educacionais. Desta forma a concepção privatista da educação vinculada aos ideários de desenvolvimento e segurança nacional embasava todo processo de reformas e mudanças ocorridas no período. (Berutti, 2009).

Em 1968, verificamos um outro elemento de destaque na política educacional, qual seja a reforma universitária aprovada pelo Congresso Nacional, pela Lei nº 5.540/68 que reestruturou o ensino superior. Selva Fonseca destaca que:

A literatura da área tem apontado um duplo foco de análise: por um lado, a reforma aparece como instrumento de desenvolvimento e processo social, atendendo às demandas sociais por cursos superiores em nível de graduação e pós-graduação. Por outro lado, tinha um objetivo desmobilizador, pois atacava duramente a organização do movimento estudantil, a autonomia universitária e a possibilidade de contestação e crítica no interior das instituições de ensino superior (2011, p.17).

Vale destacar a ambivalência da reforma universitária de 1968. Por um lado, ela foi vista como uma ferramenta de desenvolvimento e uma resposta à demanda da sociedade. Por outro lado, a reforma das universidades foi duramente criticada por sua desmobilização. Ao limitar a possibilidade de controvérsias e críticas dentro das universidades, a reforma foi vista como uma tentativa de controlar a ação estudantil e suprimir vozes dissidentes. Fonseca, (2011, p.17), sublinha algumas das medidas implementadas pela reforma universitária:

Medidas como a departamentalização, a matrícula por disciplina, a unificação dos vestibulares, que passam a ser classificatórios, a fragmentação dos cursos, o controle ideológico e administrativo dos professores e o modelo administrativo empresarial implantado nas faculdades representam o "ajustamento" da universidade brasileira à ordem política e econômica que se impunha, aprofundando linhas já existentes (Lei 5.540/68).

O dilema decorrente da contraposição dos impactos da reforma universitária na sociedade brasileira resulta em uma dualidade de interpretação. Enquanto algumas diligências, foram considerados como avanço e democratização na educação, outras foram vistas como um obstáculo à liberdade acadêmica e à participação estudantil. Entretanto, é evidente que a reforma universitária de 1968, implementada pelos militares, foi uma medida autoritária destinada a controlar o sistema universitário brasileiro. Esta reforma, na verdade, resultou em maiores dificuldades no acesso ao ensino superior para as camadas mais desfavorecidas da sociedade.

Nos anos de 1970, o ensino de História escolar norteou-se, basicamente, pelas Diretrizes da Reforma Educacional de 1971, sendo essa disciplina alvo de especial atenção dos reformadores. A Lei 5.692/71 consolidou medidas que já vinham sendo implantada durante os anos de 1960. Fonseca (2009), afirma que em consonância com a experiências realizadas nos anos anteriores, uma das medidas foi a criação dos Cursos de Formação de Professores –

Licenciatura Curta em Estudos Sociais, que tinha por objetivo formar professores para as disciplinas de História, Geografia, Estudos Sociais, Organização Social e Política do Brasil (OSPB) e Educação Moral e Cívica (EMC). As duas últimas disciplinas tornaram obrigatórias no currículo, que tinham como objetivo difundir ideias e valores e conceitos vinculados a ideologia do governo ditatorial.

Neste interim, as disciplinas de História e Geografia foram unificadas em Estudos Sociais, ao mesmo tempo, tem-se a descaracterização das disciplinas e redução dos propósitos destes dois campos do saber, submetendo aos interesses delineados no projeto de ensino do governo vigente.

O mesmo ideário e objetivos que nortearam a reforma universitária foi implantada na reforma do 1º e 2º graus que modificou a estrutura do ensino no país, decorrente da lei nº 5692/71, no qual o Ensino de 1º grau ampliou e se tornou obrigatório dos (7 a 14 anos) e passou a se referir 1ª a 8ª série. O 2º grau passou a ser um ensino mais profissionalizante que atendesse e formasse pessoal qualificado para o trabalho.

Neste sentido, Berutti (2009, p. 21-22) afirma que “Esta formação profissionalizante, de acordo com a lei, no ensino de 2º grau deveria ser realizadas pelas escolas, em cooperação com as empresas tendo em vistas as necessidades do mercado de trabalho local e regional”.

Não que essa preocupação com o ensino técnico e mais profissionalizante já não existisse, era questão que vinha permeando os discursos governamentais há algum tempo, mas elas se acentuaram. Como consequências dessas medidas, a formação geral praticamente foi eliminada dos currículos, especialmente a área de Ciências Humanas.

## 2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA SOBRE UMA VELHA PRÁTICA: UMA ATUALIDADE NÃO TRANSFORMADA

As diretrizes e as orientações curriculares são reflexos legais e institucionais de políticas educacionais, que atuam como condicionantes culturais, pedagógicas e ideológicas do contexto histórico, de acordo com as forças sociais dominantes. Essas forças sociais dominantes são, por sua vez, produtos das estruturas e relações econômicas, também mobilizadores necessários a manutenção e reprodução de poder econômico e seus ideários produtivos. Nesse sentido, analisar as Leis de Diretrizes e Bases educacionais, os Parâmetros curriculares e os documentos estaduais que organizam o ensino de História possibilitam compreender o papel da escola e da dinâmica escolar em relação aos saberes históricos nela transmitido e produzido (Fonseca, 2009).

Historicamente, no Brasil, podemos identificar as origens da ideia de planos



educacionais a partir da década de 1930, cuja primeira manifestação explícita foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932. Entretanto, o esboço de um sistema nacional, traçado no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, enfrentou resistências expressas nas disputas em torno da elaboração da Constituição de 1934 e acabou inviabilizado com o advento do Estado Novo em 1937 (Saviani, 2010).

A origem da temática relativa às Diretrizes e Bases da Educação Nacional remonta à Constituição Federal de 1934, a primeira das cartas magnas que fixou como competência privativa da União “traçar as diretrizes da educação nacional” (artigo quinto, inciso XIV). Observa-se que, nesse momento, ainda, não aparecia a palavra “bases”. Mas resulta claro, pelo enunciado, que se pretendia organizar a educação em âmbito nacional (Saviani, 2011).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases foi chamada por Demerval Saviani de “o Plano Nacional de Educação de Anísio Teixeira”. Isso devido às lutas travadas por Anísio, desde o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, movimento crucial de discussão sobre a importância da educação pública de qualidade no país.

O Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nasceu em virtude da exigência do artigo 5º, da Constituição Federal de 18 de setembro de 1946. Dos trabalhos da comissão resultou um anteprojeto de lei em que predominou a tendência descentralizadora desde inícios da década de 1930 pela Associação Brasileira de Educação (ABE) (Saviani 2018).

Após uma longa tramitação e diversas vicissitudes, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada em 20 de dezembro de 1961 durante de governo João Goulart. Nesse período, ficou em tramitação entre Câmara e Senado, tendo como principais entraves a questão da centralização e descentralização do ensino e a discussão entre o público e o privado, ou seja, a discussão a respeito da destinação de recursos públicos para instituições privadas (Brasil, 2017).

A primeira LDB tratava da educação de grau primário, da educação de grau médio, do ensino técnico, da formação do magistério para o ensino primário e médio e da educação de grau superior. Do ponto de vista da organização do ensino a LDB (Lei n. 4.024/61) manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente das reformas Capanema, flexibilizando-a, porém. Com efeito, do conjunto das leis orgânicas do ensino decretadas entre 1942 e 1946 resultou uma estrutura que previa:

[...] grosso modo um curso primário de quatro anos seguido do ensino médio com a duração de sete anos dividido verticalmente em dois ciclos, o ginasial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente, por sua vez, nos ramos secundário, normal e técnico sendo este, por seu turno, subdividido em industrial,

agrícola e comercial (Saviani, 2011, p.25).

A primeira LDB representava dessa maneira um avanço no que concerne à Educação Nacional, pois é a primeira lei que englobou todos os níveis do ensino.

O golpe militar de 1964 marcou uma ruptura na política brasileira, o que exigiu adequações no âmbito educacional, a fim de atender aos interesses do governo, sob uma base ditatorial militar, e que implicava mudanças na legislação que regulava o setor.

Todavia, o governo militar não considerou necessário elaborar uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois pretendia garantir a continuidade da ordem socioeconômica. As diretrizes gerais da educação, em vigor, não precisavam ser alteradas. Bastava ajustar a organização do ensino ao novo quadro político, como um instrumento para dinamizar a própria ordem socioeconômica (Saviani, 2011). Os ajustes foram realizados através da Lei n. 5.540/68 que:

[...] reformou a estrutura do ensino superior sendo, por isso, chamada de lei da reforma universitária. O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela Lei n. 5.692/71 que alterou a sua denominação para ensino de primeiro e segundo graus (Saviani, 2011, p. 26.).

Consequentemente, as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. Lei n. 4.024/61, relativas ao ensino fundamental, médio e superior foram retiradas e substituídas pelas disposições dessas duas leis. Uma tratou de modificar os ensinos primário e secundário enquanto outra abordou o superior. Todavia, o principal objetivo da referida Lei era a profissionalização, ou seja, a formação técnica para atender a mão de obra necessária ao funcionamento das indústrias (Brasil, 2017).

Este período foi marcado por uma série novas mudanças no ensino de História que se constituiu como principal alvo dos reformadores, e contribuiriam para a diluição dos objetivos do ensino de História e de Geografia na fusão dos Estudos Sociais, com forte tempero de moral e civismo: “O mesmo se deu nos cursos de formação de professores, tanto no Curso Normal, em nível Médio, quanto nos Cursos de Pedagogia ou na versão aperfeiçoada das Licenciaturas Curtas de Estudos Sociais, em nível superior” (Fonseca, 2009, p. 37).

Um novo cenário político se inaugurava na década de 1980 no Brasil. Com os sucessivos desgastes do regime militar e a crise econômica brasileira estagnada, conjugadas com os movimentos sociais urbanos, a exemplo do sindicato metalúrgico do ABC Paulista, e do campo, da luta de camponeses, que inclusive deu Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, forneceram conteúdos históricos que deu origem a nova fase de redemocratização do Brasil. E, no contexto de transição democrática, a nova Constituição Federal brasileira foi promulgada em 5 de outubro de 1988. Segundo essa nova

Carta Constitucional, cabia a União a competência de legislar, em caráter privativo, sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Em decorrência desse dispositivo e com o resultado de um processo iniciado em dezembro de 1988, a nova LDB entrou em vigência no dia 20 de dezembro de 1996 (Saviani, 2011). A LDB de 1996, determinava a elaboração de uma proposta curricular comum a todo o território nacional, o que desencadeou o processo de elaboração e implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Conforme aponta Bittencourt:

a partir do fim da década de 80 do século XX criaram-se várias propostas curriculares de História para o ensino fundamental e médio, as quais circulam pelos estados e municípios além dos PCN, que são resultado da incorporação de parte dessa produção (Bittencourt, 2004, p.111).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Disciplina de História visam introduzir nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, noções e conceitos históricos, a partir dessa fase e progressivamente até o Ensino Médio. Tem-se como conceitos básicos a cultura, a organização social e do trabalho e noções de tempo e espaço histórico, que deveriam ser introduzidos a partir do processo de alfabetização dos estudantes. O Ensino Médio foi configurado para atender uma educação geral e formativa, com objetivo central, a ideia de cidadania articulada com o domínio de informações e conceitos básicos (Bittencourt, 2004).

As propostas do ensino de História apontavam para a concepção temática e multicultural com a introdução de novas problemáticas e possibilidades de procedimentos metodológicos de aprendizagem. Ao trazer a discussão acerca das questões referentes aos currículos de ensino de História da esfera nacional para a realidade mato-grossense: o que se verifica é a existência de grandes semelhanças entre o desenvolvimento dessas problemáticas no âmbito nacional e em Mato Grosso.

Desta forma, as reformulações das Orientações Curriculares de Mato Grosso tem por objetivo adequar as especificidades do estado às políticas públicas em âmbito Nacional e repensar o lugar do ensino na estrutura educacional do estado (Mato Grosso, 2010).

### **2.2.1 A BNCC e o ensino de História: uma unidade (des)potencializadora**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de referência nacional desde o ano de 2017. De caráter obrigatória, estabelece as competências e as habilidades essenciais para educação escolar básica no Brasil. A história da BNCC tem suas raízes na necessidade de criação de diretrizes, normatizações e orientações para a educação no Brasil. Sua elaboração envolveu diversos atores, debates e reflexões ao longo dos anos.

Todavia, a discussão em torno de criar um documento que desse uma nova organização

e funcionalidade a educação nacional não é recente. A Constituição Federal de 1988<sup>12</sup>, no artigo 210, já previa a inserção de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. Por sua vez a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, reforça essa ideia no Artigo 26. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais já previam o desenvolvimento de competências e habilidades, por meio de um ensino transversal e interdisciplinar.

No ano de 2014, o Plano Nacional de Educação, dada pela Lei nº 13005/2014, reiterou a necessidade de superar as desigualdades sociais e educacionais no Brasil, destacando a urgência de aprimorar o ensino por meio de uma base nacional comum curricular. Nesse mesmo ano, 2014, iniciaram-se diversas conferências, encontros e audiências públicas para discutir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Durante o mandato da presidente Dilma Rousseff (2011-2016), o Ministério da Educação (MEC) divulgou em 16 de setembro de 2015 a primeira versão da BNCC, a qual era composta de 302 páginas. No entanto, cabe considerar a observação feita por Marsiglia et al.:

Com efeito, a BNCC começa a ser formulada no primeiro semestre de 2015, ainda no governo Dilma. Em seu processo de produção e organização, reúne membros de associações científicas representativas das diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e fundamentalmente representantes dos aparelhos privados de hegemonia da classe empresarial que compõem a ONG Movimento pela Base Nacional Comum (2017, p. 108).

Em 2016, a segunda versão do documento foi disponibilizada, em meio a um contexto político efervescente, decorrente do processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. Contudo, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ocorreu somente em dezembro de 2017, durante o mandato do presidente Michel Temer (2016-2018), “em um governo marcado por uma brusca mudança no itinerário das políticas públicas, incluindo as educacionais” (Oliveira; Souza; Perucci, 2018, p.49).

---

<sup>12</sup> “[A] Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser construída e seguindo um processo conduzido pelo Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação<sup>41</sup> (UNDINE) e Conselho Nacional de Educação (CNE) [...] A partir dessa disposição, o Ministério de Educação, em 2015, começou o processo de construção da BNCC. O Ministério da Educação realizou o I Seminário Interinstitucional, reuniram-se assessores e especialistas para desencadear o processo a partir da publicação da Portaria nº 592, que instituiu a Comissão de Especialistas para a sua elaboração em 2015. Em outubro do mesmo ano, teve início a consulta pública para a construção da primeira versão da BNCC, com a participação da sociedade civil, de organizações e entidades científicas, tendo o MEC recebido mais de 12 milhões de contribuições. As contribuições foram sistematizadas por pesquisadores da Universidade de Brasília (UnB) e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e subsidiaram a elaboração da segunda versão. Em junho de 2016, para debater a segunda versão da BNCC, foram realizados por todo o Brasil, seminários com professores, gestores e especialistas abertos à participação pública” (Savoine, 2021, p. 44).

Com o impeachment do presidente Dilma Rousseff, Michel Temer, então vice-presidente, assumiu a presidência do país, propondo diversas mudanças radicais. Dentre elas, destacam-se as novas configurações para o sistema educacional brasileiro, marcado pela descontinuidade das políticas públicas educacionais do governo anterior. Essas alterações tiveram impactos nas políticas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, devido aos cortes financeiros previstos e implementados (Oliveira; Souza; Perucci, 2018). Ao contrário do governo de Michel Temer, o período governamental da presidente Dilma Rousseff foi caracterizado por melhorias nas políticas educacionais. Essas melhorias abrangeram iniciativas de formação inicial e continuada dos professores no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE) (Oliveira; Souza; Perucci, 2018).

Além das restrições nos gastos públicos com saúde, educação e outras áreas prioritárias, durante o governo de Temer, houve a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular descaracterizada, alinhada aos interesses neoliberais para o sistema educacional, que acarretou uma série de reformas que modificaram o Ensino Médio em 2018 e, por conseguinte, o ensino de História. (Araújo; Cardozo; Lima, 2018).

Cabe sublinhar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresentou diversas versões ao longo dos anos de 2015, 2016, 2017 e, por fim, a versão final de 2018, totalizando quatro versões, sem considerar a versão inicial que nunca foi publicada. Porém, tanto a primeira quanto a segunda versão da BNCC foram criticadas por opositores ao governo Dilma, que encontraram na terceira versão da Base, meios de articular as propostas governamentais que divergiam em relação ao que se propunha nas versões anteriores.

Nesse sentido, a BNCC foi financiada por grandes empresas privadas que direcionaram investimentos para a educação pública. Dentre essas empresas, destaca as “fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Ayrton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerdau e Volkswagen, grupos educacionais como CENPEC e ‘movimentos’ como o Todos pela Educação, são alguns dos exemplos” (Macedo, 2014, p.1553), demonstrando interesses econômicos associados a tais investimentos.

Esses interesses se tornam aparentes ao compararmos e analisarmos as habilidades da primeira versão da BNCC de 2015, que era mais progressistas e que mudaram radicalmente em relação a versão de 2017 e 2018, profundamente marcada pelo neoliberalismo.

Na versão de 2015, observamos habilidades que iniciam com os verbos "compreender", "conhecer", "problematizar" e "relacionar", exigindo que os estudantes não apenas se apropriem do conhecimento, mas também estabeleçam relações a partir dele, sendo, portanto,

críticos em relação a esses conhecimentos.

Todavia, nas versões de 2017 e 2018, notamos habilidades que iniciam com os verbos “identificar”, “comparar”, “mapear”, “descrever”. Nota-se que os verbos são bastante mecânicos e não exigem dos estudantes a aplicação de pensamento crítico e reflexivo que o processo de ensino e aprendizagem exige. Observa-se que principalmente na versão mais recente, a ênfase recai em uma educação voltada para as demandas do mercado de trabalho, alinhada aos interesses do governo e dos financiadores do setor educacional.

Neste cenário, a educação emerge como um campo de disputa, onde o currículo escolar torna-se tema central de discussões em que diversos agentes estão envolvidos, tais como professores, pais, especialistas, empresas, presidentes, governadores, e diversos membros da sociedade civil, incluindo setores militares. Essas distintas perspectivas refletem as diferentes visões e interesses que permeiam o universo educacional, destacando a complexidade do contexto em que as políticas e práticas educacionais são moldadas e implementadas.

Esta primeira análise torna-se crucial para compreender o cenário político e o papel das reformas educacionais nos distintos governos em que as versões da BNCC foram elaboradas, especialmente ao examinar a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua “torta” concepção de ensino, especialmente no contexto da disciplina de História, em que se observa uma ênfase na educação direcionada ao mercado de trabalho, destacando a preparação dos estudantes para atender à essas demandas.

Em relação a estrutura da BNCC, a etapa do Ensino Fundamental está organizada em cinco áreas do conhecimento e Ensino Médio está organizado em quatro áreas do conhecimento, conforme determina a LDB. Ou seja, o Ensino Fundamental é dividido por componente curricular enquanto no Ensino Médio é por área do conhecimento.

No Ensino Fundamental, o componente curricular da História tem como objetivo a construção do sujeito a partir da separação do eu do outro e do nós. Um sujeito consciente de que pertence a uma família, a uma comunidade, como um corpo social, alguém que tem um passado, um presente e um futuro. Trata-se de reconhecer os papéis nos grupos os quais participa.

Na etapa correspondente ao Ensino Médio, a área do conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas integra a Filosofia, Geografia, História e Sociologia e propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais que foram desenvolvidas no Ensino Fundamental, orientada para uma educação ética. O Ensino Médio prevê o desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções da

realidade e raciocínios mais complexos (Brasil, 2017).

Na etapa que corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental, o processo de ensino e aprendizagem de História está pautado por três procedimentos básicos:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico. 2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens. 3. 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, 2017).

A Análise crítica das competências e habilidades da área de ciências humanas e específicas para o ensino de História, contempladas na BNCC, permite compreender que a ênfase se pauta no que deve ser ensinado aos estudantes ao invés de questionar criticamente o propósito do processo de ensino.

A preocupação dos currículos e a definição de quais conhecimento devem ser ensinados é resultado de uma intencionalidade política, tendo em vista que:

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes (Abud, 2004, p.28).

Verifica-se a interferência do Estado na educação que define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece sobre cada disciplina o controle de informação a ser transmitida na forma pretendida (Abud, 2004). É, desde então, o instrumento mais forte para a manutenção do poder que regula e controla o trabalho pedagógico.

No tocante ao ensino de História, a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental apresenta algumas problemáticas, entre essas: a proposta curricular de organização dos conteúdos baseada nos modelos do século XIX, que consiste na organização linear tomando como ponto de partida para o estudo da disciplina, a “História Antiga” e finaliza com a Idade Contemporânea. Em consequência disso, à História mais recente recai prejuízos, visto que os conteúdos contemplados no final do ano tendem a ser tratados de maneira mais superficial devido as interferências no calendário escolar, visto as atividades extracurriculares, como projetos educacionais por área de conhecimento, interclasse, que são as competições esportivas, festivais culturais, dentre outros, comprometendo a profundidade e a continuidade do ensino de História e interferindo no processo do trabalho docente.

Já na etapa correspondente ao Ensino Médio, tem-se a implementação da reforma proposta para o Novo Ensino Médio em 2018, alinhada à Base Nacional Comum Curricular

(BNCC). Dentre as principais as principais alterações, destacam-se: o modelo de aprendizagem por áreas de conhecimento, que possibilita a escolha por uma formação técnica e profissionalizante.

Com a nova matriz/organização curricular, a carga horaria das disciplinas de Formação Geral Básica foi reduzida para dar lugar para aos blocos correspondentes aos Itinerários Formativos composto por Eletivas, Projeto de Vida e Trilhas de Aprofundamento, distribuídas por área do conhecimento. De acordo com a nova proposta, há flexibilização da carga horária e a ampliação das opções de disciplinas eletivas, conferindo aos estudantes autonomia para selecionar partes do currículo.

Dessa forma, os estudantes podem escolher na etapa correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental, as trilhas de aprofundamento a serem cursadas durante o Ensino Médio, de acordo com as suas capacidades ou projeto de vida, o percurso ou itinerário formativo que melhor se adapta às suas expectativas e aspirações profissionais, destinando aos estudantes a responsabilidade direta pelas decisões que moldarão sua trajetória escolar, acadêmica e profissional.

Conforme o documento “Implantação do Novo Ensino Médio - MT”, distribuído as escolas da rede estadual do estado de Mato Grosso em 2022, p.12

a organização do Ensino Médio apresenta carga horaria de, no máximo, 1.800 horas para a Formação Geral Básica (FGB), e carga horária mínima de 1.200 horas para o Itinerário Formativo, contemplando aprofundamento em áreas de interesse dos estudantes, bem como a possibilidade de formação técnica profissional, de acordo com as necessidades/demandas do espaço regional, possibilitando o acesso aos conhecimentos relacionados ao mundo do trabalho e dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna, podendo ser associados ao contexto e à realidade do nosso Estado. Essa flexibilidade relaciona-se ao projeto de vida para o desenvolvimento de ações que possibilitem nos estudantes a proatividade empreendedora, oportunizando, assim, o desenvolvimento do protagonismo juvenil (2022, p.12).

Observa-se, que o documento tem como premissa o desenvolvimento de uma formação técnica e profissionalizante, constituídas por habilidades e competências associadas a uma abordagem empreendedora e protagonista, voltadas ao mercado de trabalho.

Acredita-se que a orientação educacional deve centrar-se primariamente na preparação intelectual dos estudantes e, portanto, vista como um meio de prepará-los para o ensino superior, como as universidades, em vez de se concentrar na geração de mão de obra para o ingresso no mercado de trabalho.

Ademais, ao analisar as implicações da nova estrutura curricular proposta pela BNCC, constata-se que recai prejuízos especificamente para o ensino de História, uma vez que:

os livros didáticos do Novo Ensino Médio materializam as normas e procedimentos, competências e habilidades presentes no texto da BNCC. O livro didático da



disciplina História não existe mais no Ensino Médio. Temos agora uma coleção de seis livros que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CCHSA, tratando a educação no Ensino Médio a partir de Eixos Temáticos, Competências e Habilidades, Interdisciplinaridade e Itinerários Formativos (Rego; Queiroz; Moraes, 2022, p. 52-53).

Neste sentido, a disciplina História passa a ser inserida na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), não possuindo mais os objetivos e metas definidas, pois perdeu sua condição de uma unidade epistemológica e organizadora de conhecimentos, bem como os parâmetros específicos que anteriormente delineavam sua existência como uma área distinta do conhecimento.

Outros pontos passíveis de questionamentos são os excessos de conteúdos em cada etapa do ensino e pouca ênfase na própria História do Brasil, que acarreta a falta de conhecimento por parte dos estudantes da própria história da nação.

Por conseguinte, as competências e habilidades propostas na BNCC não atende os desafios do ensino de História na contemporaneidade, haja visto os limites imposto aos currículos escolares, pois não realiza a inversão necessária, ou seja, não permite a aprendizagem e o exercício da reflexão com a profundidade que a formação exige.

Desses lugares que a História ocupa, como área de conhecimento e que incide sobre a disciplina e o ensino, cabe sublinhar que, independentemente da especificidade desse corpus da História na educação, as reformas educacionais que foram implementadas desde a década de 1990, refletem a política de internacionalização para a modelação dos sistemas educacionais, sob a gestão de organismos multilaterais, como aponta Libâneo:

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. (2016, p. 43).

Essa modelação incide sobre o ensino de História, assim como nas demais disciplinas que organizam as áreas de conhecimento escolar e suas disposições legais (Diretrizes, PCN, BNCC)<sup>13</sup>. Libâneo, tomando como base a interferência do Banco Mundial nas políticas educacionais em países considerados emergentes ou em desenvolvimento, como o Brasil, principalmente a primeira Conferência Mundial de Educação de 1990, ainda, destaca,

Nesse enfoque de educação, os papéis da escola e do ensino referentes aos conteúdos científicos e ao desenvolvimento da capacidade de pensar estão ausentes,

---

<sup>13</sup> “A educação, tratada como serviço no qual os investimentos devem ser canalizados para a máxima eficiência e qualidade com o ‘menor custo’ da qualidade e competência, seja por consenso, ou seja, por regulamentação, a institucionalização do mercado por dentro das instituições do ensino básico ao superior, nos setores públicos e privados” (Tavares; Purin; Cunha; Machado, 2022, p. 65).

a despeito do uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social. A escola se reduz a atender conteúdos “mínimos” de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho (2016, p. 47).

A modelação, a que refere o autor, aponta não somente para um aligeiramento da formação oferecida, mas do esvaziamento das potencialidades de aprendizagem pela simplificação dos conteúdos escolares mediante as bases normativas e legais que operam – como Libâneo (2016), denominou – no “Desfiguramento da escola”, como consequência inevitável: “Tais políticas trazem junto o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo” (2016, p. 41).

A esse fenômeno escolar, produzido pelas reformas educacionais, principalmente a partir dos anos de 1990, conjuga-se para agravar o lugar do ensino de História: isto é, no campo do ensino de História as apreensões da historicidade e da consciência do sujeito histórico não se instituem como pilares do processo de ensino e aprendizagem.

Trata-se da dominante disputa e objeto de controle político e ideológico que atuam no campo de um poder centrado para a despotencialização da produção do conhecimento da História e, conseqüentemente, esvaziamento dos lugares de combinações de crítica e luta social, que este conhecimento poderia significar na historicização, de uma história em ação, dos sujeitos e das consciências de transformações. Assistimos um caráter de legitimação de uma história dos grupos dominantes sobre velha práticas, valendo-se dos instrumentos de produção e acesso ao conhecimento. Estes que ao mesmo tempo produzem bases legais e normativas para essa reprodução.

Ao revisitar a disciplina de História nos documentos que pautam a educação, nota-se o ensino de História acompanhou diversas mudanças econômicas políticas e sociais que o país sofreu ao longo do tempo, servindo de instrumento estatal de controle e manipulação das massas.

Vale destacar que as propostas educacionais trouxeram mudanças expressivas para o ensino de História, porém, embora esses documentos tenham sido reformulados em diversos momentos, continuam sendo objeto de discussão no contexto atual. Insistimos, portanto, em questionar as funções sociais, humanas e éticas e a utilidade do ensino de História.

Portanto, como professor, é preciso refletir sobre a prática docente, compreender a relação entre as propostas curriculares federais e estaduais e suas formas de aplicação nas unidades escolares, e analisar o uso, organização e seleção de materiais didáticos. Em suma, refletir criticamente a respeito “do que”, “como”, “para que” e “porque ensinar” História

(Fonseca, 2009, p.5). Assim, é possível mobilizar o ensino de História sob essas condições? Seria possível encontrar desvios que superem a despotencialidades no ensino e aprendizagem do ensino de História? Em síntese: não há certezas para enfrentar essas formas e conteúdo de controle e poder. A única validade, no campo de história, é o constante diálogo sobre que história é possível aprender para qual história há urgência do sujeito histórico para superação das formas de poder e controle que o esvazia e que atuam nas relações e práticas pedagógicas, tanto nos bancos escolares, quanto nos conteúdos do ensino de História.

### 3 REPENSANDO PRÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

No campo educacional, professores são desafiados diariamente a tornar o ensino de História significativo para os estudantes que vivenciam um contexto marcado pelo ritmo acelerado da tecnologia. Considera-se, ainda, relevante para o contexto e a esse tempo, principalmente, o período pandêmico e pós-pandêmico da Covid-19 (2020-2022), que incidiu abruptamente em mudanças, inovações e adaptações da educação básica, sobretudo, nas práticas educativas e no processo de ensino e aprendizagem: uma mediação tecnológica para recompor os sujeitos educativos (professores e estudantes) e a continuidade dos processos formativos escolares.

No atual contexto em que os meios de comunicação e a tecnologia que permite fácil acesso à internet e às informações, a educação passa por um grande desafio. Tanto para estudantes quanto para os professores que precisam lidar com os conhecimentos produzidos em tempo real e que podem ser acessados por qualquer dispositivo móvel. Dentro dessa perspectiva, conforme apontado por Monteiro, (2007. p. 11), tem-se a problemática “onde o antigo é qualificado como velho, obsoleto e, portanto, descartável”. Para autora, diante deste cenário “o estudo da História torna-se uma tarefa difícil e desafiadora, para muitos desnecessária”. Isto acentua a presentificação do tempo, onde toda a atenção e esforço se voltam para o presente imediato (Monteiro, 2007).

