



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Raquel Cristina Muruci da Costa Machado

A história local, a história pública e a feira pedagógica.

**Que história é essa? O caso do Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de
Azevedo**

São Gonçalo

2025

Raquel Cristina Muruci da Costa Machado

A história local, a história pública e a feira pedagógica.

Que história é essa? O caso do Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo

Dissertação apresentada, como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre, ao
Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História, Curso de Mestrado Profissional em
Rede Nacional PROFHISTORIA, da
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientação: Prof. Dr. Mario Sergio Ignácio Brum

São Gonçalo

2025

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M149 TESE	<p>Machado, Raquel Cristina Muruci da Costa. A história local, a história pública e a feira pedagógica. Que história é essa? : o caso do Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo / Raquel Cristina Muruci da Costa Machado. – 2025. 129f. : il.</p> <p>Orientação: Prof. Dr. Mario Sergio Ignácio Brum. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. História local – Teses. 3. História pública – Teses. I. Brum, Mario Sergio Ignácio. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 93(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Raquel Cristina Muruci da Costa Machado

A história local, a história pública e a feira pedagógica.

Que história é essa? O caso do Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 21 de maio de 2025.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Mario Sérgio Ignácio Brum (Orientador)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Ana Maria Monteiro

Universidade Federal do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2025

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à minha família e em memória do meu saudoso pai, entusiastas da Educação, mas também aos meus estudantes que moldam a professora que sou a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, primeiramente, e à Nossa Senhora por ter dotado a mim de capacidade para desenvolver este trabalho de pesquisa e me ajudar a cada dia a enfrentar os desafios da sala de aula.

Agradeço, sobremaneira, ao meu marido Rafael Rivas que divide comigo a rotina da nossa casa e dos nossos filhos, suprindo nos momentos em que precisei ausentar para desenvolver este trabalho e o curso de Mestrado, e me dotando de muito amor e cumplicidade. Igualmente agradeço a minha mãe pelo suporte que sempre me dá com meus filhos e casa, seu amor, seu acolhimento, seu colo, sua sabedoria e inteligência me inspiram. Ao meu irmão Rafael Muruci agradeço suas orações e carinho.

Aos meus filhos Pedro Marcelino de 11 anos e João Vicente de apenas 5 anos, que me enchem de amor, carinho e afeto, me encorajando nos momentos mais desafiadores desse processo, silenciando, compreendendo, me amando incondicionalmente, compreendendo cada angústia mesmo sendo tão jovens, meus sinceros e afetuoso agradecimentos. Em especial agradeço ao Pedro Marcelino, pela sua dedicação na edição de todas as imagens contidas neste trabalho. Meu orgulho e meu muito obrigada.

Em memória de meu pai, Edenezio, agradeço seus ensinamentos de responsabilidade, compromisso, gratidão e generosidade, e sobretudo, seu apoio incondicional aos meus estudos, grande entusiasta da educação e que, embora não tenha tido a oportunidade de finalizar ao menos a Educação Básica, reconhecia a importância do conhecimento. Veio a falecer ano passado e, além de saudades, deixou em mim muito de si , meu grande mestre.

Agradeço ao meu orientador, professor Mário Brum, que tão pacientemente vem me acompanhando nesta caminhada, agradeço a sua disponibilidade e trabalho. Igualmente agradeço aos professores do ProfHistória, aulas incríveis que influenciaram sem medidas a minha prática docente, jamais serei a professora de antes.

Aos professores Sônia Wanderley e Mauro Amoroso, agradeço pela participação na banca de qualificação com contribuições significativas para o andamento desta pesquisa. Mais uma vez, à professora Sonia Wanderley, e, igualmente, à professora Ana Maria Monteiro, às quais sou muito grata por terem aceitado tão gentilmente fazer parte da banca de defesa deste trabalho. Gratidão por tudo e por tanto!

Agradeço à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e igualmente às universidades públicas brasileiras que, apesar de todos os desafios, oferecem ensino público de qualidade.

Ao apoio da Capes que financiou minhas pesquisas ao longo do ProfHistória. Este apoio foi extremamente importante para que pudesse me dedicar a este trabalho ao longo do curso. Financiar pesquisa do ProfHistória é duplamente importante por apoiar não somente o estudante, mas também o professor em sua prática docente, e sabemos que esse apoio financeiro é fundamental para que as pesquisas possam avançar em qualquer país. Então agradeço duplamente.