Na especificidade do ensino de História, por conseguinte, observa-se outro desafio educacional para quem ensina história e que está associado a razão de aprender história por parte dos estudantes: o porquê de estudar essa disciplina, pois, conforme aponta Albuquerque (Jr, 2012, p. 31), “tenda a ser socialmente desqualificada — porque seria um saber desprovido de uma utilidade imediata”. Desse conjunto, somos levados a refletir sobre as mudanças relacionadas à concepção, aos conteúdos curriculares, aos métodos de ensino e aprendizagem no ensino de História.

A Disciplina de História, permeada por mera memorização de fatos e acontecimentos, compõe as mazelas sentidas no ensino de História ainda nos dias atuais e evidencia o esgotamento do modelo educativo adotado para o qual o estudante é apresentado como mero receptor do conhecimento pronto e acabado. Este modelo de ensino, que condicionou chamar-se de método tradicional, baseados em métodos mnemônicos, no qual o professor é o transmissor do conhecimento e o estudante receptor, tem sido cada vez mais questionado (NADAI, 1993). Nesse contexto, Monteiro (2007, p.15), reforça o debate em torno das aulas expositivas ao afirmar que este formato tem sido amplamente criticado. Conforme a autora:

[...] esse tipo de aula tem sido alvo de intensas e variadas críticas que denunciam seu

caráter produtivista, opressor e indutor da submissão, forma exemplar da educação bancária, do ensino tradicional, tão questionadas pelas pedagógicas emancipatórias pautadas no construtivismo.

Essas constatações denotam que há uma forte predominância de aulas expositivas, pautadas na exposição oral e evidenciam a existência de dificuldade por parte dos professores em abandonar essa prática/metodologia amplamente utilizada no ensino de História. Embora seja evidenciada a relevância de ensinar história para promover nos estudantes uma educação crítica e reflexiva, esse cenário adverso revela um desafio significativo no campo do ensino de História.

Paulo Freire (1993), no século XX, já defendia uma participação ativa dos estudantes no processo educativo. Para ele, é fundamental superar esse modelo de educação a qual é denominada de “*Educação Bancária*”, em que o processo de ensino se torna um ato de depósito e o professor assume o papel de detentor do saber, como único protagonista do processo educativo escolar. Uma articulação que esvazia os sujeitos de sua potencialidade de ensinar e aprender em razão de uma concepção bancária, fundada na prática pedagógica na qual quem ensina, o professor, deposita o conhecimento em quem aprende, o estudante (Freire, 1993).

Nessa visão de “*Educação Bancária*”, os conteúdos se tornam (e são) desconexos da realidade do estudante, resultando em uma segmentação e distanciamento do que se formula e elabora com base na experiência, do que se ensina e aprende da escola: um distanciamento entre o conhecimento produzido na efetiva existência com os conteúdos formais do currículo escolar. Produz-se uma dissociação teórica e prática entre o sujeito, o conteúdo escolar e a vida cotidiana, dificultando e impedindo a construção de referências (realidade e pensamento) para uma consciência crítica e ativa. Com a perspectiva freiriana de “*Educação Libertadora*”, professores e estudantes aprendem de forma coletiva e dialógica assumindo funções importantes no processo de ensino e aprendizagem, superando a ordem bancária de ensino (Freire, 1993). Isso implica a participação ativa de ambos os sujeitos, afinal, a comunicação, conforme Bastos, (2008, p. 88), “não parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado, o que descarta ação expositiva, com pouca inteligibilidade”. Nesse contexto, Bastos (2008) e Freire (1993) se convergem, pois, ambos os autores enfatizam que a relação entre professores e estudantes se estabelece em um ambiente de diálogo e de forma colaborativa, onde ambos desempenham um papel ativo na construção dos saberes.

Contrapondo o método tradicional, que prioriza a transmissão do conhecimento, na conduta ativa, estudantes e professores ocupam o centro da ação educativa, o conhecimento é construído principalmente de forma colaborativa em que ambos são sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, pois conforme Freire, (1993, p. 56), “quanto mais os sujeitos se tornam ativos, tanto mais se aprofundam suas conscientizações em torno da realidade, apropriam-se dela”. Nessa perspectiva, a proposta desta dissertação está fundamentada no olhar para a aula-oficina como uma proposta em que professores e estudantes são sujeitos ativos no processo de ensino aprendizagem: de sujeitos de conscientização interventiva da realidade.

Cabe ressaltar que além das estratégias utilizadas no contexto da sala aula, também enfatizamos a importância dos conteúdos. Como afirma Develay (1995, p.13), “se ontem o professor devia antes de tudo ensinar e se, hoje em dia, ele deve antes de tudo ajudar os alunos a aprenderem, não existe centração sobre o ensino ou aprendizagem sem conteúdos a serem apropriados pelos alunos”.

Nesse sentido, concordamos com Saviani (2008) na defesa da prioridade ao conteúdo. Para o autor, “os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa” (Saviani, 2008. p. 45). O conteúdo de cunho escolar, nessa direção, é fundante para as relações e as mediações entre a realidade, o pensamento e a tomada de consciência dos sujeitos escolares.

Assim, a abordagem da aula, que precisa estar alicerçada, uma metodologia, que trata dos caminhos do processo de ensino e aprendizagem, também se institui como um dos pilares necessários em razão de incidir sobre os conteúdos e suas correspondências (ou não) com os sujeitos da aprendizagem. Desta maneira, a concepção pedagógica, a metodologia de ensino e o conteúdo constituem um tripé que, em uma perspectiva freiriana, necessita de um reposicionamento tanto da ação quanto o da reflexão. Ou seja, de combinações e articulações entre o conhecimento científico e cultural (conteúdo escolar), a vivência do sujeito (subjetiva) e a realidade (objetiva) na qual os sujeitos se instituem e os seus lugares no espaço de ensino e aprendizagem.

Certamente, uma das maiores dificuldades no trabalho dos professores é a capacidade ou disponibilidade para estabelecer novas práticas educativas e caminhos de ensino, pois estas exigem rupturas com os modelos cristalizados da educação bancária e atuante na docência.

Porém, se torna uma necessidade dada às características dos estudantes da educação

básica, que estão constantemente em busca de algo novo que possam atraí-los para o ambiente escolar, o que torna um desafio para o professor que necessita reformular e adotar novas práticas pedagógicas. Essa trama complexa que envolve o processo de ensino e aprendizagem se tornara ainda mais intrincada dado os elementos apontados que adicionam uma série de desafios ao trabalho docente. No contexto específico do ensino de História, por exemplo, a complexidade aumenta, destacando a importância da reflexão sobre a prática docente a fim de se adaptarem às demandas educacionais em constante transformação. Nesse sentido, os professores e os profissionais da educação são convidados a pensar sobre tais mudanças, seus potenciais e ameaças para as práticas educativas (Moran, 2018).

É sob esta perspectiva que se desenvolve a propositura desta dissertação com o intuito de analisar as potencialidades da aplicação da aula-oficina no ensino de História, a partir da concepção da História Local<sup>14</sup> na organização e produção do saber histórico dos estudantes da educação básica.

Ao propormos analisar as potencialidades da aula-oficina no ensino de História, pretende-se atestar possibilidades para o trabalho docente em sala de aula, a partir da dinâmica que combinam três abordagens. A aprendizagem ativa, em que o estudante é protagonista e sujeito no processo de aprendizagem, como sujeitos de conscientização, ocupando o centro da ação educativa, a História Local, como um caminho implicador e organizador dos conhecimentos cotidianos e saber histórico dos estudantes, e a aula-oficina no ensino de História: esta como condição de Oficina e como campo de dimensão investigativa.

### 3.1 OS SABERES HISTÓRICOS DOS ESTUDANTES

Os percursos da dissertação conduziram ao aprofundamento dos conceitos de saber escolar e saber docente, haja visto que um dos elementos de investigação da pesquisa consiste em apreender os saberes históricos dos estudantes da Educação Básica, como categorização de análise realizada previamente. Para a composição do suporte teórico dessa dissertação, faz-se necessária uma reflexão acerca dos saberes históricos e as relações que estabelece com o saber escolar e o saber docente dentro da pesquisa.

Portanto neste tópico, realizamos uma incursão sobre os saberes históricos relacionados com o conceito de saber escolar e saber docente.

A discussão sobre tais conceitos operados oferece subsídios e contribui de maneira

---

<sup>14</sup> De acordo com Barros (2002), há também certa tendência, no Brasil, a utilizar a expressão “história local” para o estudo de localidades menores do que aquelas regiões geográficas ou administrativas mais amplas que podem corresponder a um estado, ou mesmo a uma área consideravelmente grande dentro de um estado. Assim, a “história local”, na historiografia brasileira, não raramente se refere a cidades, bairros, vizinhanças, aldeias indígenas [...] (Barros, 2022, p.50).

expressiva para a definição e conceituação do saber histórico, bem como para a compressão dos processos envolvidos sobre tal conceito e nas relações que podem ser estabelecidas entre o saber docente, saber escolar e o saber histórico, em consonância com a consciência histórica por ser de importância central nesta dissertação, que levam em conta a especificidade da ação educativa e da prática docente e que possibilita a investigação da mobilização dos saberes<sup>15</sup> no ensino de História.

Ana Maria Monteiro (2007), promove uma problematização entre a relação dos professores de História com os saberes que ensinam. Ela afirma que durante muito tempo essa relação foi compreendida dentro de um paradigma de racionalidade técnica<sup>16</sup> e controle científico da prática educacional, que considerava o professor apenas como um transmissor de saberes produzidos por outros. A autora destaca a relevância de estudos e pesquisas na área da educação que enfatizam que o papel do professor aponta para complexidades quanto aos saberes:

Atualmente, estudos e pesquisas no campo da educação têm contribuído para confirmar que a atuação dos professores implica mobilização de saberes, habilidades e competências, envolvendo subjetividades e apropriações. Ao se voltar para o ensino de saberes de campos disciplinares específicos inclui novos elementos nessa trama de grande complexidade (Monteiro, 2007, p. 12-13).

Para a autora em referência, essa concepção tem sido objeto de questionamento e crítica por aqueles que apontam uma simplificação na análise, a qual nega a subjetividade dos sujeitos envolvidos como ativos no processo educacional. A autora parte da premissa de que “os professores dominam e produzem saberes em um contexto de relativa autonomia, numa construção que apresenta especificidades “decorrentes do fato de estarem integrados a uma cultura escolar” (Monteiro, 2007, p.13). A autonomia relativa de que dispõem lhes dá a capacidade de atuação e contribuição para o conhecimento que é desenvolvido no ambiente de aprendizagem.

Nesta concepção, o papel do professor transcende a mera transmissão de conteúdo, de tal modo que os estudantes não são apenas depositários destes saberes e extrínsecos ao processo educativo. Assim as práticas de ensino de História na formação escolar,

---

<sup>15</sup> No que se refere a mobilização de saberes, estamos nos referindo aos saberes que os professores dominam para explicar os diferentes temas dos conteúdos, estabelecer relações de causalidade, esclarecer dúvidas, selecionar exemplos, analogias, realizar demonstrações. Considerando que a mobilização de saberes se mescla aos saberes da formação com os saberes a ensinar, processo que envolve o antes, o durante e o pós ação. (MONTEIRO, 2007)

<sup>16</sup> A racionalidade técnica refere-se à capacitação dos professores com recursos oriundos de um componente científico-cultural, realizados por outros profissionais, para assegurar o conhecimento do conteúdo a ensinar, para que os professores pudessem atuar eficazmente na sala de aula. Reduzia-se assim a racionalidade prática a uma mera racionalidade instrumental, não havendo espaço para que se pudesse operar o saber docente na prática educacional (MONTEIRO, 2007).



[...] possibilita a construção do saber histórico através da relação interativa entre educador e educando, transformando essa prática em ato político, no sentido de transformação consciente do fazer histórico. Nesse contexto, salienta-se a importância do professor ser também um pesquisador e produtor do conhecimento e não apenas um mero executor de saberes já produzidos (Cerezer, 2007, p. 3-4).

Desta forma, é fundamental compreender o papel do professor de maneira ampla, pois este se constitui como sujeito que detém saberes e que se articulam às suas experiências individuais, combinados com contexto social do qual pertence. Este contexto social, ao qual o professor ocupa e se posiciona é definido por Certeau (1982), como "lugar social" e desempenha um papel fundamental na sua prática em sala de aula. Em síntese, a interação e a mobilização entre saberes, experiências e contexto social são bases atuantes e componentes das ações educativas com os estudantes.

Além disso, de acordo com Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 220), o saber docente “são saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”. Ao realizar a análise do saber docente, esses autores ressaltam a complexidade e a natureza plural desse conhecimento, destacando o fato de que:

[...] esses saberes não provêm das instituições de formação ou dos currículos, esses saberes não se encontram sistematizados no quadro de doutrinas ou teorias: eles são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente) [...] são a cultura docente em ação (Tardif; Lessard; Lahaye, 1991, p. 228).

Com base nesses pressupostos, compreende-se que o saber docente é construído e desenvolvido ao longo da trajetória profissional, influenciados por experiências individuais e em dinâmicas coletivas, contextos educacionais e interações com os estudantes, ou seja, o ensino e a produção dos saberes não se reduzem apenas a sala de aula, parte destes saberes são em constante processo no movimento, como aponta Freire (1993;1997), do ato ação-reflexão, do existir humano<sup>17</sup>.

Nessa premissa, a ação docente é entendida como um fenômeno de grande complexidade, na qual é mobilizada por um conjunto de saberes que inclui os saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e da experiência, que se articulam numa teia complexa em que os saberes da experiência se refletem na realização do ensino (Monteiro, 2007). Tais apontamentos rompem com o paradigma da racionalidade técnica em que se considerava o professor apenas um transmissor de saberes produzidos por outros e o estudante

---

<sup>17</sup> “No ato de discernir, porque existe e não só vive, se acha a raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã. [...] O homem existe — existere — no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica.” (Freire, 19. p. 39-40).

na condição meramente de um receptor passivo.

Nesse sentido, Tardif afirma que “os saberes profissionais são apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (Tardif, 1999, 23-24). De tal modo, os professores de história utilizam em sua prática não apenas os saberes da própria disciplina, mas uma gama de outros saberes incorporados e moldados por suas experiências, que se convergem no saber docente. Esses saberes se entrelaçam e se tornam indissociáveis da identidade e da prática, tornando-os elementos chave para identificar o que é relevante e válido para a ação educativa.

No que concerne aos saber escolar, Ana Maria Monteiro (2007), com base nos estudos de Lopes (1997), conceitua como um saber com configurações cognitivas próprias e original da cultura escolar. Logo, o saber histórico, considerando a perspectiva dos estudantes nesta investigação, são resultantes dos saberes apreendidos no âmbito escolar, por meio do currículo e dos conteúdos curriculares, qu anto fora dela, sendo uma junção do saber escolar e do saber docente. No entanto, partindo do pressuposto que os indivíduos se instituem pelo movimento de relações e trocas do existir humano e suas reflexões situadas (inter-intra) subjetiva e coletivamente, o saber histórico dos estudantes não é concebido e evidenciado somente na escolaridade básica. Parte destes saberes são adquiridos por outras combinações e condição da produção da vida, fora do contexto escolar, por meio de diversas experiências e interações que os indivíduos estabelecem de forma imediata e mediada. Portanto, o saber histórico consiste em uma síntese de diferentes saberes, resultado de um processo de aprendizagem mais amplo e processual que vai além do espaço escolar.

Pautando-se na ideia de que o saber histórico decorre das práticas sociais sobre as quais os estudantes são diretamente mobilizados no processo de abstração, tais como cognições, reflexões, análises e novas práticas individuais e coletivas, emerge a suposição de que essas mesmas práticas exercem um papel fundante para justificar a formação da “consciência histórica” a partir da relação com a “vida prática”, apresentada por Rüsen (1993). A constituição da consciência histórica ocorre, pelo autor, por intermédio das experiências cotidianas de interação social e participação nas práticas sociais que caracterizam a vida de um indivíduo.

Porquanto, a transição do saber histórico para a consciência histórica, conforme postulado por Freire, requer a aplicação da dialética ação-reflexão-ação. Conforme Freire (1979, p.15), “a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como

objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica”. Desta forma, o autor pressupõe que os indivíduos podem progredir do mero conhecimento superficial para uma compreensão mais profunda e crítica da realidade por meio de um processo que transcenda a si mesmo. Assim, para Freire (1979, p.15), “a conscientização não pode existir fora das “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão”. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens”. Por isso mesmo, Freire acrescenta que:

a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece (1979, p.15).

Tomando como premissa as concepções freirianas, pode-se compreender que a maneira como os indivíduos interpretam o mundo é mediada pela consciência e para estabelecer uma relação com a realidade objetiva e estruturada humanamente, precisam de uma conscientização pautada na dialética ação-reflexão-ação. A relação da consciência com a realidade é uma relação dialógica apreendida pela mediação consciente dela.

Por decorrência, quando se trata dos processos de produção de saberes e conscientização, se agregam saberes externos, como já fora afirmado. Nesse interim, vale mencionar os “círculos de cultura” sistematizados por Freire (2013, p. 19) em que:

A consciência emerge do mundo vivido, objetiva-o, problematiza-o, compreende-o como projeto humano. Em diálogo circular intersubjetivando-se mais e mais, vai assumindo, criticamente o dinamismo de sua subjetividade criadora. Todos juntos, em círculos, e em colaboração, re-elaboram o mundo e, ao reconstruí-lo, apercebem-se que, embora construído também por eles, esse mundo não é verdadeiramente para eles. Humanizado por eles, esse mundo humaniza.

De acordo com a perspectiva expressada por Freire (2013), o contexto educacional se constitui enquanto “círculos de cultura” onde se entrecruzam neste tempo e espaço, diferentes saberes que vão sendo (re)construídos e (re)significados por meio da interação e da troca de experiências. Dentro desse quadro conceitual, emerge a viabilidade de (re)afirmar a práxis de conscientização e (trans)formação, conforme delineada por Freire. Isto requer uma tomada de posição dos sujeitos diante do processo de ensino e aprendizagem, permeado pela reflexão e pela ação, pautados no diálogo, sendo este um elemento fundante nesse contexto.

Em direção semelhante, Jörn Rüsen no debate sobre a didática da história, categoriza esses elementos que formam a cultura, para refletir sobre os processos de aprendizagem que não se esgota no sistema escolar, pois de acordo com o autor:

História está no ensino e no aprendizado em sala de aula, história está no contraste e na crítica do cotidiano e do meio-ambiente cultural a que pertencemos todos, história está na arquitetura interpretativa do tempo que nos envolve, nos documentos, nos monumentos, no espaço urbano e rural, nas mentalidades e nos

valores, nas crenças e nas convicções, enfim, em tudo em que o homem pôs a mão e a razão (2012, p.10).

Logo, a cultura histórica se apresenta como âmbito condicionante do aprendizado histórico, em correspondência elementos na produção de saberes históricos. A cultura histórica de uma forma geral, age diretamente sobre o contexto histórico escolar na perspectiva do ensino de História. Por conseguinte, a cultura histórica abrange uma dimensão inter-relacional, uma vez que, conforme Rüsen, ela representa uma síntese conceitual de fenômenos distintos no contexto comum da vida cultural.

A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico acadêmica, a criação artística, a luta política pelo poder, a educação escolar e extra escolar (sic), o ócio e outros procedimentos da memória histórica pública, como concretizações e expressões de uma única potência mental. Deste modo, a cultura histórica sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções de ensino, de entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, na unidade global da memória histórica (2016, p.57).

A intersecção entre uma relação estabelecida pelo ensino de História e entre a cultura histórica ajuda qualificar os entendimentos históricos dos indivíduos sobre os processos de formação humana no tempo e, com isso, impactam na formação de determinadas perspectivas políticas econômicas e sociais. Para Rüsen (2012, p.130), a “cultura histórica não é mais do que consciência histórica no nexo prático da vida”. O autor apresenta suas dimensões principais da seguinte forma:

A cultura histórica é, portanto, a memória histórica (exercida na e pela consciência histórica), que dá ao sujeito uma orientação temporal em sua práxis vital, ao mesmo tempo em que oferece uma direcionalidade para a ação e uma auto-compreensão (sic) de si mesmo (2016, p.64).

A cultura histórica, do instituir o humano pela natureza humana transformadora, é uma base da consciência histórica em que é a matriz cultural de historicidade que nos permite acessar uma teia de valores e significados para poder agir no tempo e pensar a partir dele em uma determinada perspectiva de futuro. Conforme observado por Rüsen, (2016, p.57):

Da consciência histórica há apenas um pequeno passo para a cultura histórica. Se se examina o papel que tem a consciência histórica na vida de uma sociedade, aparece como uma contribuição cultural fundamentalmente específica que afeta e influi em quase todas as áreas da práxis da vida humana. Assim, a cultura histórica pode ser definida como uma articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma determinada sociedade.

A constituição da consciência histórica é inerente a cada indivíduo, que é moldado e influenciado pela interação com o mundo. Ela se dá tanto no aprendizado da convivência quanto no sistema regulamentado de ensino. Nesse processo, o conhecimento interior e externo a escola tem papel fundamental para aprimorar a qualidade dessa conscientização. É importante ressaltar que esse conhecimento não gera consciência, mas a enriquece, pois a

consciência é historicamente moldada pela interação do indivíduo com o mundo, seja por meio da experiência empírica ou da assimilação transmitidas por tradições culturais que a relacionam aos indivíduos. Cada indivíduo nasce em um mundo histórico e deve se relacionar com a historicidade deste mundo para produzir sua compreensão do próprio mundo. Neste sentido, o ensino de História ao admitir uma função transformadora dos indivíduos pela ação e reflexão, permite qualificar a compreensão histórica de mundo, a qualificar a cultura histórica e aprimorar a consciência histórica no sentido de produzir orientações temporais mais pertinentes em relação as experiências temporais. Esse conjunto de elementos geram um impacto substancial na produção dos saberes históricos.

### 3.2 A HISTÓRIA LOCAL COMO UM CAMINHO

Com o objetivo de compreender o processo de desenvolvimento das atividades pedagógicas e metodológicas, da aula-oficina no ensino de História, como um caminho implicador e organizador dos conhecimentos cotidianos dos estudantes, é que se adotou a perspectiva da História Local. A partir dessa abordagem buscamos trazer para o contexto da sala de aula outras temáticas, tornando o ensino de História significativo ao considerar os conhecimentos prévios, as vivências pessoais e as experiências individuais e coletivas dos estudantes, pois conforme aponta Bittencourt (2011, p.168),

[...] a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do estudante, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência [...] e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente.

A história local pode ser mobilizada nas salas de aula em todos os níveis de ensino, na articulação entre “[...] o estudo histórico das localidades (bairros, cidades, municípios) e das regiões (estados) nas séries iniciais do ensino fundamental” (Martins, 2010, p.145). Uma abordagem a partir da história local pode ser um ponto de partida para a compreensão de acontecimentos históricos nas aulas de História. Nesta direção, Hedegaard e Chaiklin (2005) consideram que:

[...] nesta forma de ensino, o conhecimento teórico-conceitual e o conhecimento local podem tornar-se integrados, de modo que este conhecimento possa enriquecer os conceitos pessoais das crianças, usando-o na compreensão da prática local cotidiana. Na perspectiva radical-local, o professor parte da compreensão das crianças e as orienta para tarefas e problemas ligados ao conteúdo que, assim, torna-se significativo para a criança e motivador para a compreensão tanto dos princípios teóricos da matéria quanto dos problemas da prática local e conhecimentos de sua comunidade (Hedegaard; Chaiklin 2005, p. 81).

O ensino e a aprendizagem da História Local fazem parte do processo de (re) construção de identidades, fundamental para que os estudantes possam compreender, orientar-se e intervir nos espaços locais em que vivem de forma ativa e crítica (Fonseca, 2009). Como

objeto de estudo, pode possibilitar a atuação dos estudantes como sujeitos na produção dos saberes e implicá-los ao lugar de protagonismo, por meio da compreensão dos espaços e dos tempos históricos, que se constituem, também, como “lugares de memória” e das memórias individuais e coletivas. Trata-se de uma composição entre o presente e o passado, entre o sujeito e a realidade, entre a vivência, a subjetividade e a temporalidade objetiva e produzida, entre a narrativa e o fato. Uma composição para construir um determinado tipo de conhecimento capaz de dar sentido às suas experiências e às historicidades, relacionando-as com uma história global e os processos de bases locais.

O ensino da História Local como estratégias de aprendizagem e de dimensão metodológica pode gerar atitudes e atividades investigativas, tornando o ensino significativo, inserindo o estudante na comunidade em que vive, desenvolvendo sua historicidade, além de possibilitar diferentes níveis de escala de análise social, econômica e temporal. Ainda, podendo explorar diferentes espaços e “lugares de memória<sup>18</sup>” como arquivos, locais, patrimônios, documentos familiares entre outros, possibilitando a criação de uma história mais plural que privilegia grupos até então historicamente invisibilizados. Selva Guimarães Fonseca (2006), considera que:

o meio no qual vivemos traz as marcas do presente e de tempos passados. Nele encontramos vestígios, monumentos, objetos, imagens de grande valor para a compreensão do imediato, do próximo e do distante. O local e o cotidiano como locais de memória são constitutivos, ricos de possibilidades educativas, formativas (Fonseca, 2006, p.127).

Ao destacar o local e o cotidiano como locais de memória, temos um vasto campo de possibilidades para o ensino, permitindo aos estudantes estabelecer uma relação com o passado, o presente e suas próprias experiências. Além do mais, as memórias vivas são fundamentais para a compreensão dos elementos constitutivos de nossa identidade e cultura. Fonseca (2009, p.125), ressalta que “a memória das pessoas, da localidade, dos trabalhos, das profissões, das festas, dos costumes, da cultura das práticas políticas, está viva entre nós” e nosso trabalho como professores, junto com nossos estudantes, é “auscultar o pulsar da comunidade”, registrá-lo, criar reflexões e repassar para outras pessoas. Dessa forma, a escola e as aulas de história são entendidas pela autora também como lugares de memória, lugares de história próxima, recente e distante (Fonseca, 2009).

Ao trazer os “lugares de memória” para o campo da discussão, sob uma análise

---

<sup>18</sup> Pierre Nora (1993, p.21) caracteriza os “lugares de memória” em três dimensões de sentidos: lugares materiais com memória simbólica, lugares funcionais, como objetos rituais, porque são ou adquiriram uma função de suporte de memórias coletivas, e lugares simbólicos onde a memória se constitui e se evidencia.

reduzida, permite que os a estudantes compreendam os processos de disputas em torno da memória, que se solidifica nestes lugares de memória. E, pelos lugares de memória, também se possibilita compreender a presença e a ausência de determinados grupos sociais, para que possa desconstruir e reconstruir as representações locais que foram sendo naturalizadas, às quais, muitas vezes, não se sentem pertencentes (Nora, 1993). Neste sentido, ao trazer essa discussão para a sala de aula, “a história deixa de ser única e homogênea, deixa de privilegiar as vozes dominantes a favor da multiplicidade de outras vozes e sujeitos históricos que construíram e constroem a história local” (Fonseca, 2009, p. 127). Isso possibilita aos estudantes a construção dos sentimentos de identidade e de pertencimento a uma memória coletiva.

Squinelo (2018, p.71) afirma que, ao “problematizar aspectos da história [...] local situados no presente buscando um diálogo com o passado propicia a possibilidade de entendermos os processos constitutivos de nossa memória, história e identidade, bem como suas rupturas e permanências” (apud Antonello, 2020, p.31). Diante dessa perspectiva, ao considerar a história local como ponto de partida, pode-se compreender a relação entre memória e história, ainda que não se confundam, ambas buscam revisitar o passado e trazê-lo para o presente. Montenegro (1994), considera que memória e história são coisas distintas e inseparáveis.

afinal, compreendemos a história como uma construção que [...] (campo também da memória) aponta para formas de explicação do presente e projeta o futuro. Este operar, próprio do fazer histórico na sociedade, encontraria em cada indivíduo um processo interior semelhante (passado, presente e futuro) através da memória (Montenegro, 1994, p.17).

As representações circunscritas em um determinado tempo e espaço é que buscam dar sentidos às memórias individuais e coletivas. As memórias coletivas podem ser elaboradas para que se possa ter uma visão mais ampla dos acontecimentos, pois reúne as experiências do coletivo que compõem o mundo social. Essas experiências contribuem na construção de uma identidade coletiva que podem possibilitar o conhecimento das relações construídas entre diversos períodos históricos (Canabarro, 2019). Portanto, a construção de identidades<sup>19</sup> está relacionada também à memória.

Entretanto, a memória pode evidenciar a história de determinados grupos como forma de privilégios e também pode omitir, pode ser considerada um objeto e um instrumento de poder, por isso está sempre em disputa. Diante disso “é importante centrar a atenção nos processos de sua construção, evidenciando os diferentes sujeitos sociais e as disputas de

---

<sup>19</sup> Identidade é tomada com o sentido de pertencimento ao lugar de origem. (Castells, 1999).

sentidos, de modo que a história cumpra sua tarefa de fazer o debate explicitando as escolhas e as negociações da memória” (Gil, 2019, p. 160).

Nos espaços públicos a memória coletiva dá origem a lugares de memória, como museus, monumentos, bibliotecas, espaços culturais, galerias, arquivos, cerimônias, datas comemorativas, pois conforme Nora (1993, p. 9), “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” Esses “lugares de memória”, expressão criada pelo historiador Pierre Nora (1993), pertencem ao processo de estatização da memória, que se constitui uma construção histórica, que partem de determinadas escolhas e são como suportes de memória. “Os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque essas operações não são naturais” (Nora, 1993, p. 13). Daí a obsessão, conforme afirma Nora (1993), pelos arquivos que marcam o contemporâneo, pois a memória tem necessidade de suportes exteriores e de referenciais que sejam tangíveis. Os lugares de memórias, são, por conseguinte, formas de chegar a uma memória que pode ser revisitada, razão pela qual se materializam nos denominados suportes de memórias. O local é composto, portanto, de lugares de memórias que são constituintes da relação entre a memória e história, e compõem, a historiografia do pequeno espaço<sup>20</sup>.

A partir desta compreensão, parte-se do pressuposto que o ensino de História sob a perspectiva da História Local torna compreensíveis os processos históricos ao mobilizar a interação entre, a história, a memória, o cotidiano e os conhecimentos prévios construídos sobre o lugar (pequeno espaço), promove o desenvolvimento do pensamento histórico e da chamada consciência histórica por meio da atribuição de sentido.

Construções pelas quais permitam aos estudantes interpretar o passado de modo a compreender o presente e orientar atitudes com perspectivas futuras (Rüsen, 2010). Desse movimento, é importante considerar a dinâmica com a História Local como potencialização para o desenvolvimento de uma “consciência histórica”, pois de acordo com Jorn Rüsen

---

<sup>20</sup> [...] lugares que correspondem ao nível das pequenas localidades ou, quando muito, das unidades regionais construídas aquém ou abaixo do nível do estado nacional (o estado, a província, a região produtora, e assim por diante). É deste lugar – deste pequeno ou médio lugar – que aqui falaremos, uma vez que o principal objetivo das reflexões que almejamos desenvolver [...] está associado a esta que estamos considerando como uma historiografia do pequeno espaço (Barros, 2022, p. 25). No sentido de manter uma unidade quanto às experiências da produção historiográfica, sustentada na concepção da História Local (discussão da seção da metodologia desta Dissertação), quanto às conexões temporais e espaciais em estágio de vivência do sujeito (pequeno do pequeno lugar), comparada as unidades gerais, cremos ser pertinente que a produção do conhecimento, tutelada pelo professor e realizadas pelos estudantes articulada pela história oral, chamaremos de pequena historiografia.



(2001), a [...] “consciência histórica é a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar intencionalmente, sua vida prática no tempo” (Rüsen, 2001, p.57). A "consciência histórica", conforme citado por Rüsen, é a forma pela qual os indivíduos interpretam sua experiência temporal e histórica, permitindo que possam orientar suas vidas de maneira intencional ao longo do tempo. Neste sentido as oficinas no ensino de História têm um papel fundamental nesse despertar da consciência histórica nos estudantes, pois poderão compreender a dimensão da própria história ao vivenciar de forma mais próxima os eventos históricos, simular situações do passado, manusear fontes históricas e entrar em contato direto com a história de sua comunidade.

Essa definição dada pelo historiador Jorn Rüsen (2012), refere-se a aprendizagem histórica que incide para o desenvolvimento da consciência histórica, a partir de uma correlação promovida no ensino de História entre os conteúdos e o cotidiano dos estudantes, estimulando a formação de sentido e orientação temporal perante a história por meio das narrativas.

Percebe-se que o sujeito, que é realmente o foco da aprendizagem quando se aprende história, somente aprende quando ele desenvolve, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma, que ele possa orientar a sua existência no fluxo do tempo. Então, claramente percebemos que o sujeito que aprende não é apenas receptivo, mas, sim e também, sempre construtor do seu conhecimento. (Rüsen, 2012, p.50).

Nessa direção, vale atentar para a construção de conhecimentos científicos e culturais, em que a história, no movimento presente e passado, seja palco das produções dos saberes históricos. Saberes que representam a combinação e a articulação do conhecimento histórico acumulado, dos conteúdos de incursão cultural e de historicidade de condição humana, tendo na história local a fonte da matéria-prima para a produção do saber histórico dos estudantes.

## 4 METODOLOGIA E DECISÕES PARA A PESQUISA

Neste capítulo, o objetivo é apresentar os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa em que será apresentado e explicado o delineamento, bem como o desenvolvimento sistemático deste estudo para atingir seus objetivos.

Portanto, foi utilizada a abordagem qualitativa de natureza aplicada, com características de pesquisa exploratória descritiva, no formato de pesquisa-ação, pois trata-se do caminho mais adequado para análise do objeto de estudo desta proposta, que tem por objetivo analisar o desenvolvimento pedagógico da aula-oficina no ensino de História, a partir da concepção da História Local, com turmas que compõe a etapa do 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Deputado Joao Evaristo Curvo, localizada no município de Jauru -MT.

### 4.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA E A PESQUISA-AÇÃO: O MOVIMENTO DA HISTÓRIA ORAL NA AULA-OFICINA

A abordagem qualitativa é voltada para o entendimento de fenômenos humanos, cujo objetivo é alcançar uma visão detalhada da forma como os fatos são apreendidos. Em relação à abordagem, Oliveira e Lima (2012, p. 17) destacam que:

os princípios que caracterizam a abordagem qualitativa de pesquisa é a descrição, a interpretação, a procura dos significados para os fenômenos estudados. Deve-se tecer uma descrição e interpretação minuciosa dos dados coletados de forma crítica e consistente.

Já segundo Minayo, com base em uma abordagem qualitativa, busca-se, respostas a questões particulares que não podem ser quantificadas como

“o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p. 21).

Deste modo, a proposta de pesquisa foi desenvolvida na abordagem qualitativa, pois consistiu em atividade de investigação, de acordo com as características e objetivos do objeto de estudo pesquisado, visto que, não se pretendeu buscar generalizações ou fórmulas estatísticas. A compreensão do objeto de estudo se fez em direção a resposta da problemática que se deu a partir de um conjunto de práticas interpretativas, para compreender como as aula-oficina mobiliza a produção dos saberes dos estudantes da educação básica.

Ao considerar as potencialidades da História Local para o trabalho pedagógico, é que se propõe o desenvolvimento de aula-oficina, enquanto aprendizagem ativa, no ensino de História, como dimensão de campo investigativo para a pesquisa.

O processo de desenvolvimento das atividades pedagógicas e metodológicas se realizou

por meio das aula-oficina<sup>21</sup>, que foram desenvolvidas mediante levantamento de fontes e abordagens sobre a história local do Município de Jauru-MT, abrangendo aspectos desde a formação do município até os processos de ocupação e emancipação.

Os dados foram coletados, registrados, organizados e analisados junto aos estudantes, entendidos como sujeitos ativos neste processo de produção de saberes: um caminho para o lugar de protagonistas da aprendizagem.

Assim, visando à organização para a realização de um campo empírico, orientado para a produção de dados e com a intenção de promover relações, comparações e apreender os processos de mudanças de práticas pedagógicas, de uma antes e um depois, que possibilitem realizar inferências pertinentes, de acordo com o objeto proposto, decidimos pela pesquisa-ação. Ela está associada a produção de um campo específico de relações propostas para a pesquisa em foco, sustentada no modelo de aula-oficina mobilizada pela história oral.

No processo de construção dessa proposta, de cunho qualitativo, a metodologia de pesquisa-ação foi, portanto, considerada a forma mais adequada, que pode ser entendida entre as diferentes definições possíveis como:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Na perspectiva de Michel Thiollent, (2011, p. 8), a pesquisa-ação “pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos.” Este aspecto vai ao encontro dos princípios investigativos que se pretendem, uma vez que, “[...] trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade, pesquisas que possuem duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (Hugon; Seibel, 1988 apud Barbier, 2002 p. 17).

Para conduzir tais ações, os sujeitos envolvidos na pesquisa-ação, professor e estudante, poderão, assim, questionar suas práticas e formular questões por meio de um processo de investigação que os ajudarão a resolver problemas relacionados a realidade na qual estão inseridos. Nesse processo, o conhecimento individual e coletivo é construído, possibilitando novas habilidades e atitudes de forma a elucidarem a realidade vivida.

Segundo Rene Barbier (2002), na pesquisa-ação, cria-se uma situação de dinâmica social diferente dos tipos de pesquisas que o autor define como tradicionais.

---

<sup>21</sup> Cabe sublinhar que a pesquisa ainda está sendo realizadas e as informações sendo coletadas para um cotejamento aprofundado na dissertação final.

O processo, o mais simples possível, desenrola-se frequentemente num tempo relativamente curto, e os membros do grupo envolvido tornam-se íntimos colaboradores. A pesquisa-ação utiliza os instrumentos tradicionais da pesquisa em Ciências Sociais, mas adota ou inventa outros (Barbier, 2002, p.56).

Conforme destaca o referido autor, a pesquisa-ação só pode ser desenvolvida coletivamente com a presença ativa do grupo no qual o pesquisador “[...] deve permitir aos participantes expressarem a percepção que têm da realidade do objeto de sua luta ou de sua emancipação” (Barbier, 2002, p. 57). Trata-se, portanto, de uma propositura crítica e libertadora, pois, o objetivo final da pesquisa-ação existencial reside em uma mudança de atitude do sujeito diante da realidade que lhe é imposta (Barbier, 2002).

Nesta direção, Thiollent, (2011, p. 22) considera que “a pesquisa ação é uma estratégia metodológica da pesquisa social na qual há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada”. Ainda de acordo com Thiollent, a pesquisa-ação tem objetivos práticos imediatos em que se deve “propor soluções quando for possível e acompanhar ações correspondentes, ou, pelo menos, fazer progredir a consciência dos participantes no que diz respeito a existência de soluções e obstáculos. (2011, p. 26- 27).

Em direção semelhante, Rene Barbier (2002) e Michel Thiollent (2011) referem a pesquisa-ação como sendo uma metodologia de pesquisa para o processo investigativo. Consideram que essa estratégia deve ser desenvolvida a partir da interação entre os participantes, em que há o envolvimento tanto do pesquisador quanto do sujeito pesquisado, que participam de maneira consciente e autônoma mediante a conjuntura em que está sendo investigada. Todavia, é importante frisar que a pesquisa-ação não se constrói apenas pela ação ou participação dos sujeitos, constitui, porém, um processo de aprendizado a partir de experiências concretas capaz de promover uma reflexão. Consiste, portanto, em atribuir sentido a situação observada de modo que se possa produzir conhecimento, discutir sobre os problemas abordados e adquirir novas experiências.

Nesse sentido, destacamos que a metodologia da pesquisa-ação pode ser entendida como uma forma de planejar e organizar a investigação e “no processo estão entrelaçados os objetivos de ação e objetivos de conhecimento que remetem a quadros de referenciais teóricos, com base nos quais são estruturados os conceitos, as linhas de interpretação e as informações colhidas durante a investigação” (Thiollent, 2011, p. 7-8).

Assim, os procedimentos da pesquisa e os resultados da investigação serão ancorados na metodologia que consiste, portanto, como uma um guia das atividades a serem desenvolvidas

pelo pesquisador, de acordo com as exigências e rigores científicos que são próprios da operação historiográfica, sustentada na história oral.

Diante desses pressupostos, fica claro quais são as razões para as pesquisas em educação, pois entende-se que as transformações que se anseia no ensino escolar não ocorrem distante da prática, ou seja, sem a devida compreensão quanto aos procedimentos didáticos e metodológicos para o ensino e aprendizagem. Esta resulta dos procedimentos que permitirão articular um modo de compreensão elucidado pela realidade observada, permitindo que o pesquisador chegue a certas considerações trazendo à tona determinadas interpretações no ensino de História que possibilitam o desenvolvimento de uma epistemologia da prática que abre perspectivas muito promissoras aos estudos do campo educacional.

Logo, considera-se como a forma mais apropriada para esse tipo de investigação, a pesquisa qualitativa, na metodologia de pesquisa-ação, por ser capaz de proporcionar aos estudantes o envolvimento coletivo no processo de ensino e aprendizagem, bem como o despertar da consciência histórica, uma vez que o estudante é visto um sujeito ativo e construtor de seu conhecimento no processo investigativo, através da mediação do professor.

Associada a pesquisa-ação para fomentar novas práticas de historiografia local com os estudantes optou-se pela História Oral.

Trabalhar com os recursos da História Oral (fontes orais) na educação escolar representa uma possibilidade efetiva para a produção de um vasto campo documental. Esta pluralidade reside, pois, no fato de possibilitar a compreensão de múltiplas abordagens da narração historiográfica. O acesso as questões relacionadas a História Local, por exemplo, são possibilitadas por meio de memórias que se expressam na narrativa por intermédio da História Oral. Neste sentido, Selva Guimarães Fonseca (2009, p. 132), considera que “o local e o cotidiano [...] constituem e são constitutivos de importantes dimensões do viver, logo podem ser problematizados, tematizados e explorados no dia a dia da sala de aula, com criatividade, a partir de diferentes situações, fontes e linguagens”.

Abre-se assim, espaços para os processos investigativos, haja visto que essa direção composta com a metodologia da História Oral, sobre a direção da pesquisa-ação, pode ser utilizada para produzir “achados” históricos implicadores de experiências, que não se encontram precisamente nos documentos escritos ou, quando registradas, possuem uma outra dimensão, quase sempre de valor subjetivo.

Dentre as definições possíveis do que consiste em História Oral, Meihy (2005, p.17), defini como “uma prática de apreensão de narrativas feitas através de meios eletrônicos e

destinada a recolher testemunhos, promover análises de processos sociais do presente e facilitar o conhecimento do meio imediato”. A História Oral torna-se assim um tipo de narrativa, sendo que as entrevistas são uma das possibilidades, realizadas com recurso de depoimentos gravados. A partir de então, tem-se uma base de registro num suporte material que permite uma reflexão distinta da documentação escrita. O que implica incorporar elementos e perspectivas que, muitas vezes podem estar ausentes em outras práticas históricas. Cabe ressaltar que não se trata de uma questão hierárquica entre as fontes, mas sim maneiras de compor uma narrativa historiográfica. De acordo com Samuel,

[...] as entrevistas como formas capazes de fazer com que os estudos de história local escapem das falhas dos documentos, uma vez que a fonte oral é capaz de ampliar a compreensão do contexto, de revelar os silêncios e as omissões da documentação escrita, de produzir outras evidências, captar, registrar e preservar a memória viva (Samuel apud Fonseca, 2006, p. 136).

A metodologia da História Oral é assim considerada como uma possibilidade de ser incluída no ensino de história, ao envolver os estudantes nos processos educativos por meio dos registros de entrevistas, favorecendo “a aquisição de habilidades e atitudes de investigação, análise, ética e respeito a diferentes pontos de vista”, como nos aponta Fonseca (2009, p.192). A História Oral, ao possibilitar a inserção de narrativas que não estão incluídas nos relatos oficiais, revela outros sujeitos que compõem a escrita da história. Desta forma, os sujeitos estudantes podem empreender novas chaves de leituras da realidade, implicando sobre a existência e sua construção, alimentando novas referências subjetivas, tanto na produção historiográfica como na relação da aprendizagem e, sobretudo, das posições ativas na aprendizagem. Há de se considerar que, pela História Oral sustenta-se os processos de ensino e aprendizagem no ensino de História, as ações de indivíduos comuns permitem refletir as posições de controle e de poder que história oficial imprime quanto à concepção de uma realidade pronta e acabada, de uma realidade neutra composta por figuras ilustres e seus grandes feitos históricos. A partir disso, refere problematizar os lugares de muitas combinações de sujeitos pertencentes ao grupo social e a existência histórica. Portanto, considera-se que:

[...] a incorporação das fontes orais possibilita despertar a curiosidade do aluno e do professor, acrescentar perspectivas diferentes, trazer à tona o “pulso da vida cotidiana, registrar os tremores mais raros dos eventos, acompanhar o ciclo das estações e mapear as rotinas semanais” (Samuel, 1989, p. 233 apud Fonseca, 2006, p. 136).

De tal forma, por conta desse “pulso da vida cotidiana”, por meio do trabalho com as entrevistas na perspectiva da História oral intencionamos apreender as vivências individuais e coletivas dos depoentes que exprimem através de suas narrativas práticas de tempos distintos,

em que a temporalidade histórica presente na narrativa se deixa capturar para a produção da pequena historiografia da História Local. O narrado possui, entretanto, uma dimensão simbólica, pois não consiste no acesso direto aos acontecimentos históricos, porém permite aos historiadores/pesquisadores acompanhar as correlações entre a história e os sujeitos e a produção simbólica; o que permite compreender os diferentes significados que indivíduos e grupos sociais atribuem às suas experiências. Se por meio da História Oral podemos ter acesso a esse universo simbólico dos indivíduos e grupos sociais, também o fazem as entrevistas e devem ser utilizadas pelos historiadores como fontes de evidências. As entrevistas utilizadas como outros documentos históricos, precisam ser analisadas criticamente, submetidas a contraprovas, para que sejam materiais capazes de fornecer indícios e informações pertinentes, muitas delas inéditas, que não podem ser obtidas de outra forma (Ferreira, 2019).

Conquanto, ao dispor trabalhar com as fontes orais, o professor/pesquisador deve se atentar que são por meio das narrativas que os indivíduos manifestam suas experiências, que estão intrinsecamente relacionadas ao seu espaço de vivência, à sua trajetória de vida e ao lugar social que ocupam na sociedade, assim tem se acesso a memórias dos indivíduos que são construídos de um contexto social a qual estão inseridos. Para o pesquisador Antônio Torres Montenegro,

[...] o tempo da memória é o tempo da experiência de um período de vida, de atividade profissional, política, religiosa, cultural, afetiva.... que nos arrebatava e condiciona quase que inteiramente, nos fazendo perceber e reconstruir a realidade de uma determinada maneira. Realizar uma entrevista é sobretudo a tentativa de visitar com o entrevistado esses territórios diversos, que se relacionam e se comunicam através de uma lógica para nós desconhecida. (Montenegro, 1993, p.56).

É interessante notar que os relatos são, portanto, permeados por subjetividades dos depoentes e compõem elementos de uma memória selecionada, trazendo sua veracidade sobre um fato ocorrido, considerando o seu lugar ocupado no interior do grupo e das relações mantidas com outros meios sociais. Por conseguinte, uma análise mais cuidadosa desses fragmentos do passado, que trazem suas concepções de verdades é crucial. Vale ressaltar que:

[...] subjetividade pode e deve ser entendida como parte da entrevista, sendo respeitada em sua especificidade, é preciso assimilar as distintas pluralidades de determinado evento, contexto histórico e social, que permita conhecer as relações sociais e as dinâmicas que se inserem ao objeto de estudo, e que fornece múltiplas verdades do mesmo objeto (Lopes, 2013, p. 3).

Todavia, o intuito do trabalho com da História Oral não é atribuir juízos de valor entre o certo e errado, o verdadeiro ou o falso. O que se propõe é evidenciar as narrativas a partir das perspectivas dos sujeitos entrevistados, que constituem fontes de significados e experiências internalizadas em triplo movimento: 1) a produção de conhecimento histórico; 2) novas

relações de abstração da realidade histórica, subsidiada por narrativas produzidas pela História Oral; 3) uma perspectiva ativa e combinada entre o conhecimento histórico escolar a existência histórica no ensino de História.

Ao trabalhar com as fontes orais no ensino, deve-se atentar as certas particularidades metodológicas, adotando alguns cuidados que esse tipo de pesquisa exige, pois trata-se, de um trabalho delicado, visto que muitas das vezes as narrativas são compostas de sentimento e afetividade, o que requer sensibilidade e respeito aos sujeitos que serão entrevistados.

Em termos finais, a História Oral é um meio importante de constituição documental, porém as narrativas de memórias, por si só não constituem o trabalho historiográfico, razão pela qual é realizada a transcrição literal, a elaboração do documento escrito e todo o trabalho analítico sobre os eventos narrados, para situar essas narrativas dentro da pesquisa que foi produzida, para então categorizá-las a partir das informações coletadas, para que haja a produção do texto final.

A partir desse movimento, a metodologia da História Oral se apresenta como uma opção adequada para esta pesquisa, pois as entrevistas se apresentam de acordo com a técnica de coleta de dados, com o objetivo de identificar/explicitar a produção dos saberes históricos dos estudantes e a correlação com protagonismo na produção historiográfica (pequena historiografia) por meio das narrativas provenientes do trabalho com as fontes orais e da execução da aula-oficina, com sua função de mobilização da pesquisa-ação.

Nesse contexto, os sujeitos participantes da pesquisa consistem em 59 estudantes que compõe as turmas 9º A e 9º B do Ensino Fundamental, da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, localizada no município de Jauru-MT, bem como em 10 moradores do mesmo município. Os moradores foram selecionados através de um processo conduzido pelos estudantes, buscando representação e diversidade de perspectivas dentro do contexto local.

A abordagem adotada foi a História Oral, conduzida por meio de entrevistas gravadas pelos próprios estudantes. O objetivo foi captar as memórias dos moradores, por meio de suas narrativas, sendo estes procedimentos realizados na quinta etapa da aula-oficina, intitulada “historiografia do pequeno espaço”, onde se buscou a compreensão das narrativas, contribuindo para a análise das tramas locais ao longo do tempo.

A aula-oficina se apresenta, nesse sentido, como campo empírico central desta pesquisa, sob a concepção da História Local e a metodologia da História Oral.

#### 4.2 A ORGANIZAÇÃO DA AULA-OFICINA: ORGANIZAÇÃO E ETAPAS

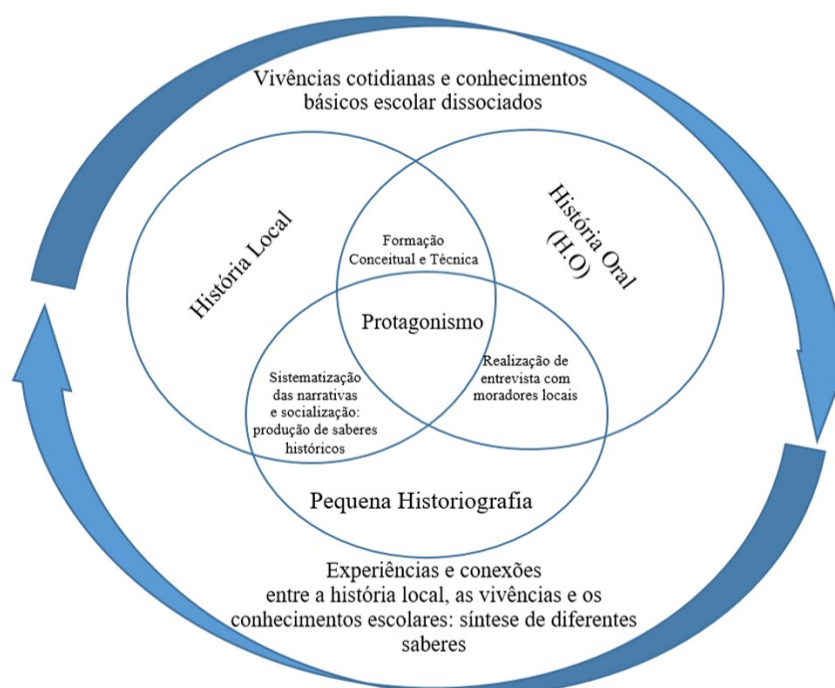
Compreende-se que a utilização da aula-oficina no ensino de História assume novas



dimensões, pois se torna uma ambiência de aprendizagem na qual os estudantes atuam no processo de ensino de forma ativa e permite que se reconheçam como sujeitos históricos do seu tempo e sujeitos de relações com a produção da existência humana.

Nesse sentido, a Figura 1 sintetiza fundamentos organizadores da aula-oficina em suas dimensões e conexões.

**FIGURA 1 – FUNDAMENTOS ORGANIZADORES DA AULA-OFICINA COM ESTUDANTES DE 9 ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**



FONTE: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

Com base nessa disposição, a proposta da aula-oficina estruturou-se a partir de um processo que compreende em dois momentos e oito etapas que compõe um eixo organizador para a produção de dados (informações) para o objeto desta pesquisa, realizado com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, conforme indicado Quadro 1.

## QUADRO 1 – ORGANIZAÇÃO E ETAPAS DA AULA-OFICINA COMO CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA PARA PEQUENA HISTORIOGRAFIA

AULA-OFFICINA				
	AÇÕES	OBJETIVOS	DIA/MÊS	DURAÇÃO
<b>1º MOMENTO</b>				
<b>1. Etapa</b>	Aplicação do questionário para os estudantes do 9 ano do ensino fundamental (Apêndice A)	Apreender e analisar os saberes prévios dos estudantes	17/05/23 24/05/23	4h Aulas
<b>2. Etapa</b>	Formação conceitual dos estudantes	Compreender os conceitos histórico (história local, história oral, memória) <sup>22</sup>	31/05/23 07/06/23 14/06/23 21/06/23	8h Aulas
<b>3. Etapa</b>	Abordagem do contexto histórico do município de Jauru	Reconhecer o espaço da cidade como um local composto de história e de memórias	28/06/23	2h Aulas
<b>2º MOMENTO</b>				
<b>4. Etapa</b>	Preparação para a entrevistas	Compreender procedimentos para realização de entrevistas (técnica de coleta de dados pela história oral)	19/07/23	2h aulas
<b>5. Etapa</b>	Realização das entrevistas com moradores do município de Jauru	Apreender as memórias das narrativas dos moradores da cidade de Jauru	26/07/23	8h Aulas
<b>6. Etapa</b>	Transcrição, organização e interpretação das fontes orais	Analisar as narrativas dos moradores da cidade por meio das fontes orais	02/08/23 09/08/23	4h Aulas
<b>7. Etapa</b>	Exposição do trabalho realizado para a comunidade escolar	Disseminar a produção do conhecimento histórico no ensino escolar	16/08/23	4h Aulas
<b>8. Etapa</b>	Aplicação do questionário – 2 (Apêndice B)	Compreender a progressão do desenvolvimento conceitual e os saberes históricos dos estudantes	23/08/23	2h Aulas

Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

Desta forma, acreditamos potencializar nos estudantes os saberes históricos e as mediações fundamentais da consciência histórica, conforme apresenta Rüsen:

[...] a consciência histórica constitui-se mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com a qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo. Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana (Rüsen, 2001, p. 66).

Esse movimento está orientando as categorias de análise que ocorreram agrupadas,

<sup>22</sup> Peter Lee define os conceitos históricos em dois tipos. Conceitos substantivos são os que se referem a conteúdo da História, como por exemplo o conceito de indústria. Conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da História, como por exemplo explicação, interpretação, compreensão (Lee, 2001 p.20).

nomeadas e classificadas a partir das informações coletadas, essa direção metodológica trata da triangulação dos dados, definindo quais delas são elementares para a escrita da dissertação.

## 5 A CONCEPÇÃO DE OFICINA NA PRODUÇÃO DO SABER HISTÓRICO

### 5.1 A AULA-OFICINA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Como mobilizar os saberes históricos dos estudantes e despertar a consciência histórica diante dos paradigmas atuais interpostos a educação? Aprimorar o ensino de História tem sido uma pauta constante para os professores de história na contemporaneidade dado o reconhecimento da importância do estudo histórico para a formação crítica e reflexiva dos estudantes, e um dos maiores desafios tem sido engajar os estudantes durante as aulas e promover ações para que encontrem propósitos no processo de aprendizagem.

Diante do fazer pedagógico cada vez mais desafiador, torna-se necessário pensar em outros formatos para a sala de aula que supere a mera transmissão de conhecimento e oferecer experiências que possuam sentidos para os estudantes, buscando envolvê-los de forma ativa e participativa no processo de construção do saber histórico. Neste sentido concordamos com Schmidt (2004, p.57), isto porque de acordo com a autora, “a sala de aula não é apenas um espaço onde se transmite informações, mas onde uma relação de interlocutores constrói sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa”. Na configuração descrita, a sala de aula se torna um espaço dinâmico, onde tanto o professor quanto os estudantes são interlocutores, coautores na construção do saber histórico. Nessa interseção que se estabelecem as bases fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico, da pesquisa histórica e da troca de experiências.

Diante de tal perspectiva, a proposta da aula-oficina dimensionada como aprendizagem ativa, constitui como possibilidade para o ensino de História. Nesta proposta, o foco recai no estudante como ator de sua própria aprendizagem, rompendo com abordagem tradicional de ensino. Assim o estudante é estimulado a sair da passividade para se tornar um sujeito ativo na dinâmica educativa. Maria Auxiliadora Schmidt, (2004) corrobora com esta concepção ao afirmar que:

[...] na prática da sala de aula, a problemática acerca de um objeto de estudo pode ser construída a partir das questões colocadas pelos historiadores ou das que fazem parte das representações dos alunos, de forma tal que eles encontrem significado no conteúdo que aprendem dessa maneira pode-se conseguir dos educandos uma atitude ativa na construção do saber e na resolução dos problemas de aprendizagem (Schmidt, 2004, p. 60).

Ao encontro desta concepção é que se propõem a aula-oficina enquanto proposta metodológica, não para reinventar métodos para serem trabalhados na educação escolar, mas suscitar alternativas mais dinâmicas para o ensino de História propiciando a produção do saber histórico a partir do trabalho com fontes diversas e recortes espaços temporais,

contemplando outros ambientes para além da sala de aula, tais como museus, arquivos (públicos e privados), centros históricos, entre outros. Assim, “o professor, ao diversificar as fontes e dinamizar a prática de ensino, democratiza o acesso ao saber, possibilita o confronto e o debate de diferentes visões, estimula a incorporação e o estudo da complexidade da cultura e da experiência histórica” (Fonseca, 2003, p.37). Novos saberes poderão ser acionados neste momento nas práticas da sala de aula, a partir da inserção e diálogo com as fontes diversas para a construção de novas narrativas oriundas no cotidiano escolar. Essa perspectiva amplia as possibilidades de mobilização dos saberes históricos, contribuindo para uma abordagem que proporciona o movimento de conscientização do ensino histórico.

Para as autoras, Paviani e Fontana (2009, p.78) as oficinas para o ensino constituem em:

[...] uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (Paviani; Fontana 2009, p.78).

Considerando os propósitos desta dissertação, com a intenção de legitimar o estudante como autor de sua própria aprendizagem, assegurando sua participação no processo de mobilização e aquisição de novos saberes no campo do ensino de História, embasamos a pesquisa na concepção de aula-oficina desenvolvida por Isabel Barca (2004). A aula-oficina, conforme descrito por Isabel Barca, pode ser delineada usando a seguinte estrutura:

1.Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo.2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas. 3.Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas. 4.Recolha de dados sobre as ideias dos alunos a posteriori, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem (Barca, 2012, p.46-47).

Dessa forma, a aula-oficina apresenta-se como uma alternativa *sui generis*, para os estudantes vivenciarem situações concretas e significantes, nas quais os procedimentos metodológicos concorrem para propiciar ações que vislumbrem na efetivação do conhecimento histórico dos estudantes por meio de propostas diversificadas e desafiadoras, levando em consideração os seus saberes prévios, pautando-se na ideia de que não são tabula rasa, mas que possuem experiências provenientes de suas vivências fora do contexto escolar.

Nesse sentido, o historiador alemão Jörn Rüsen (2001, p.91), assevera que “os processos de aprendizado histórico não ocorrem apenas no ensino de História, mas nos mais diversos e complexos contexto da vida concreta dos aprendizes”. Para feitos práticos,

significa a inserção de diferentes fontes de conhecimento histórico no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda, de acordo com o referido autor, o processo de aprendizagem dos estudantes ocorre a partir das experiências de ações relevantes do presente, e somente quando a história deixa de ser apenas absorção de conteúdos e surge diretamente da elaboração e questionamentos que façam parte dos conhecimentos que os estudantes detêm, e de suas carências de orientação, é que poderá ser apropriada no processo de aprendizado e se tornar um fator de determinação da vida prática (Rüsen, 2010).

A sala de aula também pode ser concebida nesta concepção de oficina, como campo investigativo, sujeito a análises empiricamente testadas, o que permite fazer interpretações pertinentes ao conhecimento histórico produzido no ensino escolar e suas nuances. Neste sentido, a professora Marcia Elisa Teté Ramos (2018), tendo como base o princípio investigativo, sob a matriz disciplinar de Rüsen e recorrendo a Isabel Barca, afirma que:

a aula-oficina [...] implica no professor como investigador social, que apreende e interpreta o mundo conceitual de seus alunos no sentido de modificá-lo positivamente e esta progressão pode ser manifesta nas narrativas dos alunos, pois também integra a construção do conhecimento histórico escolar, a capacidade de apresentar, divulgar, comunicar os “resultados” do conhecimento histórico produzido (Ramos, 2018, p. 49).

Empregando os cuidados historiográficos básicos, através da pesquisa com base em fontes, os estudantes poderão compreender que o conhecimento histórico é construído mediante as evidências históricas e perceber que os discursos historiográficos são elaborados com base em pesquisas e metodologias embasados em fontes, considerando que se deve ter um olhar atento e crítico e reflexivo sobre elas, compreendendo que o rigor científico da disciplina advém das questões teóricas metodológicas durante a operação do fazer historiográfico em que se produz um estatuto de legitimidade a história.

O professor organiza questões problematizadoras para analisar os conhecimentos prévios que os estudantes possuem a partir de suas interações sociais, enquanto o estudante é sujeito da constituição de aprendizagem por meio da realização de pesquisas históricas. Desta forma, esse campo de relações decorre de uma intencionalidade que parte do professor em trabalhar determinados conteúdos, criando ambiências de aprendizagem de tal maneira que seus interlocutores possam desenvolver-se, apropriar-se desses conhecimentos, interpretá-los e utilizá-los para vida.

Assim, professores e estudantes são, portanto, sujeitos ativos no processo de construção dos saberes históricos. A matéria-prima do processo investigativo é obtida a partir das experiências dos estudantes que produzem suas narrativas. Ao coletar esses dados e

instrumentalizar recursos, obtém-se um novo conhecimento relacionado à realidade vivida que transcende o senso comum.

## 5.2 DESENVOLVIMENTO DA AULA-OFICINA: A “PEQUENA HISTORIOGRAFIA”: AÇÕES DIDÁTICAS E O MOVIMENTO NA PESQUISA DA HISTÓRIA LOCAL

Neste capítulo, realizamos uma análise dos processos de desenvolvimento e aplicação das atividades pedagógicas e metodológicas, realizadas na “Oficina pequena historiografia” desenvolvidas no modelo de aula-oficina proposta por Isabel Barca (2004). Abordamos a organização, as etapas e as ações didáticas que a compõem, os objetivos específicos de cada uma delas, bem como sua implementação junto aos estudantes. As ações didáticas ocorreram durante o período compreendido entre maio e agosto de 2023, realizada com duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Os estudantes envolvidos têm entre 14 e 15 anos de idade.

Num primeiro momento, esta discussão estará direcionada para as três etapas iniciais da pesquisa. Inicialmente, analisamos a maneira que os estudantes receberam o instrumento de coleta de dados (Q1 – Q2, Apêndice A-B) no processo de captação narrativa. Discutimos os conceitos operacionalizados relacionados à formação dos estudantes, abordamos a apresentação do contexto histórico do Município de Jauru e no segundo momento que abrange da quarta à oitava etapa, discorremos sobre o processo de preparação para a realização das entrevistas. Além disso, analisamos como os estudantes interagiram na execução da aula-oficina para a “Pequena historiografia” para a ação da pesquisa em movimento com a História Local.

O desenvolvimento dessa etapa foi guiado pelas evidências capturadas e registradas em caderno de campo, que compõe um universo de dados juntamente com os questionários aplicados aos estudantes.

A análise das questões que surgirão e a avaliação das respostas dos estudantes diante do questionário aplicado na primeira e na última etapa servirão para proporcionar uma visão abrangente de como a pesquisa foi conduzida, bem como identificar e explicitar a produção dos saberes históricos dos estudantes e a correlação com o protagonismo na produção historiográfica (pequeno espaço), por meio das narrativas produzidas na aula-oficina que será delineada detalhadamente no próximo capítulo.

## 5.3 ANÁLISE DOS SABERES PRÉVIOS DOS ESTUDANTES.

Em consonância com o modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca (2004), que dispõe de determinadas etapas a serem seguidas e com os procedimentos metodológicos desta pesquisa, que consiste na abordagem qualitativa de natureza aplicada, com características de

pesquisa exploratória e descritiva, no formato de pesquisa-ação é que se configurou o primeiro momento da aula-oficina.

Como o objetivo proposto em um primeiro momento consiste em apreender e analisar os saberes prévios dos estudantes e consequentemente, os traços de consciência histórica, foi aplicado no mês de maio o primeiro instrumento de coleta de dados (disponível no Apêndice A). Esse instrumento consistiu em um questionário<sup>23</sup> composto por quinze questões diagnósticas, sendo aplicado de maneira impressa. O foco do questionário residiu em explorar o conhecimento dos estudantes sobre a história local, suas vivências e as relações que estabelecem com distintas temporalidades.

Quanto a análise dos dados apreendidos na primeira etapa (Q1), partilhamos alguns exemplos literais das narrativas produzidas pelos estudantes. Esses elementos foram sistematizados a fim de identificar quais conceitos históricos e suas interpretações predominam nas turmas participante, que podem ser atribuídos como saberes históricos prévios.

Iniciamos a pesquisa com um diálogo inicial junto aos estudantes, informando que eles participariam de uma pesquisa acadêmica composta por dois momentos, divididos em oito etapas. Informamos que seria desenvolvida uma oficina denominada de "Historiografia do Pequeno Espaço", sob o enfoque da história local do município de Jauru, na qual eles desempenhariam um papel de sujeitos ativos durante todo o processo.

Considerando que a primeira etapa consistia na aplicação do questionário, ressaltamos aos estudantes a necessidade de procederem com responsabilidade e seriedade, diante do exposto, enfatizando a importância da colaboração para a pesquisa.

Muitos estudantes de ambas as turmas ficaram entusiasmados com a proposta apresentada, enquanto alguns se mostraram indiferentes. Outros mais tímidos ficaram apreensivos, pois destacamos que uma das etapas envolveria a realização de entrevistas com moradores da cidade, seguida de apresentação do trabalho à comunidade escolar, o que gerou

---

23 1º Roteiro aplicado aos estudantes:

1. Conte um pouco da história de sua vida em Jauru? 2. Como você descreveria a cidade de Jauru para alguém que nunca esteve aqui antes? 3. Aponte um lugar da cidade de Jauru no qual conte uma história sobre ela. 4. O que você gosta de fazer na cidade? 5. Quais os lugares são seus lugares favoritos da cidade de Jauru? Por quê? 6. Quais são as memórias mais marcantes da sua infância em Jauru? 7. Me conte uma lembrança que você considera triste que viveu em Jauru. 8. Me conte uma lembrança que você considera alegre que viveu em Jauru. 9. Qual a festa em Jauru que você mais gosta? Por quê? 10. Que tipo de manifestação cultural a cidade de Jauru tem? 11. A cidade de Jauru passou por transformações ao longo do tempo? Quais? 12. O que você acha que torna a cidade de Jauru especial ou única em relação a outras cidades? 13. Quais são suas expectativas para o futuro da cidade? 14. Você considera importante aprender a história da cidade de Jauru? 15. Conte um pouco da história de sua vida em Jauru?



um certo desconforto.

Uma questão inicial colocada aos estudantes foi: Conte um pouco da história de sua vida em Jauru? A pergunta teve como intuito permitir que os estudantes trouxessem à tona suas vivências e experiências individuais em consonância com a historicidade local.

O estudante Kuan, (9º ano A), ao respondeu à questão seguinte forma:

Bem, Jauru é uma cidade pequena, eu vim para Jauru MT em 2011 mais meu pai e minha mãe, pois nos moravam nos EUA porque meu pai e minha mãe eles foram para os USA para buscar uma vida melhor. Depois que vim para o Brasil meu pai tem o sítio e eu o ajudava com algumas coisas pequenas porque quando eu cheguei eu só tinha 1 ano e meio. Mas até hoje vivo aqui em Jauru, hoje tenho 14 anos e ajudo muito meu pai no sítio E é isso. (Q1)

Em sua narrativa, o estudante apresenta temas familiares como o contexto da migração dos pais por questões econômicas e escolhas que moldaram a trajetória familiar. Insere na narrativa uma cronologia pessoal que indica sua percepção muito superficial do tempo e de sua própria história. Apresenta dificuldades em relacionar suas vivências pessoais com o local e a comunidade onde vive, pois sua narrativa restringe-se a eventos anteriores a chegada da sua família em Jauru.

Referindo-se a mesma questão, a estudante Luiza, (9º ano A), também apresentou dificuldades em relacionar a sua história de vida pessoal a história do município, pois ela abordou em sua narrativa acontecimentos históricos, que não possuíam nenhuma relação com a sua experiência individual. A perspectiva da estudante foi expressa da seguinte maneira:

Anos atrás ocorreu uma “guerra” entre fazendeiros e os grileiros, anos depois a chegada do padre Nazareno que marcou a vida dos moradores com suas obras. (Q1)

Na narrativa da estudante Júlia, (9º ano B), observamos uma perspectiva peculiar sobre sua relação com a cidade de Jauru.

Eu nasci aqui, mas eu não lembro de muita coisa, fiquei um bom tempo em Vale de São Domingos, e voltei ano passado. Não tenho histórias. (Q1)

Na narrativa da estudante Júlia, (9º ano B), observamos uma perspectiva peculiar sobre sua relação com a cidade de Jauru. A fala da estudante enfatizou um lugar de memória orientador da experiência para a construção da narrativa pessoal e histórica. A experiência de nascer em Jauru e depois retornar, juntamente com a ausência por ela mencionada, ressalta como as memórias são moldadas pelas circunstâncias individuais e pelo contexto do vivido. Isto nos leva a pensar sobre como os indivíduos interagem com o espaço e como a identidade é formada a partir dessas interações, de um reconstruir as experiências da e com a realidade por uma perspectiva da singularidade.

Nas narrativas a seguir, chama-se a atenção o lugar que a igreja católica ocupa na composição das relações culturais e históricas do município de Jauru, como se a esta

instituição resumisse a essência da trajetória de vida dos estudantes. Esses vestígios revelam como as instituições religiosas exercem um papel ativo de influência na sociedade e forte na constituição da memória.

Luiz Otávio, (9º ano A), respondeu à questão proposta da seguinte forma:

Eu nasci aqui mesmo sou filho mais velho de uma família católica, meu pai é mecânico e minha mãe professora. Fui criado na igreja, cresci brincando com meus amigos e primos, desde criança jogo bola e daí fiz bastante amigos. (Q1)

Na resposta fornecida pela estudante Ana Carolina (9º ano A) ela expôs o seguinte:

Passei 12 anos, quase 13 vivendo aqui, sempre morei na mesma casa e convivi com as mesmas pessoas. Nunca saí muito de casa e por isso não conheço muito de Jauru. Dentre os poucos lugares que frequento, estão à escola em que estudo (Deputados João Evaristo Curvo) e a Igreja Católica que se localiza na avenida principal Padre Nazareno Lanciotti. (Q1)

Um contexto semelhante apareceu na narrativa da estudante Ana Alice (9º ano A):

Bom eu nasci em Jauru, passei muito tempo em fazenda, mas mesmo assim vivi muita coisa aqui só que não são coisas interessantes pois minha vida se resume em igreja, casa e escola. (Q1)

A estudante Gabriella (9º ano B), respondeu à questão nos seguintes termos:

A minha história é bem pouca, me mudei para Jauru em 2022, foi bem difícil de me acostumar aqui, quando eu cheguei achei legal a cidade não tem muita coisa para fazer não, a cidade é bem parada não tem muito movimento quando tem é por causa das festas da cidade, gosto de sair para ir jogar vôlei com os meus amigos e beber tererê, ir tomar sorvete com os meus pais. Vou na igreja toda terça-feira. (Q1)

De forma relativamente breve, o estudante Felipe (9º ano A), narrou sua história de vida no município de Jauru.

Eu nasci em Jauru no dia 04/08/2008 e Jauru é uma cidade muito tranquila e minha história aqui é que eu jogo bola e vou para a igreja todos os domingos. (Q1)

Percebe-se a partir das narrativas dos estudantes um suporte atuante na consciência história, que funciona como um suporte de memória para inscrever um campo de representação da histórica local: a igreja, a fé, a religião. Considerando o currículo escolar e o estágio de conhecimento escolar combinados com o último estágio do ensino fundamental, a percepção que se tem é que nem mesmo a escola, como espaço de ensino e aprendizagem, produz uma base para situar a vida dos estudantes em Jauru, pois tão somente a igreja emerge como referência, intrinsecamente ligada a memória individual e coletiva.

Ao avançar para a terceira questão colocada aos estudantes em que eles deveriam apontar um lugar da cidade de Jauru no qual contasse uma história sobre ela: notadamente as narrativas produzidas reforçam ainda mais a influência que a igreja, como suporte para a narrativa da memória e que exerce sua força delimitadora das experiências dos indivíduos, sendo vista pela ótica dos estudantes como um lugar representativo da própria história de Jauru, conforme analisado pelas narrativas que se seguem.

A estudante Julia (9º ano A) ao responder à questão: Aponte um lugar da cidade de Jauru no qual conte uma história sobre ela., escreveu:

Igreja Católica. Foi fundada pelo padre Nazareno Lanciotti que também fundou praticamente toda a cidade. Na igreja, sentimos paz e aconchego vários padres que vem para essa cidade diz: “aqui se reza mais perto do céu” por ser uma cidade abençoada por Deus. Padre Nazareno morreu há muitos anos, mas brevemente se tornará um santo. Mudou a vida de muita gente, levou jovens para a igreja, era uma ótima pessoa e graças a ele, a igreja católica de Jauru recebe padres até de Roma (Itália) o líder do movimento sacerdotal Mariano. (Q1)

Em direção semelhante, a estudante Izadora (9º ano A) disse:

Uma construção antiga na cidade seria a igreja católica. Foi construída pela iniciativa de um padre que passou pela cidade, padre Nazareno Lanciotti. Com a ajuda da população, construíram a matriz. A igreja foi construída no lugar mais alto da cidade e por este motivo as pessoas que a que visitam ou houve histórias daqui, conhece como: Jauru, a cidade onde se reza mais perto do céu. A igreja é um dos locais que as pessoas costumam visitar principalmente pela história desse padre e por ser um lugar muito bonito. (Q1)

Interessante observar como os discursos das estudantes se assemelham. Ambas identificam a Igreja Católica como um local marcante na história de Jauru e atribuem relevância a figura do padre, sendo este o responsável tanto da fundação quanto da consolidação da cidade. Ainda que se atribuam relevância ao papel exercido pela igreja na sociedade, cabe demarcar a constituição de saberes que estão imbricadas nas narrativas das estudantes, pois trazem elementos da cultura e da história, socialmente produzidas por meio de processos relacionais e que dão sentido à suas experiências individuais e coletivas. Cerri (2011, p. 49) delinea esses elementos que se constitui o conceito de cultura histórica, como “um conjunto de fenômenos histórico-culturais representativos do modo como uma sociedade ou determinados grupos lidam com a temporalidade (passado-presente-futuro) ou promovem usos do passado”. Assim, esse conjunto de saberes históricos são assimilados pelos indivíduos que, a partir de suas experiências, lhes atribuem significado, utilizando-os para orientar ou justificar suas ações ao longo do tempo, manifestação que fica evidente tanto na história narrada quanto na história vivida.

Prosseguindo, o estudante Eros, (9º ano A) também apontou o lugar de referência como sendo a igreja católica e expressou como a sua memória em torno da igreja foi construída juntamente com seus familiares.

A igreja católica ela teve muitas histórias meus pais me contaram muito sobre ela uma igreja bem grande a mais grande da cidade. (Q1)

Isso demonstra como as instituições religiosas podem desempenhar um papel crucial na formação das memórias dos indivíduos. Memórias estas que são transmitidas através de gerações que lhes conferem um determinado sentido, como ilustrado nas narrativas a seguir.

O estudante Eduardo (9º ano B), acrescentou que junto com a igreja católica, um outro

fato marcante na história do município foi o assassinato do padre.

O lugar que conta essa história sobre Jauru é a igreja católica onde tem a história da cidade sobre o padre Nazareno Lanciotti que foi assassinado e isso é uma das histórias que marcou Jauru. (Q1)

De maneira aproximada, a estudante Ana Gabriele (9º ano B), disse que:

A Igreja Católica foi bastante marcada por causa do padre Nazareno um homem muito bom que ajudou os povos de Jauru e hoje ele é lembrado sempre em nossos corações, depois de sua morte ele foi enterrado dentro da igreja. (Q1)

O estudante Luiz Otávio (9º ano A) apontou o lugar histórico para a cidade de Jauru como sendo a igreja católica. Ademais, completou:

A matriz da Igreja Católica. A matriz da Igreja Católica foi fundada pelo servo de Deus Padre Nazareno Lanciotti que junto a outros padres veio para Mato Grosso na chamada entre "operação Mato Grosso no qual padres vieram ao Mato Grosso para evangelizar. A matriz foi construída por recursos adquiridos pelo padre e com a ajuda dos seus fiéis. (Q1)

A concepção da igreja como um lugar histórico também foi apontando pela estudante Ana Alice (9º ano A):

A Igreja Católica diz muito sobre Jauru, pois a população é muito religiosa. Em Jauru temos um quase santo enterrado na matriz o padre Nazareno, que foi uma pessoa muito importante para a cidade pois ele construiu a igreja, as escolas, postos e hospitais. (Q1)

Tomando como referência as narrativas dos estudantes, é possível apreender como as instituições sociais se relacionam com o tempo e com os espaços nos quais estes sujeitos estão inseridos, exercendo uma forte influência sobre suas vidas cotidianas. É evidente como a influência das instituições religiosas também atinge a esfera das memórias, pois a memória possui um papel determinante na composição dessas narrativas, como foi demonstrado, que são compartilhadas por um grupo que reforça à continuidade dessa memória coletiva e a solidificada que, por sua vez, transmite um sentimento de pertencimento.

Logo, compreendemos esses lugares, depositários de uma memória, como lugares de memória (Nora, 1993) e veiculadores desta e conseqüentemente podem ser entendidos como uma forma de garantir a representação social de determinados grupos e de conferir-lhes uma identidade comum.

A estudante Geovanna, (9º ano A), respondeu à questão colocada da seguinte forma:

Um ponto turístico podemos dizer assim na cidade, sendo lugar de muitas histórias da época da formação de Jauru é a igreja católica, que teve grande influência juntamente com o padre Nazareno na construção da cidade e de outras construções simbólicas como Lar dos Idosos, hospital e a SEMEC/CESPAN. (Q1)

A resposta a questão apresentada pela estudante indicou que a mesma estabelece relações entre passado/presente quando faz referência a “época da formação de Jauru”, indicando que ela constata a construção da igreja como demarcatória do período de origem da

cidade. A esse contexto histórico, outros elementos são adicionados na narrativa da estudante quando ela menciona “a igreja católica, que teve grande influência juntamente com o padre Nazareno na construção da cidade”. Esses elementos são evidências de como os grupos dos quais pertence atribuem significados ao papel das instituições religiosas e dos sujeitos.

A construção de instituições, como o Lar dos Idosos, o hospital e a SEMEC/CESPAN<sup>24</sup>, é apresentada como “outras construções simbólicas”, e, isso, denota que a estudante identifica esses espaços públicos e sociais como detentores de um valor simbólico para os moradores da cidade, consciente da relevância das instituições sociais na formação da identidade local.

Entretanto, se tomarmos como referência a questão dos saberes históricos nas narrativas dos estudantes, o que mais se delineia permite configurar como a cultura, promovida por uma construção sobre que história se apresenta, inclui compreender a relação entre os marcos temporais e os acontecimentos que marcaram a história da cidade. Nesse sentido, Rüsen elucida sintetizando diferentes fenômenos no contexto comum da vida cultural.

A cultura histórica contempla as diferentes estratégias da investigação científico acadêmica, a criação artística, a luta política pelo poder, a educação escolar e extra escolar, o ócio e outros procedimentos da memória histórica pública, como concretizações e expressões de uma única potência mental. Deste modo, a cultura histórica sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia, e outras instituições culturais como conjunto de lugares da memória coletiva, e integra as funções de ensino, de entretenimento, da legitimação, da crítica, da distração, da ilustração e de outras maneiras de rememorar, na unidade global da memória histórica (2016, p. 56).

Dessa forma, a cultura pode assim ser entendida como abrangendo todos os aspectos da realidade social que compõe as vivências dos sujeitos que se estabelecem em um determinado lugar, sendo, pois, resultado de um certo período e de uma sociedade. Cabe salientar que Rüsen (2016, p. 57) ressalta há uma proximidade entre a consciência histórica e a cultura histórica ao afirmar que “da consciência histórica há somente um pequeno passo para a cultura histórica [...]. Assim, se pode definir a cultura histórica como a articulação prática e operante da consciência histórica na vida de uma sociedade”.

Prosseguindo com a análise das narrativas produzidas na primeira etapa, ao perguntarmos aos estudantes sobre o que eles gostam de fazer na cidade e quais são os lugares favoritos em Jauru e as razões dessas escolhas, nos deparamos com respostas simplistas e genéricas, como exemplificadas pelas seguintes narrativas:

O estudante Joaquim, estudante (9º ano A), respondeu:

Jogar bola sair com os amigos, ficar em casa ir para shows. (Q1)

<sup>24</sup> Instituições de ensino fundadas pelo Padre Nazareno Lanciotti, voltadas para pessoas carentes.

A estudante Ingrid Nayara (9º ano B), compartilhou uma visão mais limitada das opções da cidade.

Nada, aqui não tem muita coisa para fazer, de vez em quando eu saio com os meus amigos para a praça e tomar sorvete. (Q1)

Por sua vez, o estudante Murilo (9º ano B), expressou suas preferências da seguinte forma:

Sair com os meus amigos e ir a lugares. (Q1)

O estudante apontou como seus lugares considerados favoritos:

Minha casa, escolas, praças padarias. (Q1)

Gabriela (9º ano B), compartilhou o que aprecia na cidade:

Eu gosto de me reunir com os meus amigos e jogar RPG. (Q1)

Em relação aos lugares favoritos na cidade ela apontou:

A avenida geralmente é onde encontro meus amigos. (Q1)

As questões colocadas aos estudantes tinham como objetivo apreender saberes históricos relacionados a maneira que os estudantes interagem com a cidade, que por sua vez poderia revelar aspectos importantes da história local e que fazem parte de uma identidade coletiva. Entretanto, cabe ressaltar que as narrativas produzidas não nos possibilitam fazer uma análise aprofundada desses aspectos para que se tenha uma compreensão dos saberes históricos ainda que subjacentes.

Ao analisar as respostas dos estudantes, consideramos que as questões poderiam ter sido formuladas de outra forma para que levassem os estudantes a refletir sobre suas escolhas e a partir disto capturar narrativas mais elaboradas e coletar saberes históricos mais substanciais que permitiriam compreender a relação que os estudantes estabelecem com a historicidade local.

Ao direcionarmos para a questão, que versa sobre as memórias mais marcantes da infância dos estudantes na cidade de Jauru, tornaria possível revelar estratos de saberes históricos que possibilita uma compreensão da história intrínseca ao local, e das relações entre vivências pessoais e coletivas.

Joaquim (9º ano A), lembrou sua infância dizendo o seguinte:

Não tenho muitas, mas tem uma que eu gosto muito que tinha um “campim” do lado da minha casa, minha infância foi quase toda lá. (Q1)

Ao contrário, Felipe (9º ano A) trouxe à tona uma memória específica de um evento:

Expo Jauru de 2016, quando teve a apresentação do Pequeno Príncipe. (Q1)

Luiz Otávio (9º ano A), por sua vez, recordou:

Os campeonatos que eram realizados no campo na época em que o professor José Geraldo treinava voluntariamente. (Q1)

A estudante Julya (9º ano B) relembrou:

Passei toda minha infância em Jauru, vivi muita coisa na cidade, gosto sempre de lembrar da natureza da cidade que eu visitava antigamente, quase não visito mais esses lugares. (Q1)

Em sua narrativa a estudante Thiniá (9º ano A), assim revelou sobre sua infância em Jauru:

Durante minha infância eu não me lembro de ter feito muito além de ir à escola e a igreja, tinha algumas festas nestes lugares, mas não tenho muitas memórias disso

O estudante João Pedro (9º ano A), remeteu a suas lembranças familiares:

Quando eu brincava na casa da minha bisavó. (Q1)

Na mesma direção, se apresentou a narrativa da estudante Ana Caroline (9º ano A):

Eu indo ver meu pai jogar futebol no clube. (Q1)

A estudante Isadora (9º ano A), assim revelou sua experiência de infância em Jauru.

As apresentações de balé, violão e violino, as festas juninas que a igreja organizava e os rodeios. (Q1)

A estudante Gabriela (9º ano B), em sua narrativa remeteu a uma infância marcada por mudanças frequentes de localidade:

Olha eu não passei a minha infância em Jauru, a minha infância foi nômade. (Q1)

O estudante Ariel (9º ano B), por sua vez, declarou não reter de memórias marcantes durante a sua fase de infância:

Não me lembro de nenhuma memória marcante. (Q1)

A narrativa de Júlia (9º ano B), revelou uma história pessoal e traumática:

Do acidente de carro em que sofri com meu pai, lembro também de quando aprendi a andar de bicicleta. (Q1)

Já a estudante Gabriele (9º ano B), assim descreveu suas memórias de infância:

Brincar de bicicleta, mas meus amigos fingindo que era rally, fazer casinha de cipó, pular em cipó de antes de um morro e tudo isso fiz na rua da minha casa. (Q1)

Por fim, a estudante Yasmin, (9º ano B), relembrou as diversas vivências que marcaram sua infância:

Teve vários, minha infância toda, as brincadeiras nas ruas com meus amigos, a época da célula, que fazia parte da igreja, a época que ganhei uma motinha 2T e tudo mais. (Q1)

Mediante a análise das respostas dos estudantes, em consonância com a questão proposta sobre as memórias mais marcantes de suas infâncias em Jauru, observa-se que muitas narrativas se concentram em experiências de natureza particular e expressam predominantemente memórias individualizadas em detrimento de uma compreensão voltada à história da localidade. Além disso, destaca-se a dificuldade demonstrada pelos estudantes, de estabelecer conexões entre memórias passadas e as vivências pessoais e coletivas, indicando uma complexidade em estabelecer relação com a história intrínseca ao local.

Ao inquirir os estudantes acerca das transformações pelas quais a cidade passou ao longo do tempo e quais foram essas transformações, a intenção era levá-los a se dirigem ao passado e realizar uma reflexão acerca das mudanças que se desencadearam ao longo da história do município. Neste sentido, concordamos com Schmidt quando destaca que:

Uma das primeiras questões a se destacar é o fato de que o aluno já tem um vocabulário histórico de uso cotidiano, adequado para descrever situações da realidade em que ele vive. Isto significa que os alunos trazem, ao cotidiano da sala de aula, idéias próprias sobre o mundo social, por exemplo, sobre economia, poder, família (1999, p. 148).

Nesta perspectiva, a reflexão acerca das transformações históricas ancorava-se tanto nas experiências do presente que os estudantes testemunharam ou sobre as quais adquiriram conhecimento no âmbito da história local, e por conseguinte, situariam informações históricas para a apreensão do saber histórico assim engendrado.

O estudante Samuel (9º ano B), sugeriu ligação entre a esfera religiosa e as mudanças ocorridas na cidade:

Sim teve uma grande urbanização e modernização da cidade após a construção da igreja católica saindo das tradicionais casas de barro para casas "normais". (Q1)

Yasmin (9º ano B), demonstrou atenção às mudanças visíveis na área urbana da cidade:

Sim, a transformação na avenida principal da cidade. A praça ficou o passar do tempo, foi arrumada renovada, os asfaltos da cidade que em muitas ruas que eram estradas de chão foram feitos os asfaltos vírgulas e os antigos que realizaram. (Q1)

Da mesma forma, acrescentou a estudante Mariane (9º ano B):

Sim, troca de postes nas avenidas pavimentação em algumas ruas e mais transporte para a saúde e escola. (Q1)

A estudante Thiniá (9º ano A) mostrou uma visão diferente das ideias anteriores sobre as mudanças ocorridas em Jauru.

Na verdade, não, só colocaram cruzes na entrada e saídas principais da cidade não vi grande mudanças desde que me mudei para Jauru. (Q1)

Por outro lado, o estudante Jaime, (9º ano A), refletiu a percepção do crescimento contínuo da cidade ao longo do tempo:

sim, ela vem crescendo ao longo do tempo. (Q1)

Observamos que os estudantes apresentaram em suas narrativas duas inclinações. A primeira, aponta para a ideia de que a cidade passou por mudanças, desde transformações mais evidentes e outras mais sutis. A segunda, sugere a percepção de que a cidade não passou por alterações visíveis ao longo do tempo. Cabe considerar, a compreensão e explicação dos estudantes em relação as transformações ocorridas na cidade que são decorrentes de um saber próprio refletidas a luz das experiências nos locais onde vivem. A observação apresentada por Schmidt (1999, p. 148), revela a importância dos conhecimentos prévios dos estudantes ao



abordar contextos históricos:

Estes conhecimentos, constituídos por um conjunto de informações, teorizações e noções, que os alunos construíram na e a partir da sua própria história de interações sociais, devem ser considerados como marcos iniciais e assimiladores, que podem dar significado aos conteúdos históricos.

No entanto, embora os estudantes possuam um vocabulário histórico proveniente de suas experiências cotidianas, conforme observado por Schmidt (1999), e se que manifesta como saberes prévios, a própria autora (Schmidt, 1999, p. 148), ressalta que: “muitas vezes, estas idéias são insuficientes para apreender a essência dos fenômenos sociais”.

Nesse contexto, ao examinar as narrativas históricas acerca das transformações ocorridas na cidade de Jauru, torna-se evidente a necessidade de reconhecer os saberes prévios dos estudantes, mas também de promover uma compreensão mais aprofundada e contextualizada dos eventos históricos transcorridos. Isto pode ocorrer através de dotações contextuais e conceituais para proporcionar a compreensão e identificação, mediada pelo confronto com o previamente conhecido (Schmidt, 1999).

### 5.3.1 A categorização dos saberes prévios dos estudantes

Essa etapa consiste no cruzamento dos dados e categorização dos saberes prévios dos estudantes, os quais foram coletados por meio do instrumento de pesquisa aplicado (Q1), sendo denominado de “roteiro de pesquisa”, contendo quinze questões tomando como referência questões sociais e culturais de historicidade local. Embora, o quadro de perguntas não apresenta uma correlação diretamente com os conteúdos históricos contemplados no currículo escolar, podem ser interpretadas como mobilizadoras na produção de narrativas que constituem previamente os saberes históricos e a consciência histórica e dos estudantes.

No que tange à categorização, a análise contemplou 58 instrumentos que foram classificados com base nas narrativas produzidas pelos estudantes e foram agrupadas e categorizadas de acordo com as respostas mais frequentes, conforme delineado no quadro a seguir:

#### QUADRO 2 – CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES PRÉVIOS DOS ESTUDANTES DA PRIMEIRA ETAPA DA AULA-OFICINA – Q1 <sup>25</sup>

Saberes Históricos	Indicadores de Saberes	Instrumento de Apreensão (Q2) 2º Etapa-Apêndice B	Elementos Históricos Constitutivos (Categorias)
Noções de Tempo Cronológico	Estabelece sequência de datas e períodos, relaciona acontecimentos com uma cronologia	(1, 6, 7 e 8)	- Sequência temporal: (exemplo: nasci, cresci, morei)

<sup>25</sup> Este quadro está sistematizado, o quadro completo encontra-se no apêndice D.

Memórias de Infância	Recorda memórias marcantes e histórias da infância	(6)	- Memórias de infância: (exemplo: lembro, quando, marcante)
Memórias Afetivas	Relata experiências emocionais passadas	(7 e 8)	- Memórias afetivas: (exemplo: morte, perda, doença)
Memórias Coletivas	Descreve eventos e festas da comunidade	(7 e 8)	- Memórias coletivas: (exemplo: natal, festas, eventos)
Aspectos Históricos e Culturais	Identifica elementos históricos e culturais locais	(10)	- Faces do Tecido Social: (exemplo: calma, festas)
Temporalidades Históricas	Estabelece relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações	(12)	- Transformações sociais e espaciais: (exemplo: desenvolvimento urbano)
Noções de Múltiplas Temporalidades	Considera passado, presente e futuro	(14)	- Projeções futuras: (exemplo: melhorias, crescimento)
Noções de Tempo Cronológico	Estabelece sequência de datas e períodos, relaciona acontecimentos com uma cronologia	(1, 6, 7 e 8)	- Sequência temporal: (exemplo: nasci, cresci, morei)
Memórias de Infância	Recorda memórias marcantes e histórias da infância	(6)	- Memórias de infância: (exemplo: lembro, quando, marcante)

Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

No que diz respeito à análise dos resultados obtidos com o instrumento de coleta de dados, destacamos algumas especificidades e convergências encontradas em relação à estrutura narrativa dos estudantes.

Analizamos que um número reduzido de estudantes apresenta em suas narrativas temporalidades cronológicas estruturadas, a qual se sistematizou de “Noções de tempo Cronológico”. Isso se traduz em traços de conscientização em estabelecer uma sequência de datas e períodos, relacionando a acontecimentos com uma cronologia. Além disso, os estudantes fazem uso de “marcadores temporais” de duração, sucessão e simultaneidade e estabelece relações entre “múltiplas temporalidades históricas” e utilizam-se de um vocabulário conceitual em suas produções narrativas.

Demonstram compreensão da história do “História local do pequeno espaço” e empregam saberes locais constituídos a partir de suas vivências e experiências, relacionado ao que Rüsen (2016) e Cerri (2011) denotam como cultura histórica.

Em contrapartida, a maioria das narrativas dos estudantes apresentam-se fragilizadas,

descoladas de historicidade que possa dar um fio de sentido as experiências de história vivida. As semelhanças predominantes em muitas dessas narrativas é que emergem de explicações do senso comum, e que são evidenciadas pelas ausências de construções de sentido em relação as interações que permeiam o cotidiano.

Nesse contexto, salienta-se a importância da análise destas narrativas e identificação das suas deficiências, para que desta forma seja possível compreender a progressão dos saberes históricos prévios dos estudantes e a partir disto, promover uma abordagem mais aprofundada centrada nas dimensões temporais, face aos processos históricos. O historiador Cerri (2011, p.116), apresenta uma perspectiva importante sobre o ensino de História para o enfrentamento dessas problemáticas:

Não compete ao trabalho da história na escola formar a consciência histórica dos alunos – eles já chegam com suas consciências formadas em seus traços fundamentais – mas possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles.

Dentro desta perspectiva dialógica apresentada pelo autor, podemos aprofundar ainda mais a especificidade da aprendizagem histórica, para proporcionar aos estudantes uma visão crítica e reflexiva com relação ao estudo da história e suas implicações na vida prática.

#### 5.4 FORMAÇÃO CONCEITUAL DOS ESTUDANTES

A segunda etapa consistiu na formação conceitual dos estudantes considerando a necessidade de compreenderem os conceitos históricos fundamentais no ensino de História para propiciar-lhes entendimento da tessitura da realidade social em que vivem, bem como as dinâmicas de interações que estabelecem com essa mesma realidade. Tais conceitos são necessários para que os estudantes tenham uma formação histórica e constituem como elementos indispensáveis para a compreensão dos processos históricos. Nesta perspectiva, Pinsky e Pinsky (2003, p. 25) consideram que na prática de ensino de História, “um modo mais construtivo (sem trocadilhos) seria adotar como postura de ensino (que se quer crítico) a estratégia de abordar a História a partir de questões, temas e conceitos”.

Desta forma, o professor pode fazer com que os estudantes se interessem por problemas do tempo presente estabelecendo uma relação com o passado para problematizar o conhecimento histórico. Todavia, no contexto do processo de ensino e aprendizagem, como adverte Schmidt (1999, p. 149) é fundamental compreender que:

Aprender conceitos não significa acumular definições ou conhecimentos formais, mas construir uma grade que auxilie o aluno na sua interpretação e explicação da realidade social. No ensino de História, a elaboração de grades conceituais pelo aluno pode facilitar a leitura do mundo em que vive.

Diante do exposto, entender os conceitos inerentes a disciplina História revela-se

imprescindível, logo, não há como não inserir uma abordagem dos conceitos ou pelo menos uma parte importante destes para o contexto da sala de aula. Se o professor em suas práticas pedagógicas cotidianas se dispõe a explorar a produção do conhecimento histórico a partir dos usos de diferentes fontes, um dos pré-requisitos de seu trabalho deve ser a aquisição, construção e uso de conceitos históricos pelos estudantes. Portanto, uma preocupação que deve ser considerada é que construam um vocabulário histórico de fácil aprendizado, mas sobretudo que possa ser utilizado em diversas situações da vida prática (Schmidt, 1999).

Nesta perspectiva, alguns conceitos norteadores foram adotados para atender às especificidades que se fizeram presentes nesta etapa da aula-oficina, uma vez que os estudantes realizariam entrevistas com os moradores locais e trabalhariam com narrativas obtidas por meio das fontes orais. Como referido anteriormente, a compreensão dos conceitos é necessária, logo uma abordagem conceitual forneceu uma base sólida para a execução das atividades práticas, como as entrevistas e interpretação das fontes narrativas, dando um significado aos processos históricos.

Os principais conceitos abordados no desenvolvimento da aula-oficina foram: noções sobre conceitos de tempo, mudanças e permanências, rupturas e continuidades, fontes historiográficas, narrativas históricas, sujeitos históricos, história e memória.

#### **5.4.1 Tempo**

Cainelli (2009) afirma que um dos conceitos-chave para trabalhar no ensino de História é o conceito de tempo. Ressalta-se logo de início que é importante fazer com que o estudante construa esse conceito, pois a princípio eles não chegam à escola com esta compressão. Logo, a ideia de mudanças, transformações e processos históricos são concepções mais abstratas e dependem de mediação no ensino. Cabe definir a compreensão do conceito de tempo como uma construção humana, o “tempo é uma categoria mental que não é natural, nem espontânea, nem universal” (Schmidt; Cainelli, 2009, p. 98) e o tempo histórico, uma construção cultural dos povos em diferentes tempos e espaços e pode ser medido de diferentes formas de acordo com as necessidades de cada grupo social.

Parte importante do trabalho docente é fazer com que os estudantes desenvolvam a compreensão dos tempos históricos, da sucessão, da permanência, da duração e das mudanças. Trabalhar com tempos históricos pode ajudá-los a construir distinções, tanto entre diferentes momentos da história quanto entre diferentes tipos de sociedades. (Schmidt, 1999). De acordo com Alfredo Boulos (2018, p.19), as principais dimensões do tempo são:

[...] duração, sucessão e simultaneidade. Isso pode ser trabalhado em aula apresentando-se as diferentes maneiras de vivenciar e apreender o tempo e de

registrar a duração, a sucessão e a simultaneidade dos eventos – tais conteúdos tornam-se, portanto, objeto de estudos históricos. O tempo que interessa ao historiador é o tempo histórico, o tempo das transformações e das permanências. O tempo histórico não obedece a um ritmo preciso e idêntico como o do relógio e/ou dos calendários. Por isso o historiador considera diferentes temporalidades/durações: a longa, a média e a curta duração (Boulos, 2018, p.19).

O tempo representa, pois, um conjunto complexo de experiências humanas, é um produto cultural criado pelas necessidades específicas de sociedades historicamente situadas. Por conseguinte, há a necessidade de relativizar diferentes percepções do tempo e periodizações propostas e situar os eventos históricos em seus respectivos tempos, isto é, identificar quando o fato ocorreu. Ao trabalhar com os estudantes essas diferentes percepções do tempo, eles se conscientizam das diversas temporalidades que existem ao longo da história e de seu significado nas formas de organização social, evitando-se assim os anacronismos, que são muito comuns nas explicações históricas (Bezerra apud Karnal, 2003).

#### **5.4.2 Continuidades e rupturas/mudanças e permanências**

Os conceitos de continuidade e ruptura/ mudanças e permanências implicam uma ideia de como tem sido determinada a forma explicativa com que os processos históricos se desenrolam ao longo do tempo e quais são os seus elementos estáveis e transformadores. Mostra-nos como o historiador, ao tentar criar uma explicação, faz cortes, cria ciclos e introduz periodizações para tornar o passado histórico inteligível (Meneguello, 2019). Dessa forma, os seguintes conceitos podem ser entendidos:

a continuidade em história, grosso modo, indica a permanência de estruturas e de relações, e a manutenção de um quadro de referências e ações históricas que garantem a sobrevivência e perpetuação dos tempos anteriores dentro do tempo presente. Já a ruptura introduz uma cisão nesse processo, trazendo uma alteração de forças e cenários que impede que os momentos do futuro sejam iguais aos do presente (Meneguello, 2019, p.59).

Ambos os conceitos estão em estreita conexão e são objetos de disputa na história, e a escrita da história é influenciada por esses movimentos que podem ser entendidos “como categorias analíticas ou como dimensões constitutivas do processo histórico” (Meneguello, 2019, p.59).

Esses verbetes podem ser compreendidos em conjunto com outros termos recorrentes no ensino de História, tais como: “residualidades, descontinuidades, contradição, intencionalidade, reconstruções do passado como permanência ou mudança, progredir conservando, reminiscências e tempo histórico, passado, presente e futuro, datas” (Seffner 2019, p.171). Ao operar esses conceitos no ensino de História possibilitará efetivamente aos estudantes o reconhecimento das diferentes conjunturas históricas, a compreensão dos processos históricos no decorrer do tempo e seus elementos de transformação.

### 5.4.3 Fontes Históricas

Para uma definição de Fonte Histórica, Barros (2019, p.1) traz a seguinte designação: “Fonte Histórica é tudo aquilo que, por ter sido produzido pelos seres humanos ou por trazer vestígios de suas ações e interferência, pode nos proporcionar um acesso significativo à compreensão do passado humano e de seus desdobramentos no Presente”.

Portanto, em síntese, fontes históricas são registros que trazem informações sobre o passado da humanidade que auxiliam para a construção do conhecimento histórico. Para uma conceituação mais precisa no sentido mencionado, Barros (2019) afirma que:

são fontes históricas tanto os já tradicionais documentos textuais (crônicas, memórias, registros cartoriais, processos criminais, cartas legislativas, jornais, obras de literatura, correspondências públicas e privadas e tantos mais) como também quaisquer outros registros ou materiais que possam nos fornecer um testemunho ou um discurso proveniente do passado humano, da realidade que um dia foi vivida e que se apresenta como relevante para o Presente do historiador. Incluem-se como possibilidades documentais (ou, mais precisamente, no âmbito do que chamamos de fontes históricas) desde os vestígios arqueológicos e outras fontes de cultura material – a arquitetura de um prédio, uma igreja, as ruas de uma cidade, monumentos, cerâmicas, utensílios da vida cotidiana – até representações pictóricas, entre outras fontes imagéticas, e as chamadas fontes da história oral (testemunhos colhidos ou provocados pelo historiador) (Barros, 2019, p. 2).

As fontes historiográficas, sejam elas materiais ou imateriais, constituem um dos princípios da História e são necessárias para o trabalho do historiador no estudo sobre o passado humano. Porém, cabe ressaltar que as fontes não falam por si só, é preciso interrogá-las. O trabalho investigativo pressupõe, desde seus primeiros passos, que se tenha uma intencionalidade, exige do historiador/pesquisador problematização, análise e interpretação dos vestígios históricos a serem compreendidos. De acordo com Barros (2019, p. 8), “sem o encontro entre um problema e suas fontes possíveis, não há História. Para construir História, não basta uma ideia na cabeça, ou tampouco ter uma fonte nas mãos. Estas duas condições são necessárias; mas, isoladas, não são insuficientes”. Em outros termos, toda investigação histórica “dentro do que se espera de uma historiografia científica”, deve-se haver, de acordo com o referido autor, “uma espécie de entrelaçamento entre estas duas instâncias”.

À luz do exposto, pode-se considerar o trabalho com as fontes de maneira adequada e significativo no ensino de História, pois “de um lado porque ele permite ampliar o conhecimento sobre o passado e, de outro porque possibilita que alunos e alunas percebam, na prática, como se constitui o conhecimento histórico” (Alberti, 2019, p.107).

Assim as fontes históricas que compõem o entrelaçamento entre as dimensões passado e presente, apresentam-se como recursos que permite aos sujeitos compreenderem o curso da vida humana através do tempo e espaço e os processos históricos que são delas resultantes.

#### 5.4.4 Narrativas históricas

A narrativa, de acordo com o historiador alemão, Jörn Rüsen (2011, p.95), “é um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica” e constitui como uma prática cultural e universal de produção de sentido, por meio da qual os indivíduos se expressam pela linguagem. Uma interpretação como narrativa corresponde a um modo apropriado de argumentação racional. Assim, pode-se dizer que a racionalidade do pensamento histórico é, conforme o referido autor, uma forma de construção de sentido composta pela forma de comunicação da argumentação e do raciocínio. Para alcançar esse resultado, a narrativa precisa ser considerada como uma operação mental de construção de significado e considerada em termos de sua função constitutiva do pensamento histórico (Rüsen, 2001).

Entretanto o referido autor assevera que “nem sempre a narrativa é histórica. Histórico, significa que o passado é interpretado, com relação a experiência, no constructo próprio a uma história e que essa interpretação passa a ter uma função na cultura contemporânea” (2001, p. 154). Ambas atuam como um modo específico de constituição de sentido sobre a experiência no tempo. E produzir sentido é atribuir significado a vida, sob o ponto de vista individual e social, principalmente as mudanças dentre as quais estão submetidas as pessoas durante sua existência. A narração é, assim, uma forma específica de constituir sentido sobre a experiência do tempo em que vivem os sujeitos, na qual se dá o próprio processo narrativo. Para o historiador francês Michel de Certeau (2011), a narrativa histórica “tem uma função simbolizadora; permite a uma sociedade situar-se, dando-lhe, na linguagem, um passado, e abrindo assim um espaço próprio para o presente” (2011, p. 107). Esta formulação de Certeau, denota a relação do sujeito com o passado que se expressa por meio do fenômeno da linguagem, um universo de signos que se constitui de um modo de produção social entre o sujeito e a realidade que o cerca.

Em Rüsen (2001, p. 155), “para a narrativa histórica é decisivo, por conseguinte que sua constituição de sentido se vincule a experiência do tempo de maneira que o passado possa tornar-se presente no quadro cultural de orientação da vida prática contemporânea”. Portanto, quando o passado se torna presente adquire dimensão histórica.

De um modo conciso, pode-se observar que todo conhecimento histórico é uma construção humana, e compreender o passado é, antes de tudo, compreender o presente, pois é justamente nele que a escrita da história ganha forma. A narrativa histórica está, portanto, articulada aos acontecimentos do passado atrelado aos sujeitos que compõem o emaranhado

que constituem a trama da história.

#### **5.4.5 Sujeitos históricos**

Os sujeitos históricos podem ser entendidos como uma abstração para designar as dimensões individuais e coletivas, uma unidade mediada por singularidades subjetivas e objetivas os quais são produzidas em experiências com o tempo e espaço e situados em os eventos e processos históricos coletivos, de abrangência universal e local, seja individualmente ou coletivamente. Logo a constituição do sujeito se dá no contexto das relações sociais e é influenciada pelos lugares sociais que o indivíduo ocupa nessa conjuntura e estrutura. Ou seja, as vivências ou as práticas dos sujeitos históricos não podem ser vistas e compreendidas de maneira isoladas do contexto cultural e histórico em que são produzidas e difundidas e que lhes confere um sentido próprio e específico e, inclusive significados quanto sua inscrição social, política, cultural e econômica. O que leva a perceber que a trama histórica não se localiza nas ações individuais, mas no embate das relações sociais no tempo e espaço.

Perceber a complexidade das relações sociais presentes na vida cotidiana e na organização social mais ampla significa indagar que lugar o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e sociais na dimensão espaço temporal. O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e pessoais, é o verdadeiro construtor da História. Assim, é necessário acentuar que a trama da História não é o resultado apenas da ação de figuras de destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção consciente/inconsciente, paulatina e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos (Bezerra, 2010).

Dessa forma, é importante reconhecer que os sujeitos históricos são construções sociais e históricas, moldados por fatores culturais, econômicos, políticos e sociais que permeiam sua realidade. Além disso, é preciso estar atento às diferentes perspectivas e experiências desses sujeitos, a fim de evitar uma visão unidimensional da história e reconhecer a diversidade e pluralidade de vozes que compõem a narrativa histórica.

Neste sentido, o processo de ensino (professor) ao dimensionar a aprendizagem histórica para indivíduos comuns e sujeitos que não contemplados nas narrativas históricas nacionais, permite aos estudantes o reconhecimento de diferentes sujeitos históricos e reflexão sobre sua própria condição de sujeito.

Nessa ocasião, o estudo da História Local ganha importância no ensino de História ao



ênfatizar a aprendizagem como um meio de constituir o interesse do indivíduo, pois os estudantes ao se identificarem com uma história mais próxima, sentem que são parte do processo histórico, conseqüentemente se reconhecem enquanto sujeitos históricos.

#### **5.4.6 História como uma trilha aberta**

Marc Bloch define a História como o estudo das sociedades humanas no tempo. Para ele: O historiador nunca sai do tempo [...], ele considera ora as grandes ondas de fenômenos aparentados que atravessam, longitudinalmente, a duração, ora o momento humano em que essas correntes se apertam no nó poderoso das consciências. (Bloch, 2001, p. 135).

Marc Bloch define a História como o estudo das sociedades humanas no tempo. Para o historiador, a história tem por objeto o homem, portanto uma “ciência dos homens” [...] “dos homens no tempo”. (Bloch, 2001, p. 55).

Seguindo a trilha aberta pelo raciocínio de Bloch, o historiador Holien Bezerra afirma que a História busca “a compreensão dos processos e dos sujeitos históricos, o desvendamento das relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços” (Bezerra apud Karnal, 2003, p. 42).

Outra definição de História, apresentada por Oliveira, é que [...] A história é

[...] a arte de aprender que o que é nem sempre foi, que o que não existe pôde alguma vez existir; que o novo não o é forçosamente e que, ao contrário, o que consideramos por vezes eterno é muito recente. Esta noção permite situarmo-nos no tempo, relativizar o acontecimento, descobrir as linhas de continuidade e identificar as rupturas (2010, p. 18).

Em suma, História não é uma ciência que estuda eventos passados, mas uma ciência que estuda as ações humanas no tempo, uma vez que segundo Bloch, “passado não é objeto de ciência”. Ao contrário, é importante “o presente para a compreensão do passado e vice-versa” (Bloch, 2001, p. 7). Com base nessas reflexões acerca dos conceitos essenciais para o ensino de História, foi possível embasar uma formação conceitual que possibilitou posteriormente as práticas de realização das entrevistas pelos estudantes de forma fundamentada.

A formação conceitual dos estudantes que teve como objetivo aprofundar a compreensão dos conceitos históricos, foi estruturada da seguinte forma: inicialmente, ocorreu a articulação dos conceitos pela professora, que oportunizou aos estudantes o acesso aos saberes necessários. Posteriormente, os conceitos abordados no contexto da aula-oficina foram operacionalizados em conjunto com os estudantes, visando envolvê-los ativamente no processo de aprendizagem. As atividades foram implementadas por meio de estratégias dinâmicas, sendo realizadas em grupo, com foco na aquisição e construção coletiva de saberes.

Para essa finalidade, utilizamos do software PowerPoint a fim de ilustrar por meio de imagens, exemplos de fontes históricas, bem como ilustrações relacionadas à contagem, definições e duração do tempo na história, com o intuito de aprimorar a compreensão dos estudantes no que diz respeito a construção do conhecimento histórico. Além disso, recorremos a uso de materiais impressos para conduzir atividades que foram desenvolvidas de forma colaborativa. A seguir, apresentam-se alguns registros das atividades que foram desenvolvidas em conjunto entre professora e estudantes.

### **IMAGEM 1 - ATIVIDADE DE CONSOLIDAÇÃO DOS CONCEITOS ABORDADOS NA AULA-OFICINA**



Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

### **IMAGEM 2 - CONSOLIDAÇÃO DOS CONCEITOS ABORDADOS NA AULA-OFICINA**



Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

Nesta atividade, os estudantes estabeleceram relações entre os conceitos abordados na aula-oficina, desenvolvendo a compressão do tempo na história e as marcações temporais,

como por exemplo: o tempo cronológico, tempo da natureza e tempo histórico. Adicionalmente os estudantes foram instigados a definir os ritmos de duração que, por sua vez, possibilitou a identificação do tempo de duração dos acontecimentos que podem ser definidos em longa, média e curta duração. Além disso, a atividade permitiu aos estudantes a compreensão das estruturas sociais, quais sejam, permanências e rupturas na perspectiva histórica, além de atribuir significado as dimensões do tempo, fenômeno inerente suas vivências.

A intenção desta atividade foi de desenvolver a consciência que os estudantes já possuem, para que assim possam ler e intervir no mundo, utilizando o tempo como meio de orientação, de forma a se tornam sujeitos históricos, conscientes de sua própria realidade. Neste sentido, Barca (2004, p. 134), nos lembra que:

[...] ser instrumentalizado em história passa por uma compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado.

Logo a produção dessa orientação temporal é essencial para a formação da perspectiva histórica dos estudantes para que consigam decorrer no fluxo do tempo de suas vidas conscientemente.

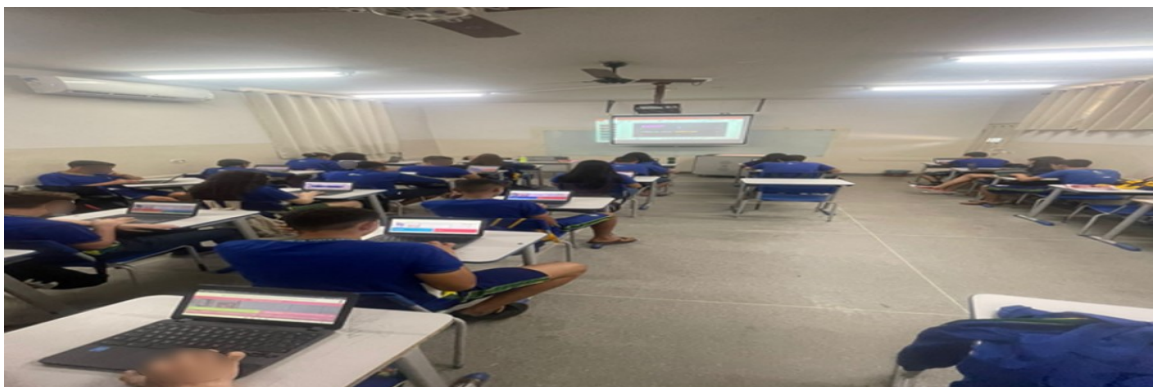
Finalizamos esta etapa, com a realização de um quiz online<sup>26</sup>, abrangendo os principais conceitos trabalhados durante a aula-oficina e utilizamos como suporte os Chromebooks<sup>27</sup> de uso escolar. Consideramos que houve um bom nível de compreensão e aproveitamento durante a atividade, pois que os estudantes demonstraram que conseguiram assimilar adequadamente os objetivos propostos através do percentual de acertos coletados.

---

<sup>26</sup> Quiz aplicado online aos estudantes pela plataforma Kahoot! O historiador trabalha com vários instrumentos. Eles são denominados de: Qual dos seguintes exemplos é uma fonte histórica oral? Em qual categoria de fontes se encaixam as imagens, pinturas e fotografias? O que são fatos históricos? O historiador é fruto de seu tempo e, portanto, incapaz de imparcialidade total. Os estudantes também são sujeitos históricos? O tempo histórico são os acontecimentos que marcam um povo, uma nação, ou as vezes toda a humanidade. Qual das alternativas melhor descreve o conceito de tempo cronológico? O tempo empregado pelos historiadores é o chamado “tempo cronológico, que possui uma diferença do tempo histórico. Quais dos exemplos melhores descreve o conceito de “ruptura” no contexto histórico? Eventos históricos de curta duração são acontecimentos que ocorreram em um período relativamente breve. Qual das imagens representa o conceito de anacronismo na história?

<sup>27</sup> Os Chromebooks são computadores portáteis que foram fornecidos aos estudantes da rede básica de ensino do estado de Mato Grosso para o ano letivo de 2023.

### IMAGEM 3 - QUIZ “DESAFIO DOS CONCEITOS”



Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

A terceira etapa consistiu na abordagem do contexto histórico do município de Jauru. O objetivo principal desta fase foi permitir que os estudantes reconhecessem o espaço da cidade como um local composto de história e de memórias. Para isto, incluímos na dinâmica da aula-oficina, contextos históricos relacionados ao local, a saber: a presença de diversos povos indígenas antes do processo de colonização, a extração de mogno, que era abundantemente encontrado na região, a origem dos primeiros habitantes do município e a intensa movimentação nos tempos da Capitania de Mato Grosso, pois o Rio Jauru servia de via de transporte para Vila Bela da Santíssima Trindade. Estas referências locais eram até aquele momento desconhecido por muitos estudantes.

Além disso, outros elementos foram incorporados tais como narrativas de moradores antigos, o que contribuiu para construção de novos saberes em torno da historicidade local. Para exemplificar, a história de fundação da cidade é fundamentada por uma narrativa hegemônica que enaltece figuras consideradas ilustres para o estabelecimento e desenvolvimento da cidade de Jauru. Nesse contexto, a aula-oficina contribuiu para estimular questionamentos sobre a importância atribuída a essas figuras como responsáveis por tais feitos, proporcionando aos estudantes a percepção de que outros indivíduos também desempenharam papéis importantes nesse processo histórico.

Encerramos esta etapa com a exibição do filme *Narradores de Javé* (2003). O filme possibilitou articular discussões sobre temas como oralidade, narrativa, história, memória e história local. Optamos por exibir este longa-metragem devido estar em consonância com a proposta da oficina "Historiografia do Pequeno Espaço", uma vez que se destaca a importância da memória e da tradição oral como formas de preservar a história de um local.

Direcionando ao segundo momento da aula-oficina, a quarta etapa abrangeu os

procedimentos para realização de entrevistas, com a metodologia da História Oral. O objetivo desta etapa consistiu em preparar os estudantes na condução das entrevistas e ajudá-los a coletar dados sobre a História Local, utilizando como aporte as narrativas dos dez moradores selecionados da cidade de Jauru.

Para este propósito, foi elaborado um modelo de manual de instruções com base nos estudos e metodologias apresentadas por Meihy (2005), com orientações para a realização de entrevistas, desde a preparação até a finalização. Também foi trabalhado sugestões de perguntas para as entrevistas, bem como orientações sobre como conduzir o processo e como lidar com possíveis imprevistos. Além disso, os estudantes foram organizados em grupo, criando simulações de entrevistas entre eles próprios, com o objetivo de analisar e discutir os desafios que poderiam surgir ao longo do caminho.

Após dialogar com os estudantes sobre os procedimentos para condução das entrevistas, avançamos para a quinta etapa, na qual iniciaram a realização das entrevistas com os moradores. Para efetivar esse processo, cinco grupos foram organizados, cada um composto por cinco estudantes, no qual foi delineado as responsabilidades de cada integrante. Dessa forma, um estudante assumiu o papel de entrevistador, um segundo estudante assumiu a responsabilidade pela gravação, enquanto dois ficaram incumbidos do resumo e da transcrição, e o último ficou responsável pelo registro no caderno de campo.

Seguindo a composição dos grupos, cada um ficou responsável por entrevistar um morador, escolhido pelos próprios estudantes, que, de acordo com a análise, poderia contribuir com os objetivos da oficina, ao considerar múltiplas perspectivas. Nesse momento, a professora interveio para que os estudantes escolhessem pessoas comuns de diferentes idades e que tivessem alguma relação com o município, evitando selecionar pessoas do meio político e religioso.

As ações desta etapa envolveram a captação de narrativas de alguns moradores de Jauru, e, para este fim, foi utilizado um roteiro, composto por oito questões<sup>28</sup> que versavam sobre as memórias e histórias dos moradores em relação a cidade.

O objetivo desta etapa foi reunir e registrar as fontes orais, utilizando a metodologia da

---

<sup>28</sup> Perguntas sobre história e memória do município de Jauru 1. Conte um pouco da história de sua vida em Jauru que considera ser importante. 2. Como descreveria a cidade Jauru, quando alguém pergunta sobre ela? 3. Diga um pouco sobre a origem da cidade de Jauru (aquilo que leu ou ouviu – qualquer conhecimento que tenha sobre Jauru) 4. Qual é o lugar (espaço) da cidade que considera ser símbolo da cidade de Jauru? 5. O que considera importante que deva ser lembrado da história de Jauru? Por quê? 6. De suas lembranças de sua vida em Jauru, o que mudou e o que permaneceu na história da cidade ao longo do tempo? 7. Se fosse escolher uma lembrança de sua vida na cidade de Jauru, qual seria essa lembrança e por que essa lembrança? 8. O que acredita que deva ser ensinado na escola sobre a história de Jauru?

História Oral, com a intenção de coletar as vivências e experiências dos moradores, suas histórias e memórias, para apreender a História Local e mobilizar novos saberes no ensino de História. Neste sentido, partindo de Fonseca (2009, p. 132), “o trabalho investigativo e interdisciplinar a partir do cotidiano da criança e do jovem, por meio de fontes orais, ganha novas dimensões na medida em que possibilita a problematização, a reflexão sobre a realidade que o cerca. Desta forma, a aula-oficina aponta nesta direção, pois desempenhou ações educativas capaz de mediar pesquisa e ensino, produzindo novos saberes e práticas para compreender as experiências humanas em diferentes tempos e lugares.

Seguindo as diretrizes do manual produzido acerca dos procedimentos para realização de entrevistas com a metodologia da história oral<sup>29</sup>, os estudantes iniciaram o contato com os moradores, para agendar os horários e os locais para a realização das entrevistas.

Após efetuarem os agendamentos, se apresentaram aos moradores munidos de uma Carta de Apresentação e o Termo de Autorização de Uso de Voz e Imagem<sup>30</sup>, marcando o compromisso ético com a privacidade e consentimento, deram início ao processo de entrevistas, uma fase que durou três semanas. As gravações foram planejadas levando em consideração os recursos acessíveis para os estudantes. Para tanto, foi constatado que a grande maioria possuía celulares com câmera e memória, o que facilitou o processo.

Posteriormente as entrevistas, os estudantes procederam com a transcrição, à organização e à interpretação das entrevistas das fontes orais, com a finalidade de apresentar posteriormente todo o trabalho realizado à comunidade escolar e disseminar a produção do conhecimento histórico.

Nesse processo, promoveu-se um diálogo com os estudantes acerca do processo de entrevistas, dando-lhes a oportunidade de compartilharem as suas experiências em relação a esse procedimento, que naquele momento se apresentava como algo novo.

A professora organizou grupos para que relatassem como foi a experiência e o que apreenderam com ela. Alguns estudantes relataram que ficaram bastante apreensivos ao entrevistar o morador convidado, enquanto outros, menos inibidos, sentiram-se confortáveis com a experiência. O interessante, desse processo, foi a forma como essa experiência da pequena historiografia produziu sentidos e compreensões sobre situações históricas e fatos históricos nos quais vivenciava, relatando vários aspectos relacionados a cidade que até então não conheciam. Dentre as narrativas, chama a atenção a história da região que hoje constitui a cidade de Jauru, segundo eles, começou a ser dividida em glebas, sendo identificadas como

---

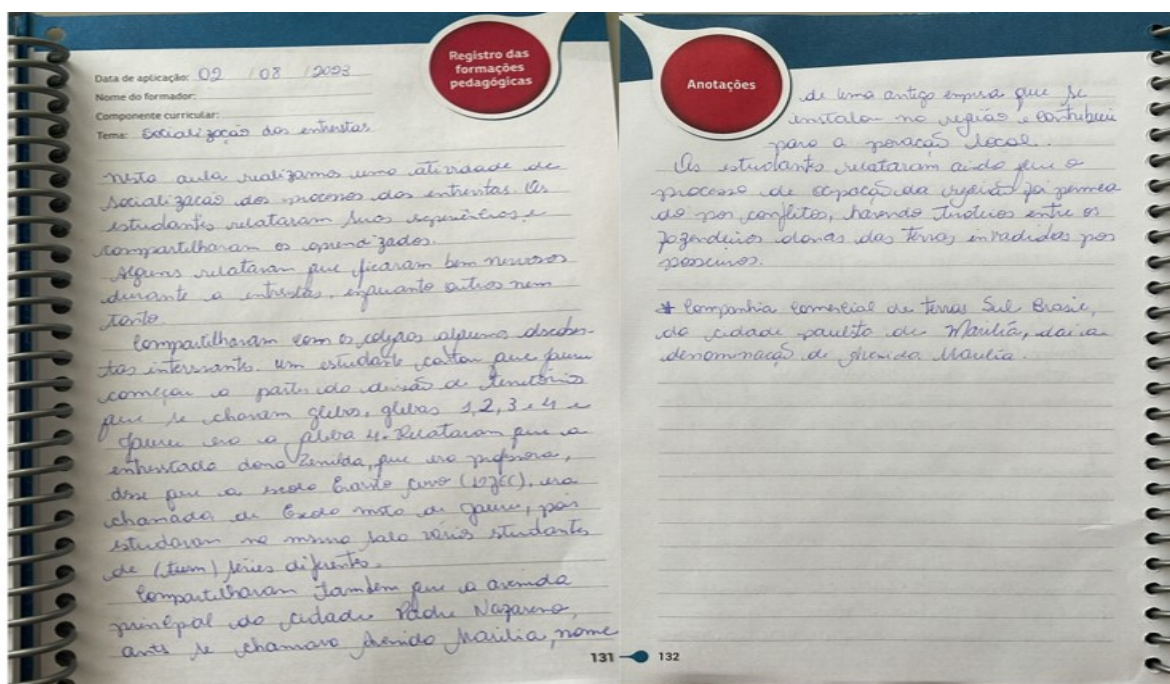
<sup>29</sup> Conteúdo do manual conforme disposto no Apêndice F.

<sup>30</sup> Carta de Apresentação e o Termo de Autorização de Uso de Voz e Imagem delineado no Apêndice G e H.

Gleba 1, 2, 3 e 4, sendo Jauru designada como Gleba 4. Além disso, outros disseram que a primeira escola da cidade era inicialmente chamada Escola Rural Mista e hoje é conhecida como DJEC (Escola Estadual Deputado Joao Evaristo curvo). Mencionaram também que a avenida principal da cidade anteriormente se chamava Avenida Marília, devido à presença de uma empresa colonizadora da região com o mesmo nome, e que atualmente foi denominada de Avenida Padre Nazareno Lanciotti.

Podemos considerar que a atividade das entrevistas foi enriquecedora para os estudantes, proporcionou-lhes experiência prática em investigação histórica e contribuiu para o desenvolvimento de habilidades de investigação e competências de análise. Os saberes adquiridos após as entrevistas contribuíram ainda para a compreensão dos estudantes sobre como os sujeitos estão inseridos dentro de um contexto histórico, e para a compreensão da historicidade da vida e da produção do conhecimento histórico.

#### IMAGEM 4 - DIÁRIO DE CAMPO COM REGISTRO DAS ATIVIDADES DA OFICINA



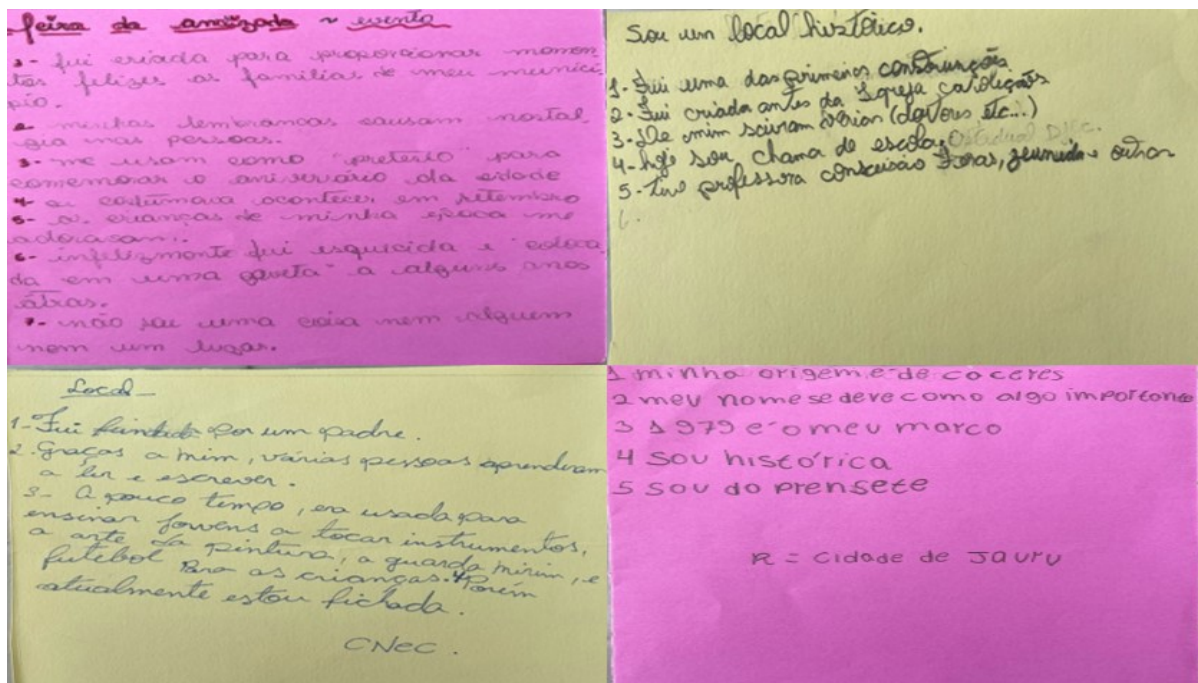
Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

Aproveitamos esse momento para a realização de uma atividade mais dinâmica com a inserção do jogo “Quem Sou Eu”, em que o objetivo era adivinhar o personagem descrito pelo oponente por meio de pistas. A professora incentivou os estudantes a relacionarem o conhecimento adquirido nas entrevistas a esse contexto lúdico, para evidenciar diferentes



sujeitos e espaços sociais que constituem a historicidade local. Apresentamos a seguir, alguns exemplos das produções elaboradas pelos estudantes:

#### IMAGEM 5 - PRODUÇÕES DOS ESTUDANTES DO JOGO “QUEM SOU EU”



Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

Direcionamo-nos à sétima etapa, na qual, por meio de uma colaboração conjunta entre professora e estudantes, procedeu-se a montagem e organização da apresentação, para isso, foi utilizado o PowerPoint como ferramenta para a exposição visual. Na composição dos slides, abordou-se aspectos históricos da cidade de Jauru, como os processos iniciais de ocupação, as atividades sociais, econômicas e culturais da cidade no tempo presente. A apresentação foi acrescida com a exclamação de um poema, e uma música, tocada ao som de violão, ambos produzidos pelos estudantes, valorizando às narrativas e as memórias compartilhadas pelos moradores entrevistados.

A seguir, são apresentadas as imagens provenientes das entrevistas realizadas, os slides elaborados pelos estudantes para a apresentação do trabalho, as composições musicais e poemas produzidos pelas turmas do 9º ano A e B, bem como as imagens da exposição do trabalho apresentado à comunidade escolar.



## IMAGEM 6 - ENTREVISTAS COM MORADORES DO MUNICÍPIO DE JAURU



Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa: As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

## IMAGEM 7 - MATERIAL PRODUZIDO PELOS ESTUNDATES PARA A EXPOSIÇÃO DO TRABALHO



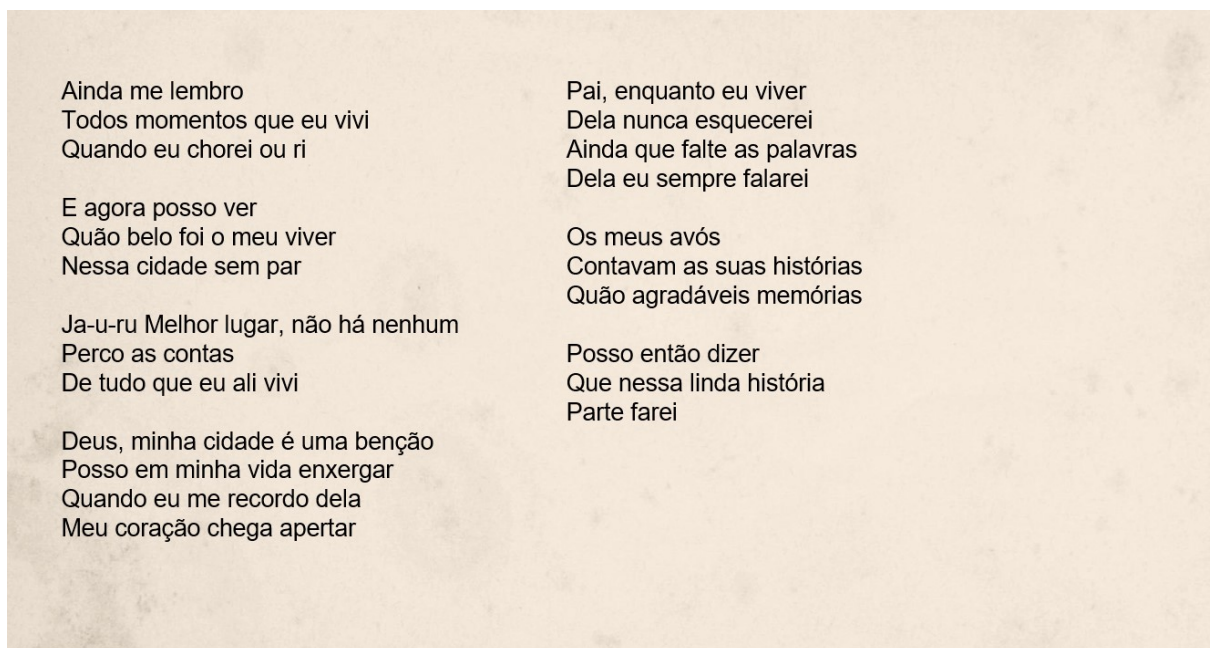
Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa: As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

## IMAGEM 8 - POEMA JAURU EM POESIA



Fonte: Produzido por uma estudante do 9º ano A. Jauru em poesia. Jauru: Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, 2023.

## IMAGEM 9 - MÚSICA: JAURU



Fonte: Produzido por um estudante do 9 B. Jauru. Jauru: Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, 2023.



## IMAGEM 10 - EXPOSIÇÃO DO TRABALHO REALIZADO PARA A COMUNIDADE ESCOLAR



Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa: As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

A partir desse movimento, estabelecemos a correlação com protagonismo dos estudantes na execução da oficina intitulada “Historiografia do Pequeno Espaço”. Nesse contexto, a oficina desempenhou a função de mobilizadora da pesquisa-ação, na interação dos sujeitos na organização do material de coleta, no processo de captura das narrativas e para finalizar, no trabalho com as fontes orais, que resultou em uma produção historiográfica apresentada a comunidade escolar.

O trabalho realizado junto aos estudantes, a partir das entrevistas orais, possibilitou o diálogo entre o passado e o presente, despertando a curiosidade dos estudantes e promovendo novas perspectivas no ensino de História. Este processo permitiu ainda, revelar aos estudantes os silêncios e omissões presentes nos documentos escritos, incentivando-os na produção de novas evidências e na preservação da memória viva. Ademais, possibilitou aos estudantes uma postura ativa diante do trabalho investigativo, considerando a realidade que os cerca.

### 5.5 ANÁLISE PARA AS CATEGORIAS SABERES ESTUDANTES: QUESTIONÁRIO Q2

Para iniciar o segundo momento desta pesquisa, procedemos com a aplicação segundo questionário (Q2) aos estudantes de duas turmas distintas, 9º A e 9º B, na Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo, situada no município de Jauru.

Seguindo com o modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca (2004), o qual sugere

uma sequência de etapas específicas, procedemos à coleta de informações dos estudantes após as atividades de socialização da “Historiografia do Pequeno Espaço”, utilizando o mesmo instrumento empregado no momento inicial para compararmos e analisarmos se houve aprofundamento quanto ao objeto proposto, se houve ou não progressões conceitual dos estudantes, identificando os conceitos históricos e situar a categorização dos saberes históricos posteriores.

Para a análise indutiva dos dados relativos às questões propostas, consideramos o agrupamento das respostas literais dos estudantes com relação aos conteúdos da historicidade local e conceitos apresentados, e posteriormente, a categorização desses dados, da forma apresentada no Quadro 2, situando na seção 5.6, nomeada de “A categorização dos saberes posteriores dos estudantes”.

Na primeira questão colocada aos estudantes: Conte um pouco da história de sua vida em Jauru? Podemos considerar que as narrativas demonstram características semelhantes em relação ao primeiro questionário aplicado. Algumas respostas indicam percepções sobre mudanças na cidade ao longo do tempo, seja em termos de infraestrutura, população ou características urbanas.

Sobre essas dimensões que exemplificam empiricamente esse instrumento no quadro dos vínculos de experiência com o município de Jauru (MT)

### QUADRO 3 - VÍNCULOS DE EXPERIÊNCIA COM O MUNICÍPIO DE JAURU (MT)

Nome fictício	Ano/turma	Registro no Q2
Caio	9 A	Eu nasci aqui sempre morei aqui, eu gosto bastante dessa cidade não tenho vontade de sair daqui por mim morava aqui para sempre e também o maior motivo de eu gostar de Jauru é o silêncio o tamanho da cidade e outras coisas, mas eu acho que é isso é o que eu falaria da história de Jauru. (Q2)
Isadora	9 A	Desde que nasci mora aqui. Cresci brincando na rua, indo frequentemente a igreja, onde passa boa parte do tempo. Fiz aula de balé com isso fizemos diversas apresentações para a população. Algum tempo depois participei das aulas de violão e violino fornecidas pela igreja católica. Hoje em dia joga com time feminino de vôlei. (Q2)
Luiz Otávio	9 B	Nasci em Jauru no dia 14/09/2018, sou filho mais velho de três irmãos. Nasci e cresci na cidade, estudei do primeiro ao quinto ano na Escola Estadual Francisco Salazar, atual Lourdes Maria de Lima. Atualmente estudo na Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo (DJEC). O que faço em Jauru desde quando era criança é jogar bola, vou ao campo e a quadra. (Q2)
Ana Carolina	9 A	Nasci aqui em 2008, e vivo aqui há 13 anos (passei dois anos fora). Estudo na escola Djec há 3 anos e sempre estudei de manhã. Eu consegui perceber ao longo da minha estadia aqui, pude perceber poucas mudanças como a renovação da antiga Salazar. (Q2)
Giovana	9 A	Eu vivo na cidade desde que nasci, a vida por aqui sempre foi calma e feliz. Jauru realmente não é uma cidade onde se encontra muitos recursos, porém

		isso não impede a cidade de ser muito boa, o povo sempre muito religioso. Cresci na igreja indo nas missas aos domingos e indo para a escola nos dias da semana, resumindo uma vida uma monótona, porém boa. (Q2)
Julya	9 B	Meus pais nasceram em Minas Gerais. Porém, com 3 meses de idade, meu pai (Ailton Alfaiate) veio para a vilinha que depois de 3 anos recebeu o nome de Jauru, (ele nasceu em 1962). Já minha mãe veio com 7 anos (nasceu em 1969). Aos 16 anos minha mãe casou com meu pai (ele estava com 24 anos). Em 2007, minha mãe engravidou, depois de 14 anos tentando (eu sou a 3º filha tem um menino e duas meninas) eu vim ao mundo no dia 7 de julho de 2008. Meus pais ficaram muito contentes, porém, pela idade que já tinha não teria como ter mais (45 e 39 anos) era o sonho deles ter 4 filhos. Minha infância foi ótima, tive sempre tudo do bom e do melhor, nunca faltou nada. Aos 13 anos entrei para o time de vôlei na escola DJEC, mas tive que parar por causa de alguns problemas na coluna. minha infância foi normal, brincando com primos sobrinhos de 8 anos, etc, (Q2)

FONTE: Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa: As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

Ao analisar as respostas dos estudantes à questão, foi possível observar as relações que estabelecem com a história local, não apenas sob uma perspectiva coletiva, mas também por meio das suas histórias individuais e experiências na cidade.

A maioria das narrativas indiciam, a partir de um determinado evento, um pensamento ligado à conceitualização de mudança em relação a situações do presente, numa interação dinâmica entre distintas temporalidades. Esses aspectos ajudam a contextualizar o papel da narrativa como um fundamento do conhecimento histórico sob a vida prática. A constatação pode ser caracterizada e explicada à luz da perspectiva de Jörn Rüsen, (2001, p. 64), que enfatiza que “a narrativa constitui a consciência história ao representar as mudanças temporais rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro”.

Quanto a terceira questão colocada aos estudantes: Aponte um lugar da cidade de Jauru no qual conte uma história sobre ela? Tornou-se apreensível que as narrativas compartilhadas pelos estudantes revelaram aspectos relacionados a lugares específicos que remetem à história local, destacando a preservação da memória local, revelando como as histórias são transmitidas e mantidas ao longo do tempo.

#### QUADRO 4 – A MEMÓRIA LOCAL DE JAURU (MT)

Nome fictício	Ano/turma	Registro no Q2
Mariana	9 A	CESPAN, quando eu fazia aulas de violão, matemática e outros e as festas também. (Q2)
Thiago	9 B	As ruas de Jauru: antigamente só tinha caminho grande no centro, o resto eram só trzeiros, já hoje em dia é tudo asfaltado com ruas largas. (Q2)

Isabela	9 A	A pracinha que antigamente era só um monte de árvores e um parque com uma quadra de futsal e hoje tem uma academia para as pessoas poderem se exercitar enquanto as crianças podem brincar. (Q2)
Thiago	9 B	A escola de DJEC, que antes era a escola rural mista, passou por muitas mudanças e formou muitos profissionais antigamente. Vale citar também a Avenida Padre Nazareno Lanciotti, antiga Avenida Marília. (Q2)
Geovana	9 B	Uma pessoa me contou que na Avenida Padre Nazareno tinha uma rodoviária com vários comércios em volta. (Q2)
Lucas	9 B	Um local que hoje em dia está desativado é o CESPAN. Foi uma das primeiras escolas do município. Muitos habitantes mais velhos já estudaram lá. Alguns anos atrás, depois que já tinham fechado a escola, um pároco da época decidiu voltar a utilizar o lugar para aulas de violão, violino guarda mirim, entre outros. (Q2)
Matheus	9 A	Há muito tempo atrás na esquina da Rua Rui Barbosa foi o estacionamento de muitas carretas de uma empresa chamada Marília, também onde passava o famoso pau de arara. (Q2)
Caroline	9 A	Igreja Católica, praça e recinto. (Q2)
Ana Nicole	9 A	A escola de DJEC, antigamente era a Escola Mista de Jauru que foi dirigida por Zenilda e foi a primeira escola de Jauru que hoje se chama DJEC. (Q2)
Marcus Antônio	9 B	A Igreja Católica foi uma das primeiras construções da cidade, seu primeiro pároco foi o Padre Nazareno Lanciotti, que está em processo de certificação, a igreja é um dos principais pontos turísticos de Jauru, sendo assim um dos locais mais movimentados. (Q2)
Jose Luiz	9 B	A avenida que antigamente só existia Avenida, o resto eram “triciros”. (Q2)

FONTE: Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa: As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

É importante ressaltar que, diferentemente do primeiro questionário aplicado (Q1), novos lugares emergem nas narrativas dos estudantes, além da igreja católica, que anteriormente aparecia como principal referência, intrinsecamente ligada à memória individual e coletiva. As ruas, a praça única e até a escola, antes negligenciadas, passam a ser mencionadas como elemento estruturante para contextualizar a vida dos estudantes na cidade.

Desta forma, consideramos fundamental trabalhar a historicidade local nos espaços escolares, pois direcionaram os saberes históricos a novas perspectivas, de forma a permitir que diferentes espaços de memórias surjam como referência, deixando de privilegiar lugares dominantes que a história oficial imprime. Com aproximação na perspectiva do historiador Pierre Nora (1993, p. 9), sobre a natureza dinâmica e complexa da memória, podemos relacionar a ideia expressa pelo autor de que:

a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos, e nesse sentido ela está em permanente evolução, aberta a dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas e repentinas revitalizações.

As memórias tornam-se história viva e revelam-se em lugares de memória, conforme apontado por Nora (1993, p. 22): são lugares, “[...] portanto, mas lugares mistos, híbridos e mutantes, intimamente enlaçados de vida e de morte, de tempo e de eternidade, numa espiral do coletivo e do individual, do prosaico e do sagrado, do imóvel e do móvel”. Os lugares carregam, assim, uma carga histórica que vai além da sua função material, simbólico e funcional (Nora, 1993). São espaços nos quais a vida cotidiana se entrelaça com acontecimentos históricos, sendo, pois, elementos constituintes de memórias coletivas e individuais. Neste contexto, Bittencourt, estabelece uma relação entre a história local e a memória afirmando que:

a questão da memória impõe-se por ser a base da identidade, e é pela memória que se chega à história local. Além da memória das pessoas, escrita ou recuperada pela oralidade, existem os lugares de memória, expresso por monumentos, praças, edifícios públicos ou privados mais preservados como patrimônio histórico (2009, p. 169).

Considerando essa perspectiva, as narrativas dos estudantes contribuem para a compreensão das dinâmicas históricas e culturais da cidade de Jauru, evidenciando a relação entre os espaços e as memórias que moldam a historicidade local.

Com relação à sexta pergunta, na qual os estudantes foram solicitados a relatar memórias marcantes da infância na cidade de Jauru, podemos coletar diversos aspectos relacionados à historicidade local.

#### **QUADRO 5 – INFÂNCIA E A HISTORICIDADE NA CIDADE DE JAURU (MT)**

Nome fictício	Ano/turma	Registro no Q2
Julya	9 B	Brincadeiras na rua, festas como por exemplo, rodeio, cavalgada entre outros. (Q2)
Ana	9 B	Brincar na praça. Aqui vai uma história, foi quando eu e meus primos fomos na praça e fizemos um piquenique. Essa foi uma das histórias mais marcantes da minha infância. (Q2)
Pedro	9 B	As festas da cidade, principalmente a Feira da Amizade. Tinha um desfile que até as escolas organizavam. (Q2)
Carla	9 B	O dia das crianças, porque eram feitos no campo com brinquedos e alimentos, tudo à vontade. (Q2)
Gabriel	9 A	Dentre as memórias mais marcantes posso falar sobre a escola Salazar, as festas da igreja e os rodeios. (Q2)
Caio	9 B	Brincar nas ruas de esconde-esconde, pega-pega, as brincadeiras da escola Salazar. (Q2)
Thiniá	9 A	As festas do dia das crianças que costumava acontecer onde tinha brinquedos, doces, dentre outras coisas, as festas do rodeio que todos ficavam esperando para ir no carrinho de bate-bate, as festas juninas e festas de datas importantes para a igreja, além dos desfiles que tinha no dia da Feira da Amizade para comemorar o aniversário da cidade. (Q2)

Isabela	9 B	Brincar na calçada da frente da minha casa com os meus amigos, outra lembrança era ir no Natal Feliz que a prefeitura fazia todo ano. (Q2)
Lucas	9 A	As memórias mais marcantes são os encontros e retiros da Igreja Católica, quando eu jogava futebol no campo, minhas saídas com as amigas, jogos de vôlei na quadra da DJEC, meus passeios com meu pai, quando jogava na rua com os amigos, ir na sorveteria do Divino. Enfim, essa foi minha infância. (Q2)

Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa: As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

No entrelaçar das narrativas dos estudantes, tem-se a menção das festas juninas, festas de datas importantes para a igreja e eventos como o Natal Feliz, por exemplo, que evidenciam traços culturais inerentes a história local. Significa perceber as tradições dos costumes e dos eventos, e, assim, como os espaços que contribuem para a construção das relações com o tempo e o espaço nos viveres dos estudantes, em que a memória serve de um compósito de lembranças para significar a história da vida em movimento, alimentando novas narrativas e recompondo os saberes históricos.

Em análise comparativa ao primeiro questionário aplicado (Q1), observamos nas narrativas dos estudantes a inserção de outros de espaços que estão diretamente relacionados à história local, em contraste com o questionário anterior, em que algumas narrativas eram mais superficiais e baseadas no senso comum. As repostas apresentadas caminham no sentido de relações mais intrínsecas ao local, nas quais se revelam as experiências da história vivida, onde diferentes sujeitos estão inseridos e compartilham de suas memórias.

Nesse sentido, os estudantes se situam como sujeito social e histórico em uma estrutura social do qual participa e contribui na construção da história. São dessas composições que se implicam com os saberes múltiplos, apreendidos em diferentes contextos e espaços, dentro de uma dimensão social.

Ao avançarmos para a questão que versa sobre as mudanças pelas quais a cidade passou ao longo do tempo e quais foram essas alterações, apresentamos alguns exemplos de narrativas, acentuando algumas especificidades quanto a estrutura do narrado e convergências encontradas quanto ao questionário anterior aplicado.

#### **QUADRO 6 – CONTINUIDADES E MUDANÇAS DE JAURU (MT)**

Nome fictício	Ano/turma	Registro no Q2
Isadora	9 A	Sim. As casas, edifícios, comércios, igrejas, escolas, a SENEC e o modo de pensar e viver das pessoas. (Q2)
João Pedro	9 A	Sim, pois no começo de Jauru não tinha literalmente nada e agora a cidade está se expandindo mais e mais. (Q2)



Ana	9 B	Sim, passou por transformações na infraestrutura da cidade e mudanças na sociedade também, mudanças políticas e éticas. (Q2)
Lucas	9 A	Sim. A reconstrução da escola do hospital e a construção da igreja católica. (Q2)
Carla	9 B	Sim, antes de Jauru ser cidade ela passou por transformações. Jauru já foi uma das quatro glebas que se tinha e com o tempo virou cidade em decorrência de uma lei. (Q2)
Kauan	9 A	Sim, podemos ver claramente que a cidade cresceu e se desenvolveu bem. Desde o processo de colonização muitas pessoas vieram em busca de terra. Assim, aumentou cada vez mais os comércios, lanchonetes, antigamente não tinha hospital com boas estruturas. (Q2)
Ana Gabriela	9 B	Sim, a industrialização a criação de comércios com a escola DJEC, por exemplo, era a escola rural mista, a Avenida Padre Nazareno Lanciotti era a Avenida Marília, Jauru era parte de Cáceres, e etc. (Q2)

Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

Para além de alguns registros que se apresentam estruturadas como simples comentários relacionados aos aspectos físicos e geográficos, diversas narrativas tendem a considerar o contexto histórico local, evidenciando as transformações históricas e mudanças sociais e ressaltando o desenvolvimento ao longo do tempo. Essas narrativas indiciam um certo sentido de reflexão dos sujeitos, pois estabelecem relações entre passado e presente nos variados espaços de convivência. Sobre essas narrativas de produção objetiva do passado e presente, Bittencourt (2009, p. 169) acentua que “o cotidiano deve ser utilizado como objeto de estudo escolar pelas possibilidades que oferece de visualizar as transformações possíveis realizadas por homens comuns, ultrapassando a ideia de que a vida cotidiana é repleta de alienação”.

Sendo assim, há que se considerar o papel fundante da História Local, a partir da inserção de novas mediações pedagógicas e didáticas, para mobilizar novos saberes para o ensino de História. Nesse sentido, consideramos que a oficina “Historiografia do pequeno espaço” fomentou contrastes temporais e espaciais, situando cronologicamente o sujeito a partir de sua história de vida, comparada as outras histórias de vida, aspectos históricos e culturais representativos de uma sociedade, comunidade, grupos, os processos históricos, seja de ordem da reprodução ou em transformações, as noções múltiplas temporalidades, do papel da História para situar a produção humana, tomando como referência para a produção de novos saberes, pois se distinguem das narrativas apresentadas anteriormente no primeiro questionário, pois transcendem ideias apenas do senso comum. São sobre essas disposições, que na subseção seguinte, organizamos a categorização para explicitar os alcances produzidos, que foram sistematizados, tomando como referência o fazer da Historiografia do Pequeno Espaço dos estudantes.

## 5.6 A CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES COM A PRÁTICA DA HISTORIOGRAFIA DO PEQUENO ESPAÇO NO MOVIMENTO DA AULA-OFICINA

Nessa etapa, realizou-se a análise e categorização dos dados fornecidos nas narrativas dos estudantes em resposta às questões apresentadas no segundo questionário (Q2). Este denominado de "roteiro de pesquisa", e compreendeu as mesmas questões previamente apresentadas no primeiro questionário (Q1), seguindo o modelo proposto por Barca (2004), no qual a coleta de dados sobre as ideias dos estudantes ocorre posteriormente, aplicando o mesmo instrumento utilizado no momento inicial.

A categorização que constam do Quadro 7 serviu de parâmetro de análise das informações coletados dos estudantes em relação ao Quadro 1, do qual objetivou-se uma categorização empírica quanto aos pilares organizadores do processo de ensino e aprendizagem no ensino de História.

No Quadro 7, denominamos de conceitos organizadores os saberes históricos e os objetos de cada conceito, denominados de indicadores. Dessa forma, tem a seguinte organização sistematizada:

### QUADRO 7 – CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES POSTERIORES DOS ESTUDANTES DA ÚLTIMA ETAPA DA AULA-OFICINA <sup>31</sup>

Saberes Históricos	Indicadores de Saberes	Instrumento de Apreensão (Q2) 2º Etapa- Apêndice B	Elementos Históricos Constitutivos (Categorias)
Noções de Tempo Cronológico	Sequência de datas e períodos, relaciona eventos com uma cronologia	(1, 6, 7 e 8)	- Sequência temporal (nasci, cresci, morei, mudei, quando cheguei, algum tempo depois, desde que nasci, vivo aqui, pude perceber, eu vivo na cidade desde, cheguei no ano de 2020)
Memórias de Infância	Memórias marcantes, histórias, datas importantes, lembranças	(1, 6, 7 e 8)	- Memórias de infância
Memórias Afetivas	Acidentes, perdas, partidas, doenças, pandemia	(7 e 8)	- Memórias afetivas
Memórias Coletivas	Festas públicas, exposições, rallies, festas juninas, feiras	(7 e 8)	- Memórias coletivas
Aspectos Históricos e Culturais	Relações entre aspectos locais históricos e culturais	(10)	- Faces do Tecido Social (calmaria, moradores, campo, quadra, igreja, pizzaria, festas, expojauro, rally, turístico, natal, rodeio, falta de recursos, infraestrutura e lazer, escola, política local)

<sup>31</sup> Este quadro está sistematizado, o quadro completo encontra-se no apêndice E.

Temporalidades Históricas	Relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças	(12)	- Transformações sociais e espaciais (desenvolvimento urbano, mudanças na infraestrutura, desenvolvimento econômico, alterações geográficas, mudanças nos nomes das ruas, crescimento populacional, transformações espaciais e sociais, modos de pensar)
Noções de Múltiplas Temporalidades	Relações entre passado/presente/futuro	(14)	- Projeções futuras (melhorias, crescimento, industrialização, desenvolvimento, pavimentação asfáltica, mais tecnologias, mudanças culturais, educacionais e econômicas, crescimento na geração de empregos, crescimento populacional, melhorias na infraestrutura, mais recursos, novos projetos, lugares de lazer)
Vocabulário Conceitual	Uso de conceitos históricos na narrativa	(2 e 15)	- Percepções da pequena cidade (lugar histórico, cidade pequena, local religioso, acolhedor, calmo, sem criminalidade)
Saber Histórico Local	Compreensão da história local	(3, 4, 5, 9, 11 e 13)	- História local do pequeno espaço (para contar para outras pessoas, conhecer a origem, entender a colonização, não deixar morrer a história, cultura da cidade, conhecimento para as próximas gerações)

Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

A partir do conjunto das ações didáticas que foram implementadas no primeiro e no segundo momento da pesquisa, podemos analisar e refletir sobre as particularidades apresentadas pelos estudantes que envolvem os saberes históricos.

Assim, sistematizamos um quadro comparativo entre Q2 e Q1

#### QUADRO 8 – COMPARAÇÕES DE QUESTÕES DE Q2 E Q1

Saberes históricos	Q2 Elementos históricos constitutivos extraídos das narrativas dos estudantes (Categorias)	Q1 Elementos históricos constitutivos extraídos das narrativas dos estudantes (Categorias)
<i>Noções de tempo Cronológico</i>	<i>Sequência temporal</i> Nasci, cresci, morei, mudei, quando cheguei, algum tempo depois, desde que nasci, vivo aqui, pude perceber, eu vivo na cidade desde, cheguei no ano tal.	<i>Sequência temporal</i> Nasci, cresci, morei, passei, vivi, cheguei, voltei, retornei, anos atrás, antes, antigamente, hoje em dia, agora, depois.
	<i>Memórias de infância</i> Quando, memórias marcantes, histórias, no dia em que, datas importantes, lembranças, momentos.	<i>Memórias de infância</i> Lembro, quando, marcante, no dia, memórias.

	<i>Memórias afetivas</i>  Acidente, perda de familiares, amigos, e animais de estimação, partida, doença, pandemia.	<i>Memórias afetivas</i>  Morte, perda, doença, bullying, partida, acidente, mudança, pandemia.
	<i>Memórias coletivas</i>  Festas públicas, expo Jauru, rally turístico, festas juninas, feira da amizade, festividade religiosa, feiras, nascimentos, natal, campeonatos, festa de família, viagem, época da escola Salazar.	<i>Memórias coletivas</i>  Natal, páscoa, feiras, crisma, campeonatos, expojauru, rally turístico, missas, brincadeiras, shows, aniversários, festas juninas.
<i>Aspectos históricos e culturais</i>	<i>Faces do Tecido Social</i>  Calmaria, moradores, campo, quadra, igreja, pizzaria, festas, expojauru, rally, turístico, natal, rodeio.  (falta de recursos, Infraestrutura e falta de lazer, escola, política local.	<i>Faces do Tecido Social</i>  Calmaria, moradores, campo, quadra, igreja, pizzaria, festas, expojauru, rally, turístico, natal, rodeio;  Falta de recursos, infraestrutura e falta de lazer, escola, política local.
<i>Temporalidades históricas (processos históricos)</i>	<i>Transformações sociais e espaciais</i>  Desenvolvimento urbano, mudanças na infraestrutura local, desenvolvimento econômico, alterações geográficas, mudanças nomes das ruas, crescimento populacional transformações espaciais, mudanças sociais, modos de pensar.	<i>Transformações sociais e espaciais</i>  Construções, melhorias, pavimentação, crescimento populacional, infraestrutura, desenvolvimento, iluminação pública, reformas, comércios, urbanização, modernização, transportes, empregos, não houve grandes mudanças ou diferenças.
<i>Noções de múltiplas temporalidades</i>	<i>Projeções futuras</i>  Melhorias, crescimento, industrialização, desenvolvimento, pavimentação asfáltica, mais tecnologias, mudanças culturais educacionais e econômica, crescimento geração de emprego, crescimento populacional, melhorias na infraestrutura, mais recurso, novos projetos, lugares de lazer, sem expectativas, permanência, continuidade.	<i>Projeções futuras</i>  Melhorias, crescimento, emprego, desenvolvimento, evolução, investimentos, tecnologia, sem expectativas, permanência, continuidade.
<i>Vocabulário conceitual</i>	<i>Percepções da pequena cidade</i>  Lugar histórico, cidade pequena, local muito religioso cidade acolhedora, cidade maravilhosa, sossegada, aconchegante, sem criminalidade calma, sem progresso.	<i>Percepções da Pequena cidade</i>  Cidade pequena, histórica, maravilhosa, do interior, acolhedora, religiosa, abençoada, tranquila, pacata, simples, boa, monótona, parada, calma, ruim, limitada, patrimônio, monumentos históricos, belezas naturais.

	<p><i>Saber histórico local</i></p> <p>Para poder contar para outras pessoas, para saber sobre a história da nossa cidade, para conhecer, para saber a origem, porque é importante aprender a história onde vivemos, o local onde moramos, aprender a história da cidade, para saber como começou a colonização de Jauru, conhecimento da sua cidade, lugar de grandes histórias, para aprender como era, como foi, o que aconteceu, para não deixar morrer a história, a cultura da cidade, para que as próximas gerações possam saber da história da nossa cidade, aprender o passado do nosso município, entender como ela foi fundada.</p>	<p><i>Saber Histórico Local</i></p> <p>Sim, saber, entender, aprender, descobrir, saber sobre o lugar, compreender as transformações, a cultura, a história do local, da igreja, do padre, o conhecimento sobre o passado, faz parte da história de vida, não, não sei, depende, pouco importante, não é necessário saber toda a história local, não muda nada na minha vida.</p>
<b>História local do pequeno espaço</b>	<p><i>Espaços locais, sociais e simbólicos</i></p> <p>SEMEC/CESPAN, igreja católica, escola, DEJC, as ruas de Jauru, praça, recinto, Avenida Padre Nazareno.</p>	<p><i>Espaços locais, sociais e simbólicos</i></p> <p>Igreja católica, hospital, praça, campo, avenida, Lar dos Idosos, hospital e a SEMEC/CESPAN.</p>
	<p><i>Atividades locais</i></p> <p>Frequentar praça, sorveteria, igreja, lanchonete, sítio, pesqueiro, quadra da DJEC, campo de futebol, quadra de voleibol, cachoeiras, caminhar pelas ruas.</p>	<p><i>Atividades locais</i></p> <p>Frequentar igreja, escola, praça, lanchonete, restaurante, sorveteria, clube, ficar em casa, jogar futebol, passear pelas ruas da cidade.</p>
	<p><i>Vínculos locais</i></p> <p>Quadra da escola, sorveteria, praça, igreja, restaurante lugares históricos, escola, casa, casa da avó, praça do Texaco igreja, quadra de areia).</p>	<p><i>Vínculos locais</i></p> <p>Campo, quadra, igreja, recinto, comércios, praça, escola, casa, cruzeiro, centro.</p>
	<p><i>Eventos e expressões culturais</i></p> <p>Rodeio, Feira da Amizade, Expojauru, 12 de outubro, Corpus Christi, Nossa Senhora Aparecida, Queima do alho, Dia das Crianças, Rally turístico.</p>	<p><i>Eventos e expressões culturais</i></p> <p>Expojauru, Rally turístico, Feira da amizade, copa da amizade, rodeio, Natal feliz, São João, festividades religiosas, 12 de outubro, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora do Pilar.</p>
	<p><i>Manifestações culturais</i></p> <p>Expojauru, Nossa Senhora Aparecida, Rally turístico, festa junina, feira da Amizade. (campeonatos esportivos, rodeio, Sete de Setembro, 12 de outubro, Queima do alho, Expocomércio, cavalgada.</p>	<p><i>Manifestações culturais</i></p> <p>Expojauru, rally, feira da amizade, shows, rodeio, festa da igreja, queima do alho, chegada de Nossa Senhora Aparecida, festa junina, mulher rural. Aniversário de Jauru.</p>
	<p><i>Elementos de Identidade local</i></p> <p>A igreja, a escola, a Avenida, os moradores, a história da cidade, a história da igreja católica, a história da construção da cidade, hospitalidade das pessoas, religiosidade, hospitalidade, fé, acolhimento, a história das pessoas que vivem aqui, história de Jauru, a segurança, os eventos locais.</p>	<p><i>Elementos de Identidade local</i></p> <p>Os moradores, a imagem do Padre nazareno, processo de colonização, a igreja católica e sua história, a tranquilidade, os eventos culturais, a segurança, a religiosidade, os afetos, as amizades, os símbolos religiosos, a cruz no cruzeiro, a imagem do padre Nazareno e a imagem de Nossa Senhora Aparecida.</p>

Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

Por meio da análise, há pois o reconhecimento de diferentes saberes que são transmitidos e ressignificados pelos sujeitos e que são provenientes das relações humanas, e que podem ser experimentados também por intermédio das memórias individuais e coletivas, pelas interações sociais e experiências pessoais em diferentes tempos e espaços. Isso corrobora com as discussões que já foram levantadas, de que os saberes históricos não são mobilizados apenas pelo saber acadêmico/escolar.

Todavia, com base nos dados categorizados da pesquisa, podemos afirmar que os estudantes demonstraram concepções de saberes históricos no contexto da história local, através dos indicadores sobre as dimensões das temporalidades históricas, aspectos históricos e culturais, vocabulário conceitual, e na própria historicidade dos sujeitos como parte do processo histórico local.

Os registros do diário de campo e a socialização dos estudantes, também, compõe um conjunto de saberes que foram mobilizados durante as etapas da aula-oficina, e que estiveram atuantes, ainda, que não explícitos diretamente nas narrativas sublinhadas nos questionários.

Nesta perspectiva, os questionários serviram como um dos parâmetros de análise da pesquisa, contudo, não único e não determinantes, pois constituíram como ferramentas para analisar a progressão conceitual dos estudantes.

Destarte, cabe destacar que Aula-Oficina e suas etapas constituíram momentos de interações cruciais, pois foi justamente sob essas relações residiram práticas pedagógicas potencializadores do protagonismo dos estudantes. Nessa medida, a Historiografia do Pequeno Espaço, de abordagem da História Local, se instituiu como uma referência pedagógica para: a) o movimento de construção de conscientização, e, b) imprimir ao ensino de história ferramentas teórico-metodológicas nas quais os estudantes implicam-se com o conhecimento e sua produção no ensino de História.

Sobre a conscientização, Freire, (1979, p.47) aponta justamente um conhecimento de vivência e implicado a historicidade do sujeito, em plena correspondência e conexão com o fazer humano: “não se pode chegar à conscientização crítica apenas pelo esforço intelectual, mas também pela práxis: pela autêntica união da ação e da reflexão”. Assim, os procedimentos realizados pelos estudantes, na condução do trabalho de coleta de dados, no tratamento com as fontes, na organização dos dados coletados, na discussão dos conceitos, foram essenciais para uma postura crítica e reflexiva diante da construção do conhecimento

histórico, com as quais os estudantes se apreendessem como sujeitos do conhecimento. Além disso, possibilitaram aos estudantes uma posição de sujeito de história nos movimentos da História Local, lançando a descortinar e problematizar a realidade históricas da qual são produtos e produtores nas relações sociais que estabelecem no cotidiano.

Cabe ressaltar que, a combinação dos elementos representativos que estiveram envolvidos na coleta de dados, como os questionários aplicados Q1 e Q2, e os processos de socialização na experiência dos estudantes com a Oficina Pequena Historiografia, por meio da metodologia da História Oral, juntamente com a História Local, atuam como aprendizagem ativa que permitiu aos estudantes se vincular com sua historicidade. E dessa orientação e movimento surgem nos desafios aos fazeres humanos e qualidade humana que o caracteriza como sujeito da história.

Os estudantes não só atuaram sobre os saberes existentes como, sobre o seu entorno e sobre eles, investiram-se de artífices da historiografia do pequeno espaço no movimento da aula-oficina, produtores de conhecimentos históricos, balizando-se pela análise, crítica e reflexiva de uma realidade objetiva, cujas marcas e vestígios do passado humano, produtos das ações humanas, exigem, no caso ensino de História, um lugar de centralidade para novas experiências do fazer pedagógico e do protagonismo de produzir conhecimentos, na intrincada e complexa relação com o passado, presente e futuro da sua localidade, sendo este o ponto central a ser destacado.

## **6 PRODUTO EDUCACIONAL – A OFICINA “HISTORIOGRAFIA DO PEQUENO ESPAÇO” COMO PROPOSTA DIDÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

A pesquisa, a dissertação e o produto educacional buscaram contribuir com uma proposta de ações pedagógicas e estratégias metodológicas para o fazer pedagógico, (proposta didática), com direcionamentos para qualificação de aprendizagem no ensino de História, com o intuito de mobilizar a produção dos saberes históricos dos estudantes da rede básica de ensino, a partir da proposta da Oficina “Historiografia do Pequeno Espaço” sendo esta organização teórica e metodológica o produto didático-pedagógico desta dissertação.

Destaca-se que o produto educacional foi elaborado a partir da execução da oficina mencionada, com duas turmas que compõe a etapa do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, localizada no município de Jauru-MT, e foi estruturado da seguinte forma:

Inicialmente, discutimos a importância da História Local e da História Oral no ensino de História, e como essas metodologias podem ser aplicadas na sala de aula. Em seguida, apresentamos a proposta da abordagem de aula-oficina e como ela pode promover a participação ativa dos estudantes no processo de mobilização e aquisição de novos saberes no ensino de História. Descrevemos como o professor pode realizar a proposta de aula-oficina com os estudantes, conforme descrito por Isabel Barca (2012), e delineamos os fundamentos organizadores da aula-oficina.

Para tanto, a concepção da proposta didática foi desenvolvida a partir da dinâmica combinatória de três abordagens: aprendizagem ativa, onde o estudante é o protagonista no processo educativo; História Local, como caminho implicador e organizador dos conhecimentos cotidianos e saberes históricos dos estudantes; e a aula-oficina no ensino de História, como dimensão de campo investigativo, sob a perspectiva de Isabel Barca (2004).

Apresentamos os conceitos de tempo, história, narrativa, sujeito histórico e fonte histórica, que o professor pode utilizar para promover o desenvolvimento de uma formação conceitual com os estudantes.

No tópico: “Para investigar com a sua turma”, incluímos sugestões de ações didáticas para a aula-oficina, combinando instrumentos que podem ser utilizados pelo professor junto aos estudantes na coleta de dados. Esses elementos constituem os roteiros de pesquisa (Q1 e Q2), a serem aplicados nos processos investigativos, bem como um roteiro para entrevistas com moradores (Q3), utilizados durante a execução da oficina.

Por fim, organizamos um guia com sugestões para a realização das entrevistas, com base nos estudos e metodologias apresentados por Meihy (2005), elaborados a partir da



execução da oficina "Historiografia do Pequeno Espaço".

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durval Muniz ao se debruçar em responder a seguinte problemática: para que servem o ensino e a escrita da história? Afirma que “a história, quando se torna matéria escolar, explicita o papel de formadora de sujeitos, de construtora de formas de ver, de sentir, de pensar, de valorar e de se posicionar no mundo” (Albuquerque Júnior, 2012). Destaca-se, portanto, a importância da história na formação dos indivíduos, por isso é interessante notar quanto interesse, quanta vigilância e quantas intervenções o ensino de História suscita.

Ao refletimos sobre a História do ensino de História no Brasil, desde a consolidação da disciplina e inclusão nos programas escolares, constatamos que o ensino de História foi marcado por intensas disputas e objeto de controle político, ora assumindo um caráter de legitimação da história pátria, ora como instrumento de crítica e luta social.

Ao revisitar a disciplina de História nos documentos que norteiam a educação notamos o ensino de História acompanhou diversas mudanças econômicas políticas e sociais que o país sofreu ao longo do tempo, servindo de instrumento estatal de controle e manipulação das massas. As reformas implementadas no contexto educacional brasileiro tiveram e continuam a ter impactos no ensino de História, uma vez que as mudanças ocorridas não priorizam a compreensão da historicidade e da consciência do sujeito histórico. Isso evidencia a fragmentação existente no ensino de História, como demonstrado na primeira etapa desta pesquisa, por meio da coleta de dados dos saberes prévios dos estudantes. Deste modo, ao propormos pensar em novas abordagens para o contexto da sala de aula, estamos respondendo às demandas identificadas no âmbito do ensino de História em virtude das lacunas evidenciadas por este estudo.

Vale mencionar que as propostas educacionais trouxeram mudanças expressivas para o ensino de História. No entanto, embora esses documentos tenham sido reformulados em diversos momentos, o ensino de História continua sendo objeto de discussão no contexto atual. Nesse sentido, insistimos, em questionar as funções sociais do ensino de História.

Portanto, como professores, salientamos que é preciso refletir sobre a prática, compreender a relação entre as propostas curriculares federais e estaduais e suas formas de aplicação nas unidades escolares, e analisar o uso, organização e seleção de materiais didáticos. Em suma, refletir criticamente a respeito “do que”, “como”, “para que” e “porque ensinar” História (Fonseca, 2009, p. 5).

Nesse contexto, em meio aos desafios do trabalho docente em referência aos procedimentos didáticos e metodológicos para a aprendizagem e consciência histórica dos

estudantes, propusemos repensar as práticas para além do modelo tradicional, destacando a proposta aula-oficina fundamentada na concepção de Isabel Barca, sob a concepção da História Local. Nesta perspectiva, buscamos inserir professores e estudantes no centro do processo de ensino, promovendo a aprendizagem ativa, dialógica e colaborativa na construção do saber histórico, pautada na dialética ação-reflexão-ação, conforme postulado por Freire (2013).

Para que tal intuito fosse possível, entendemos como necessário inserir os estudantes no processo de investigação histórica a partir do trabalho com fontes, contemplando outros ambientes para além da sala de aula. Para tanto, desenvolvemos um conjunto de ações didáticas para a aula-oficina “Historiografia do Pequeno Espaço” compreendendo várias etapas, nas quais acreditamos potencializar nos estudantes os saberes históricos e as mediações fundamentais da consciência histórica.

Durante a execução das aulas-oficinas, na construção coletiva das ações, estabelecemos condições para que os estudantes se preparassem para a realização das entrevistas. Nesse contexto, os estudantes tiveram a oportunidade de dar sugestões, opinar e indicar moradores para participação nas entrevistas, bem como de explorar outras áreas de investigação.

A metodologia da pesquisa-ação abordada incentivou a aprendizagem ativa dos estudantes, não os tratando como passivos no processo de ensino e aprendizagem. A participação destes em todas as etapas, desde as entrevistas até a exposição da oficina, contribuiu para interlocução entre as vivências e os sentidos históricos, com os quais se os estudantes constroem relações abstratas sobre o passado com historicidades das dimensões presentes. Já a abordagem da História Oral, criou uma perspectiva de sensibilização e escuta de diferentes vozes, dando ênfase na importância dos moradores na construção da história, potencializando o conhecimento histórico e proporcionando uma visão abrangente das realidades locais.

A combinação dessas abordagens adotadas na composição da aula-oficina serviu para legitimar os estudantes enquanto sujeitos protagonistas de seu processo de aprendizagem, reprodutor e produtor de conhecimento, no conjunto de suas dimensões pedagógicas. Dessa composição, a aula-oficina teve duplo papel: o de ser campo investigativo e, ao mesmo tempo, instituiu-se como espaço de produção de experiências pedagógicas no ensino de História, vislumbrando a coparticipação e a colaboração dos estudantes de forma ativa e reflexiva. Essas orientações e dinâmicas revelaram-se promissoras quanto aos desafios em articular e mediar os conhecimentos científico e culturais, o cotidiano dos estudantes e os

saberes históricos.

Dessa forma, com esta pesquisa, surgem novas possibilidades para o ensino de História, como as temáticas referentes à História local e à História Oral à educação básica, pois podemos utilizar essas combinações de abordagem para configurar outras estratégias metodológicas para o fazer pedagógico. A utilização desses recursos assume novas dimensões, possibilitando que os estudantes participem do processo de ensino e reflitam sobre a realidade que os cerca.

Assim, o processo de desenvolvimento das atividades pedagógicas e metodológicas, coloca a história local como eixo fundamental na produção do conhecimento científico e cultural, tornando a história palco da produção dos saberes que possam estar articulando os conteúdos curriculares na mesma dinâmica com a vivência dos sujeitos.

Entretanto, a pesquisa e o produto educacional, longe de estabelecer uma proposta didática, com um roteiro passo a passo, como uma estratégia didática infalível, tampouco prescrevê-lo como o único caminho para a construção dos saberes históricos dos estudantes, dado o caráter complexo desta questão, pretendemos promover e estimular o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas em relação ao estudo da História Local e suas relações com o contexto histórico global.

Ademais, contribuir com a conscientização dos estudantes, no movimento entre o ensino a pesquisa e aprendizagem, promovendo novas possibilidades ao mobilizar a História local com elementos da História Oral e saberes históricos produzidos em torno da história e memórias da cidade de Jauru/MT. Possibilitamos assim, ao ensino de História novas dimensões de campo investigativo, contemplando aspectos da História Local conectados com elementos históricos de contextos diversos no tempo e no espaço.

## REFERÊNCIAS

A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História no Novo Ensino Médio. **Revista Acadêmica Caderno de Diálogos**, v. 1 n. 1, 2022.

ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro: FGV, 2019. p. 107-112.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONCALVES, Marcia de Almeida et al. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV.

ANTONELLO, Roberta Siqueira de Souza. **A história local no processo de Ensino e Aprendizagem histórica**: O caso do município de Guarantã do Norte – MT. 2020.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel. **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

BARCA, Isabel. Ideias chave para a educação histórica: uma busca de (inter)identidades. **História Revista**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37- 51, 2012, p. 47.

BARROS, José D ‘Assunção. Fontes históricas – uma introdução aos seus usos historiográficos. **ANPUH RJ**, 2019. História e Parcerias Fontes Históricas.

BARROS José D ‘Assunção. **História local e história regional** – a historiografia do pequeno espaço. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, RJ, Brasil, 2022.

BASTOS, F. P. Comunicação. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 88.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004. p. 121. (Docência em formação).

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.

BLOCH, Marc L. B. **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOULOS Júnior, Alfredo. **História sociedade & cidadania**: 9o ano: ensino fundamental: anos finais. 4. ed. São Paulo: FTD, 2018.

BRAUDEL, Fernand. **O mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felliipe II**. São Paulo: Martins Fontes, 1984, 2v.

CARDOZO, M. J. P. B.; LIMA, F. das C. S. A Contrarreforma do Ensino Médio: Retrocessos e Intencionalidades. **Rev. Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, Ano 23, n. 38, p. 122-142, jan./ jul. 2018.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1999.

CEREZER, Osvaldo Mariotto. Formação de Professores e Ensino de História: Perspectivas e Desafios. **Revista Espaço Acadêmico**. Nº77. Ano VII. Out/2007. Disponível em: < <http://www.espacoacademico.com.br/077/77cerezer.htm> >. Acesso em: 05 set. 2023.

CEZAR, Temístocles, Lição sobre a escrita da História. Historiografia e nação no Brasil do século XIX, **Diálogos**. Maringá, (8):11-29, 2004.

CHERVEL, André. A História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, v.2, p.177-229, 1990.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Rev. Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

Elizabeth MACEDO. **Base Nacional Curricular Comum**: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. LÜDKE, Menga. (1999).

FERREIRA, Marieta de Moraes. O ensino de História na Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. **Manguinhos - História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, 19(2), abril-junho 2012.

FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Maria Dias de (Coord.). **Dicionário de ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História**. Belo Horizonte: Dimensão, 2009.

FONSECA, Selva Guimarães. História Local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.- jun. 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, vol.9, n. 1, jan-jun, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

HEDEGAARD, Mariane; CHAIKLIN, Seth. **Radical-local teaching and learning: a cultural-historical approach**. Aarhus, Denmark: Aarhus University Press, 2005.

HUGON, Marie-Anne, SEIBEL Claude. **Recherches impliquées. Recherche action: le cas de l'éducation** [Pesquisas implicadas, pesquisas-ação: o caso da educação]. Belgica: Boeck Universidade, 1988. In BARBIER, R. A pesquisa-ação. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em educação histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2001.

LIBÂNEO, José C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v.46, n. 159, p.38-62, jan. 2016.

LOPES, Vânia Vieira. Fontes Oraís e a Construção da Memória: O caso do município de Caarapó/MS. In: **VII Encontro Regional Sul de História Oral - "História Oral e a integração Latino-americana"**, 9 a 11 de outubro de 2013, UNILA, Foz do Iguaçu, PR. Disponível em: [https://www.sul2013.historiaoral.org.br/resources/anais/5/1376574479\\_ARQUIVO\\_FontesOraiseaConstrucaodaMemoria.pdf](https://www.sul2013.historiaoral.org.br/resources/anais/5/1376574479_ARQUIVO_FontesOraiseaConstrucaodaMemoria.pdf). Acesso em: 04 ago. 2023.

MACEDO, E. Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **E-curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, out./ dez. 2014.

MARTINS, Marcos Lobato. História Regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MONTALVÃO, S. DE S. Gustavo Capanema e o ensino secundário no Brasil: A invenção de um legado. **História da Educação**, v. 25, p. 1-35, 2021.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. **Professores de História: entre saberes e práticas**. Rio de Janeiro, Editora Mauad, 2007.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História Oral: caminhos e descaminhos**. Revista Brasileira de História, São Paulo, n. 25/26, p. 55-66, 1993. Memória, História, Historiografia.

MONTENEGRO, A. T. **História oral e memória: cultura revisitada**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

MORAN, José. **Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda**. São Paulo: Brasil, 2019.

NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: Trajetória e perspectivas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 163-174, set. 92/ago.93

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, [S. l.], v. 10, dez. 1993. p.7-28. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101>. Acesso em: 3 fev. 2023.

NUNES, Francisca Neta. **A história local como metodologia do ensino de história na Educação Básica**: uma experiência a partir das memórias das mulheres da Colônia Rio Branco (1960-1970).2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres/MT, 2020.

OLIVEIRA, M. I.; LIMA, E. G. S. **Guia prático**: projetos de pesquisa e trabalho monográfico. 6. Ed. Cáceres, MT.: Unemat, 2012.

OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Coord.). **História**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 18. (Explorando o ensino, v. 21).

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. O que e como ensinar: por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen. In. **Diálogos**. Maringá. v. 22, n. 3. 2018.

Rego, F. G. M.; Queiroz, M. S.; Moraes, P. A. (2022). A base nacional comum curricular e o ensino de História no Novo Ensino Médio. **Revista Acadêmica Caderno de Diálogos**, v. 1, n. 1. Disponível em: <https://periodicos.faculdefamart.edu.br/index.php/cadernodedialogos/article/view/61>

REGO, Frederico Guilherme Monturil.; QUEIROZ, Mailson Santos de; MORAIS, Pauliane Aparecida de. (2022). A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de História no Novo Ensino Médio. **Revista Acadêmica Caderno de Diálogos**, v. 1, n. 1. Disponível em: <<https://periodicos.faculdefamart.edu.br/index.php/cadernodedialogos/article/view/61>>. Acesso em 19 nov. 23.

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

RÜSEN, Jörn. **História Viva**: teoria da história formas e funções do conhecimento histórico. Tradução por Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB. 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica - Teoria da História**: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UNB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. **Teoria da história**: Os fundamentos da ciência histórica. Tradução por Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB. 2010.

RÜSEN, Jörn: **Contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: W. A. Editores, 2016.



SAMUEL, R. História Local e História Oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, ANPUH, v.9 n19, p. 219-242.

SAVIANI, Dermeval. **A nova Lei da Educação: LDB Trajetória Limites e Perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed.rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVOINE, Aline. **Ensino de História e a Lei nº 11.645/08: entre o dever de memória e as práticas pedagógicas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. IN: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Construindo conceitos no ensino de História: “a captura lógica” da realidade social**. História & Ensino. Londrina, v. 5, p. 147-163, out. 1999.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). **Jörn Rüsen e o ensino de História**. Curitiba: UFPR, 2010.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. A construção de noções de tempo. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009, p. 97 a 110.

SQUINELO, Ana Paula, ZARBATO, Jaqueline, Ensino de História, Educação Histórica e Linguagens: Olhares de docentes do Centro-Oeste Brasileiro. Campo Grande, MS: Life Editora, 2018. In: ANTONELLO, Roberta Siqueira de Souza, **A História Local no processo de ensino e aprendizagem Histórica: o caso do Município De Guarantã Do Norte- MT**. 2020. 196 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. **Os professores face ao saber**. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação** nº 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TAVARES, Elen Machado, PURIN, Paola Cardoso; CUNHA, Marion Machado; MACHADO, Carmen Lucia Bezerra. Curso de Licenciatura em Pedagogia: pragmatismo epistemológico e o alinhamento neoliberal. In: AZEVEDO, Denilson Santos de; BAQUIM, Cristiane Aparecida; TAVARES, Elen Machado (orgs.). **Pedagogia UFV: 50 anos de memórias e desafios (1971-2021)**, Viçosa, MG: Asa Pequena, 2022. PDF [livro eletrônico].

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## APÊNDICE A – 1º ROTEIRO DA PESQUISA

<b>ROTEIRO DE QUESTÕES COLOCADAS AOS ESTUDANTES DAS TURMAS: 9º A E B – DJEC 1ª ETAPA</b>
<b>Dados pessoais:</b>
<b>Nome:</b>
<b>Idade:</b>
<b>Naturalidade:</b>
<b>Turma:</b>
<b>Saberes prévios dos estudantes (antes da execução da aula-oficina)</b>
1. Conte um pouco da história de sua vida em Jauru?
2. Como você descreveria a cidade de Jauru para alguém que nunca esteve aqui antes?
3. Aponte um lugar da cidade de Jauru no qual conte uma história sobre ela.
4. O que você gosta de fazer na cidade?
5. Quais os lugares são seus lugares favoritos da cidade de Jauru? Por quê?
6. Quais são as memórias mais marcantes da sua infância em Jauru?
7. Me conte uma lembrança que você considera triste que viveu em Jauru.
8. Me conte uma lembrança que você considera alegre que viveu em Jauru.
9. Qual a festa em Jauru que você mais gosta? Por quê?
10. Que tipo de manifestação cultural a cidade de Jauru tem?
11. A cidade de Jauru passou por transformações ao longo do tempo? Quais?
12. O que você acha que torna a cidade de Jauru especial ou única em relação a outras cidades?
13. Quais são suas expectativas para o futuro da cidade?
14. Você considera importante aprender a história da cidade de Jauru?
15. Conte um pouco da história de sua vida em Jauru?

FONTE: Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

## APÊNDICE B – 2º ROTEIRO DA PESQUISA

<b>ROTEIRO DE QUESTÕES COLOCADAS AOS ESTUDANTES DAS TURMAS: 9º A E B – DJEC 2ª ETAPA</b>
<b>Dados pessoais</b>
<b>Nome:</b>
<b>Idade:</b>
<b>Naturalidade:</b>
<b>Turma:</b>
<b>Saberes posteriores dos estudantes (após execução da aula-oficina)</b>
1. Conte um pouco da história de sua vida em Jauru?
2. Como você descreveria a cidade de Jauru para alguém que nunca esteve aqui antes?
3. Aponte um lugar da cidade de Jauru no qual conte uma história sobre ela.
4. O que você gosta de fazer na cidade?
5. Quais os lugares são seus lugares favoritos da cidade de Jauru? Por quê?
6. Quais são as memórias mais marcantes da sua infância em Jauru?
7. Me conte uma lembrança que você considera triste que viveu em Jauru.
8. Me conte uma lembrança que você considera alegre que viveu em Jauru.
9. Qual a festa em Jauru que você mais gosta? Por quê?
10. Que tipo de manifestação cultural a cidade de Jauru tem?
11. A cidade de Jauru passou por transformações ao longo do tempo? Quais?
12. O que você acha que torna a cidade de Jauru especial ou única em relação a outras cidades?
13. Quais são suas expectativas para o futuro da cidade?
14. Você considera importante aprender a história da cidade de Jauru?
15. Conte um pouco da história de sua vida em Jauru?

FONTE: Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

### APENDICE C – 3º ROTEIRO DA PESQUISA

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS MORADORES DE JAURU – MT	
<b>Dados pessoais</b>	
<b>Nome:</b>	
<b>Idade:</b>	
<b>Naturalidade:</b>	
<b>Escolaridade:</b>	
<b>Profissão:</b>	
PERGUNTAS SOBRE AS MEMÓRIAS DO MUNICÍPIO	
1.	Conte um pouco da história de sua vida em Jauru que considera ser importante.
2.	Como descreveria a cidade Jauru, quando alguém pergunta sobre ela?
3.	Diga um pouco sobre a origem da cidade de Jauru (aquilo que leu ou ouviu – qualquer conhecimento que tenha sobre Jauru)
4.	Qual é o lugar (espaço) da cidade que considera ser símbolo da cidade de Jauru?
5.	O que considera importante que deva ser lembrando da história de Jauru? Por quê?
6.	De suas lembranças de sua vida em Jauru, o que mudou e o que permaneceu na história da cidade ao longo do tempo?
7.	Se fosse escolher uma lembrança de sua vida na cidade de Jauru, qual seria essa lembrança e por que essa lembrança?
8.	O que acredita que deva ser ensinado na escola sobre a história de Jauru?

FONTE: Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

**APÊNDICE D – QUADRO 9 – CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES PRÉVIOS DOS ESTUDANTES DA PRIMEIRA ETAPA DA AULA-OFICINA – Q1**

Saberes históricos	Indicadores de saberes históricos dos estudantes	Instrumento de apreensão de saberes (Q1) 1º Etapa-Apêndice A	Correspondências	Elementos históricos constitutivos extraídos das narrativas dos estudantes ( <i>Categorias</i> )
<i>Noções de tempo Cronológico</i>	Estabelece sequência de datas e períodos e relaciona acontecimentos com uma cronologia.	<p>(1, 6, 7 e 8)</p> <p>1.Conte um pouco da história de sua vida em Jauru?</p> <p>6.Quais são as memórias mais marcantes da sua infância em Jauru?</p> <p>7.Me conte uma lembrança que você considera triste que viveu em Jauru.</p> <p>8.Me conte uma lembrança que você considera alegre que viveu em Jauru.</p>	<p>1 Nessa questão espera-se que o estudante narre a sua história de vida em Jauru ao longo do tempo, o que envolve uma noção de sequência temporal.</p> <p>6. Espera-se que nesta questão os estudantes apresentem memórias da infância sob um aspecto temporal, que envolve o passado.</p> <p>7. Considera-se que nesta questão, quando os estudantes se referem a uma lembrança triste, evoca uma situação passada que permite explorar como essas memórias influenciam a forma como se percebem e se relacionam com a cidade de Jauru.</p> <p>8 Acredita-se que da mesma forma ao solicitar uma lembrança alegre remete a eventos passado.</p>	<p><i>Sequência temporal</i> (nasci, cresci, morei, passei, vivi, cheguei, voltei, retornei), (anos atras, antes, antigamente, hoje em dia, agora, depois,)</p> <p><i>memórias de infância</i> (lembro, quando, marcante, no dia, memórias,)</p> <p><i>Memórias afetivas</i> (morte, perda, doença, bullying, partida, acidente, mudança, pandemia,)</p> <p><i>Memórias coletivas</i> (natal, páscoa, feiras, crisma, campeonatos, expojauro, rally turístico, missas, brincadeiras, shows, aniversários, festas juninas)</p>

Aspectos históricos e culturais	Estabelece relações entre os aspectos históricos e culturais locais.	(10) 10. O que você mais gosta e o que menos gosta na cidade de Jauru?	10. Espera-se que a questão envolva os estudantes na reflexão sobre os aspectos históricos e culturais que moldam a cidade.	<i>Faces do Tecido Social</i> (Calmaria, moradores, Campo, quadra, igreja, pizzaria, festas, expojauro, rally, turístico, natal, rodeio)  (falta de recursos, infraestrutura e falta de lazer, escola, política local)
Temporalidade das históricas (processos históricos)	Estabelece relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade, o antes-agora-depois <sup>32</sup> .	(12) 12. A cidade de Jauru passou por transformações ao longo do tempo? Quais?	12. Pressupõe-se que a questão leve os estudantes a refletir sobre as transformações que a cidade passou ao longo do tempo, o que implica considerar diferentes momentos históricos.	<i>Transformações sociais e espaciais</i> (Construções, melhorias, pavimentação, crescimento populacional, infraestrutura, desenvolvimento, iluminação pública, reformas, comércios, urbanização, modernização, transportes, empregos)  (não houve grandes mudanças ou diferenças)
Noções de múltiplas temporalidades	Estabelece relação entre Passado/presente/futuro	(14) 14. Quais são suas expectativas para o futuro da cidade?	14. Espera-se que os estudantes projetem suas expectativas para o futuro da cidade, considerando diferentes temporalidades.	<i>Projeções futuras</i> Melhorias, crescimento, emprego, desenvolvimento, evolução, investimentos, tecnologia) (Sem expectativas, permanência, continuidade.)

<sup>32</sup> Extraído de Bezerra, (2010, p. 45).

Vocabulário conceitual	Utiliza-se de conceitos históricos na produção narrativa. (história, tempo, memória, identidade, cronologia)	(2 e 15) 2. Como você descreveria a cidade de Jauru para alguém que nunca esteve aqui antes?  15. Você considera importante aprender a história da cidade de Jauru?	2. Almeja-se que a questão envolva o uso de termos conceituais específicos para narrar as características da cidade. 15. Preconiza-se que ao questionar a importância de aprender a história da cidade de Jauru leve os estudantes a exploração de conceitos.	<i>Percepções da Pequena cidade</i> (cidade pequena, histórica, maravilhosa, do interior, acolhedora, religiosa, abençoada, tranquila, pacata, simples, boa, monótona, parada, calma, ruim, limitada (patrimônio, monumentos históricos, belezas naturais)  <i>Saber Histórico Local</i> (Sim, saber, entender, aprender, descobrir, saber sobre o lugar, compreender as transformações, a cultura, a história do local, da igreja, do padre, o conhecimento sobre o passado, faz parte da história de vida, (Não, não sei, depende, pouco importante, não é necessário saber toda a história local, não muda nada na minha vida)
História local do pequeno espaço	Compreende a história do seu entorno como parte integrante da narrativa histórica e emprega saberes construídos sobre o local para explicar/narrar/contextualizar suas vivências/experiências cotidianas em espaços/locais sociais e físicos delimitados.	(3,4, 5, 9, 11 e 13) 3. Aponte um lugar da cidade de Jauru no qual conte uma história sobre ela. 4. O que você gosta de fazer na cidade? 5. Quais os lugares são seus lugares favoritos da cidade de Jauru? Por quê? 9. Qual a festa em Jauru que você mais gosta? Por	3. Espera-se que por meio desta questão possa direcionar a atenção das narrativas para elementos específicos da história local. 4. Pretende-se que a questão explore locais culturais para descrever essas atividades. 5. Espera-se que os estudantes ao identificar lugares	<i>Espaços locais, sociais e simbólicos</i> (igreja católica, hospital, praça, campo, avenida, Lar dos Idosos, hospital e a SEMEC/CESPA N)  <i>Atividades locais</i> (frequentar igreja, escola, praça, lanchonete, restaurante, sorveteria, clube,

		<p>quê?</p> <p>11. Que tipo de manifestação cultural a cidade de Jauru tem?</p> <p>13. O que você acha que torna a cidade de Jauru especial ou única em relação a outras cidades?</p>	<p>favoritos, possam relacioná-los à história local.</p> <p>9. Espera-se que os estudantes ao descrever festividades culturais consigam abranger a historicidade local.</p> <p>11. Espera-se por meio desta questão que os estudantes identifiquem manifestações culturais em Jauru e relacione-as ao contexto local.</p> <p>13. Estima-se que ao solicitar aspectos únicos da cidade os estudantes possam destacar elementos de identidade local.</p>	<p>ficar em casa, jogar futebol, passear pelas ruas da cidade,</p> <p><i>Vínculos locais</i> (campo, quadra, igreja, recinto, comércios, praça, escola, casa, cruzeiro, centro)</p> <p><i>Eventos e expressões culturais</i> (Expojauru, Rally turístico, Feira da amizade, copa da amizade, rodeio, Natal feliz, São João, festividades religiosas, (12 de outubro, Nossa Senhora Aparecida, Nossa Senhora do Pilar)</p> <p><i>Manifestações culturais</i> Expojauru, rally, feira da amizade, shows, rodeio, festa da igreja, queima do alho, chegada de Nossa Senhora Aparecida, festa junina, mulher rural. Aniversário de Jauru,</p> <p><i>Elementos de Identidade local</i> (os moradores, a imagem do Padre nazareno, processo de colonização, a igreja católica e sua história, a tranquilidade, os eventos culturais, a segurança, a religiosidade, os afetos, as amizades, os símbolos religiosos, (a cruz no cruzeiro, a</p>
--	--	---	--	---



				imagem do padre Nazareno e a imagem de Nossa Senhora Aparecida)
--	--	--	--	---

FONTE: Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

**APÊNDICE E – QUADRO 10 – CATEGORIZAÇÃO DOS SABERES POSTERIORES  
DOS ESTUDANTES DA ÚLTIMA ETAPA DA AULA-OFICINA**

Saberes históricos	Indicadores de saberes históricos dos estudantes	Instrumento de apreensão de saberes (Q2) 2º Etapa- Apêndice B	Correspondências	Elementos históricos constitutivos extraídos das narrativas dos estudantes ( <i>Categorias</i> )
<i>Noções de tempo Cronológico</i>	Estabelece sequência de datas e períodos e relaciona acontecimentos com uma cronologia.	(1, 6, 7 e 8) 1.Conte um pouco da história de sua vida em Jauru?  6.Quais são as memórias mais marcantes da sua infância em Jauru?  7.Me conte uma lembrança que você considera triste que viveu em Jauru.  8.Me conte uma lembrança que você considera alegre que viveu em Jauru.	1 Espera-se que o estudante narre a sua história de vida em Jauru ao longo do tempo, o que envolve uma noção de sequência temporal.  6. Espera-se que nesta questão os estudantes apresentem memórias da infância sob um aspecto temporal, que envolve o passado.  7. Considera-se que nesta questão, quando os estudantes se referem a uma lembrança triste, evoca uma situação passada que permite explorar como essas memórias influenciam a forma como se percebem e se relacionam com a cidade de Jauru.  8 Acredita-se que da mesma forma ao solicitar uma lembrança alegre remete a eventos passado.	<i>Sequência temporal</i> (nasci, cresci, morei, mudei, quando cheguei, algum tempo depois, desde que nasci, vivo aqui, pude perceber, eu vivo na cidade desde, cheguei no ano de 2020)  <i>memórias de infância</i> (quando, memórias marcantes, histórias, no dia em que, datas importantes, lembranças, Momentos,  <i>Memórias afetivas</i> (acidente, perda de familiares, amigos, e animais de estimação, partida, doença, pandemia)  <i>Memórias coletivas</i> (Festas públicas, expo Jauru, rally turístico, festas juninas, feira da amizade, festividade religiosa, feiras, nascimentos, natal, campeonatos, festa de família, viagem, época da escola Salazar)

Aspectos históricos e culturais	Estabelece relações entre os aspectos históricos e culturais locais.	(10) 10. O que você mais gosta e o que menos gosta na cidade de Jauru?	10. Espera-se que a questão envolva os estudantes na reflexão sobre os aspectos históricos e culturais que moldam a cidade.	<i>Faces do Tecido Social</i> (Calmaria, moradores, Campo, quadra, igreja, pizzaria, festas, expojauru, rally, turístico, natal, rodeio)  (falta de recursos, infraestrutura e falta de lazer, escola, política local)
Temporalidades históricas (processos históricos)	Estabelece relações entre continuidade e ruptura, permanências e mudanças/transformações, sucessão e simultaneidade, o antes-agora-depois <sup>33</sup> .	(12) 12. A cidade de Jauru passou por transformações ao longo do tempo? Quais?	12. Pressupõe-se que a questão leve os estudantes a refletir sobre as transformações que a cidade passou ao longo do tempo, o que implica considerar diferentes momentos históricos.	<i>Transformações sociais e espaciais</i> (desenvolvimento urbano, mudanças na infraestrutura local, desenvolvimento econômico, alterações geográficas, mudanças nomes das ruas, crescimento populacional transformações espaciais, mudanças sociais, modos de pensar)
Noções de múltiplas temporalidades	Estabelece relação entre Passado/presente/futuro	(14) 14. Quais são suas expectativas para o futuro da cidade?	14. Espera-se que os estudantes projetem suas expectativas para o futuro da cidade, considerando diferentes temporalidades.	<i>Projeções futuras</i> (melhorias, crescimento, industrialização, desenvolvimento, pavimentação asfáltica, mais tecnologias, mudanças culturais educacionais e econômica, crescimento geração de emprego, crescimento populacional, melhorias na infraestrutura, mais recurso novos projetos, lugares de lazer) (sem expectativas,

<sup>33</sup> Extraído de Bezerra, (2010, p. 45).

				permanência, continuidade,)
Vocabulário conceitual	Utiliza-se de conceitos históricos na produção narrativa. (história, tempo, memória, identidade, cronologia)	(2 e 15) 2. Como você descreveria a cidade de Jauru para alguém que nunca esteve aqui antes?  15. Você considera importante aprender a história da cidade de Jauru?	2. Almeja-se que a questão envolva o uso de termos conceituais específicos para narrar as características da cidade. 15. Preconiza-se que ao questionar a importância de aprender a história da cidade de Jauru leve os estudantes a exploração de conceitos.	<i>percepções da pequena cidade</i> (lugar histórico, cidade pequena, local muito religioso cidade acolhedora, cidade maravilhosa, sossegada, aconchegante, sem criminalidade calma, sem progresso)  <i>saber histórico local</i> (para poder contar para outras pessoas, para saber sobre a história da nossa cidade, para conhecer, para saber a origem, porque é importante aprender a história onde vivemos, o local onde moramos, aprender a história da cidade, para saber como começou a colonização de Jauru, conhecimento da sua cidade, lugar de grandes histórias, para aprender como era, como foi, o que aconteceu, para não deixar morrer a história, a cultura da cidade, para que as próximas gerações possam saber da história da nossa cidade, aprender o passado do nosso município, entender como ela foi fundada)

<p>História local do pequeno espaço</p>	<p>Compreende a história do seu entorno como parte integrante da narrativa histórica e emprega saberes construídos sobre o local para explicar/narrar/contextualizar suas vivências/experiências cotidianas em espaços/locais sociais e físicos delimitados.</p>	<p>(3,4, 5, 9, 11 e 13)</p> <p>3. Aponte um lugar da cidade de Jauru no qual conte uma história sobre ela.</p> <p>4. O que você gosta de fazer na cidade?</p> <p>5. Quais os lugares são seus lugares favoritos da cidade de Jauru? Por quê?</p> <p>9. Qual a festa em Jauru que você mais gosta? Por quê?</p> <p>11. Que tipo de manifestação cultural a cidade de Jauru tem?</p> <p>13. O que você acha que torna a cidade de Jauru especial ou única em relação a outras cidades?</p>	<p>3. Espera-se que por meio desta questão possa direcionar a atenção das narrativas para elementos específicos da história local.</p> <p>4. Pretende-se que a questão explore locais culturais para descrever essas atividades.</p> <p>5. Espera-se que os estudantes ao identificar lugares favoritos, possam relacioná-los à história local.</p> <p>9. Espera-se que os estudantes ao descrever festividades culturais consigam abranger a historicidade local.</p> <p>11. Espera-se por meio desta questão que os estudantes identifiquem manifestações culturais em Jauru e relacione-as ao contexto local.</p> <p>13. Estima-se que ao solicitar aspectos únicos da cidade os estudantes possam destacar elementos de identidade local.</p>	<p><i>Espaços locais, sociais e simbólicos</i> SEMEC/CESPAN, igreja católica, escola, DEJC, as ruas de Jauru, praça, recinto, Avenida Padre Nazareno)</p> <p><i>Atividades locais</i> (frequentar praça, sorveteria, igreja, lanchonete, sítio, pesqueiro, quadra da DJEC, campo de futebol, quadra de voleibol, cachoeiras, caminhar pelas ruas)</p> <p><i>Vínculos locais</i> (quadra da escola, sorveteria, praça, igreja, restaurante lugares históricos, sorveteria, escola, casa, casa da avó, praça do Texaco igreja, quadra de areia)</p> <p><i>Eventos e expressões culturais</i> (Rodeio, Feira da Amizade, Expojauru, 12 de outubro, Corpus Christi, Nossa Senhora Aparecida, Queima do alho, Dia das Crianças, Rally turístico)</p> <p><i>Manifestações culturais</i> Expojauru, Nossa Senhora Aparecida, Rally turístico, festa junina, feira da Amizade campeonatos esportivos, rodeio, Sete de Setembro, 12 de outubro, Queima do alho, Expocomércio, cavalgada)</p> <p><i>Elementos de Identidade local</i></p>
---	--	--	---	---

				A igreja, a escola, a Avenida, os moradores, a história da cidade, a história da igreja católica, a história da construção da cidade, hospitalidade das pessoas, religiosidade, hospitalidade, fé, acolhimento, a história das pessoas que vivem aqui, história de Jauru, a segurança, os eventos locais)
--	--	--	--	---

Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

## APÊNDICE F – CARTA DE APRESENTAÇÃO

### CARTA DE APRESENTAÇÃO

Prezado(a) [Nome do Morador], \_\_\_\_\_

Meu nome é [Nome do Aluno], estudante do 9º ano da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo e gostaria de convidá-lo a participar de uma pesquisa que estamos realizando que faz parte da dissertação de mestrado da professora Ione Soares de Oliveira, intitulada “As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da História Local na Educação Básica.”, pertencente ao Programa de Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Cáceres-MT.

Nosso objetivo é o registro, por meio de entrevistas, das suas experiências de vida na cidade de Jauru, suas histórias e memórias para que possamos apreender a História Local e mobilizar novos saberes no ensino de História. Para que possamos realizar a pesquisa, a professora e mestrandas, estará conduzindo o estudo, fornecendo orientação e suporte ao longo de todo o processo de pesquisa.

Acreditamos que cada pessoa carrega consigo experiências valiosas e únicas que contribuem para a construção da história de um lugar, por isso gostaríamos de convidá-lo(a) a participar respondendo algumas perguntas e assim compartilhar suas histórias, memórias e perspectivas sobre a cidade em que vivemos.

Ressaltamos que as entrevistas serão realizadas de forma respeitosa e criteriosa com base nos princípios éticos da pesquisa acadêmica. Informamos que as entrevistas serão gravadas e sua voz e imagens serão usadas apenas para fins acadêmicos e educacionais. Suas contribuições serão fundamentais para oficina "Historiografia do Pequeno Espaço", que será apresentada à comunidade escolar, com o objetivo de explorar a história local do município de Jauru.

Agradecemos antecipadamente por sua contribuição para este estudo importante. Sua participação é essencial para a compreensão da história local da cidade.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
[Nome do Estudante]

\_\_\_\_\_  
Professora Ione Soares de Oliveira

## **APÊNDICE G – MANUAL DE PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTAS COM A METODOLÓGIA DA HISTÓRIA ORAL**

Com base nos estudos e metodologias apresentados por José Carlos Sebe Bom Meihy (2005), este guia foi elaborado a partir da execução da oficina "Historiografia do Pequeno Espaço" e apresenta os procedimentos para realização de entrevistas com a metodologia da História Oral. O objetivo deste guia é ajudar o professor (a) a se na preparação e condução de entrevistas com os estudantes e ajudá-lo a coletar elementos relacionados a História Local, por meio das narrativas dos moradores da cidade, valorizando o conhecimento e as memórias dessas pessoas. Antes de começar uma entrevista, é importante seguir algumas dicas para garantir que tudo ocorra da melhor maneira possível. O (a) professor (a) poderá organizar os estudantes em grupos para realização das entrevistas, delineando as responsabilidades de cada integrante. Segue algumas orientações que podem ajudá-lo:

### **ANTES DAS ENTREVISTAS**

Orientar os estudantes para que façam uma pesquisa prévia sobre o entrevistado para ter uma compreensão melhor de quem estará sendo entrevistado. Pode ser interessante entrevistar pessoas de diferentes idades para obter uma variedade de perspectivas. Posteriormente, definir um calendário de entrevistas com datas e horários e local específicos para cada uma delas, certificando que os horários escolhidos sejam adequados para os entrevistados. Professor (a) utilize o roteiro, como uma guia para a entrevista, porém, adaptando- conforme necessário. Evite fazer perguntas longas e genéricas. As perguntas devem ser elaboradas com base no objetivo da pesquisa e na história do local. Utilize um caderno de campo para registrar suas observações, anotações e impressões sobre a entrevista e sobre o entrevistado. E para finalizar, orientar os estudantes a testarem os equipamentos de gravação para garantir qualidade de som. Escolha um local tranquilo, sem ruídos, e sugira que usem uniforme escolar durante a entrevista.

### **DURANTE AS ENTREVISTAS**

Durante a execução das entrevistas é importante que os estudantes sigam as orientações, para realizar uma entrevista de qualidade, garantindo a melhor gravação possível e transmitindo confiança e responsabilidade. Primeiramente, professor (a) oriente-os a começar a entrevista com uma postura e apresentação adequada: Embora seja importante ter um roteiro de perguntas, o estudante deverá estar preparado para improvisar, seguindo o fluxo das narrativas e atuar como um intermediador, a esclarecer o ano e o lugar que o entrevistado está



se referindo. Após a entrevista, oriente os estudantes para que agradeçam o entrevistado pelo tempo dedicado a entrevistas e por compartilharem suas histórias e experiências. Vale lembrar de informar ao entrevistado como a entrevista será utilizada.

### **APÓS AS ENTREVISTAS**

Após a realização das entrevistas, é importante transcrever as informações coletadas e analisar os dados obtidos, para, posteriormente, categorizar as informações e identificar padrões e tendências nas respostas dos entrevistados. As entrevistas devem ser armazenadas de forma segura, evitando perda de dados e organizada para que possam ser utilizadas posteriormente. Finalmente, é importante compartilhar as histórias e as narrativas coletadas com a comunidade escolar. Isso pode ser feito através de uma exposição com a colaboração dos estudantes. Certifique-se de dar crédito aos entrevistados e de obter sua permissão antes de publicar suas histórias.

## APÊNDICE H – FICHA DE TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Nome do entrevistado:

Nome do entrevistador:

Formato da gravação (áudio ou vídeo):

Tempo de gravação:

Data da entrevista \_\_\_\_/\_\_\_\_/2023.

Transcrição:

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Observação: A transcrição completa da entrevista deve incluir todas as perguntas e respostas, bem como quaisquer comentários adicionais relevantes.

FONTE: Fonte: OLIVEIRA, Ione Soares de. Pesquisa As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da história local na educação básica, 2023.

**APÊNDICE I – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE VOZ E IMAGEM**

Eu, \_\_\_\_\_, morador (a) do município de Jauru-MT, por meio deste termo, AUTORIZO, para todos os fins em direito admitidos, a utilização da minha voz e imagem, captada através das mídias convencionais, para a utilização não comercial em fotos, gravações e filmagens decorrentes da minha participação em entrevista.

Declaro estar ciente de que esta autorização é concedida especificamente para a produção da oficina “Historiografia do pequeno espaço, sob a responsabilidade da mestrandia Ione Soares de Oliveira do Programa de Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Cáceres-MT e professora da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo.

Compreendo que em momento algum será permitido qualquer tipo de comercialização de voz e imagens, sendo o uso restrito para a elaboração de uma oficina com os estudantes que compõem as turmas 9º A e B da escola supracitada e ainda na produção de documentário, construção de narrativa da dissertação, apresentação do trabalho em eventos acadêmicos, palestras e no produto final apresentado como proposição didática.

Declaro, ainda, que compreendi plenamente a extensão desta autorização e que a concedo de forma livre e consciente, sem quaisquer restrições ou ressalvas. Estou ciente de que a autorização se estende por tempo indeterminado, podendo ser revogada apenas mediante manifestação expressa de minha parte.

Jauru-MT, \_\_ de \_\_\_\_\_ 2023.

---

Assinatura do participante da pesquisa

---

Ione Soares de Oliveira  
Professora - pesquisadora

## **APÊNDICE J – TERMO DE CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO DE FILHO (A) EM PESQUISA**

Eu, \_\_\_\_\_, responsável legal por meu (minha) filho (a) \_\_\_\_\_, concordo que ele (a) participe voluntariamente de uma pesquisa sob a responsabilidade da Professora Ione Soares de Oliveira, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em ensino de História (ProfHistória) da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT/Cáceres-MT. A professora pode ser contatada pelo e-mail [ione.oliveira@edu.mt.gov.br](mailto:ione.oliveira@edu.mt.gov.br).

Estou ciente de que o estudo tem como objetivo a realização de entrevistas com moradores do município de Jauru-MT para produção de uma oficina com os estudantes que compõem as turmas 9º A e B da Escola Estadual Deputado João Evaristo Curvo. A pesquisa faz parte da dissertação da professora com o título: "As relações de ensino e aprendizagem no ensino de História e os alcances da História Local na Educação Básica".

A participação do meu (minha) filho (a) consiste em realizar entrevistas com os moradores, participar de oficinas, gravações de imagens e construção de roteiro, sob a orientação da professora. Eu entendo que a identidade do meu filho (a) será mantida em sigilo, sendo utilizados nomes fictícios na pesquisa e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores.

Também estou ciente de que posso cancelar a participação de meu (minha) filho (a) na pesquisa a qualquer momento e que ele (a) não receberá nenhum pagamento por esta participação.

Jauru-MT, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

---

Assinatura do Responsável legal

---

Ione Soares de Oliveira  
Professora - pesquisadora

## **APÊNDICE L – PRODUTO EDUCACIONAL – A OFICINA “HISTORIOGRAFIA DO PEQUENO ESPAÇO” COMO PROPOSTA DIDÁTICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Para visualizar a proposta didática para o ensino de História intitulada “Oficina Historiografia do Pequeno Espaço” o leitor precisa escanear o *QR code* fornecido, utilizando a câmera do seu dispositivo móvel. Posteriormente, um link será disponibilizado na tela, direcionando-o ao material pedagógico completo.



**ANEXO A – TÍTULO**