Não poderia deixar de agradecer aos meus colegas de curso. Sem vocês não teria tanta leveza e beleza nesta trajetória. Vocês me encheram de afeto e acolhimento e isso foi um importante diferencial. Gratidão aos nobres colegas da UERJ e da UFRJ. Vocês são professores gigantes.

Agradeço imensamente aos meus colegas de trabalho, professores, funcionários e equipe diretiva do Colégio Estadual Dr. Aníbal Viriato de Azevedo que assumiram o trabalho junto comigo durante os meses de preparação, oferecendo todo o suporte necessário para o bom desenvolvimento do trabalho com os estudantes e, sobretudo, colaborando com tudo quanto possível para o desenvolvimento desta pesquisa que aqui apresento.

Aos meus estudantes queridos, de todas as séries do Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo, minha gratidão pela nossa sala de aula, pelas nossas trocas, por todo o ensinamento compartilhado, vocês são o início, o meio e o fim deste trabalho de pesquisa. Meu muito obrigada.

Agradeço a todos que de alguma maneira me apoiaram ao longo deste processo, minha sincera gratidão.

RESUMO

MACHADO, Raquel Cristina Muruci da Costa. *A história local, a história pública e a feira pedagógica. Que história é essa? O caso do Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo.* 2025. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

O presente trabalho tem como objetivo discutir como a História Local, a partir da trajetória da unidade escolar e as práticas de História Pública, podem convergir de modo a contribuir para a complexificação de consciência histórica e ampliação de consciência crítica do mesmo. Este trabalho intenta ainda desenvolver uma sistemática de pesquisa, por parte de seus estudantes, que culmine em uma Feira Pedagógica no espaço escolar. Assim, nesta metodologia, o estudante será estimulado a desenvolver atitude historiadora, sendo o protagonista deste processo, compartilhando autoria e ampliando público do conhecimento histórico a partir do seu local. Tomo por referência o trabalho desenvolvido no Colégio Estadual (C.E.) Doutor Aníbal Viriato de Azevedo, localizado em São João de Meriti, na Baixada Fluminense (RJ) no ano de seu cinquentenário (2022), quando foi trabalhada a análise da história da instituição escolar e de seu entorno, produzindo a reflexão de temas que, a priori, não seriam abrangidos caso nos baseássemos somente em escalas maiores. Ainda, os estudantes puderam desenvolver conhecimentos históricos compartilhando autoria entre si e seus professores afirmando-se como sujeitos históricos e protagonistas do fazer histórico, mobilizando as temporalidades, complexificando consciência histórica, ampliando, assim, sua consciência crítica.

Palavras-chave: ensino de história; história local; história pública; consciência histórica; C. E. Dr. Aníbal Viriato de Azevedo - São João de Meriti (RJ); feira pedagógica.

ABSTRACT

MACHADO, Raquel Cristina Muruci da Costa. Local history, public history and the pedagogical fair. What is this story? The case of the Doutor Aníbal Viriato de Azevedo State School. 2025. 129f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

This paper aims to discuss how Local History, based on the history of the school unit, and Public History practices can converge in order to contribute to the complexification of historical awareness and the expansion of its critical awareness. This paper also intends to develop a systematic research, by its students, that culminates in a Pedagogical Fair in the school space. Thus, in this methodology, the student will be encouraged to develop a historian's attitude, being the protagonist of this process, sharing authorship and expanding the audience of historical knowledge from their place. I take as a reference the work developed at Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo, located in São João de Meriti, Baixada Fluminense (RJ) in the year of its fiftieth anniversary (2022), when the analysis of the history of the school institution and its surroundings was worked on, producing the reflection of themes that, a priori, would not be covered if we based ourselves only on larger scales. Furthermore, students were able to develop historical knowledge by sharing authorship among themselves and their teachers, asserting themselves as historical subjects and protagonists of historical making, mobilizing temporalities, complexifying historical awareness, thus expanding their critical consciousness.

Keywords: History teaching; local history; public history; historical awareness; C. E. Dr. Aníbal Viriato de Azevedo - São João de Meriti (RJ); pedagogical fair.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Sede da primeira prefeitura em São João de Meriti	42
Figura 2 –	Instalação oficial do município de São João de Meriti	42
Figura 3 –	Fotografia do Dr. Aníbal Viriato de Azevedo	44
Figura 4 –	Fotografia da fachada do Colégio Estadual Dr. Aníbal Viriato de Azevedo na década de sua inauguração	44
Figura 5 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	69
Figura 6 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	73
Figura 7 –	Prints do vídeo produzido pela turma 2001 acerca da história do município e do bairro do colégio	74
Figura 8 –	Prints do vídeo produzido pela turma 2001 acerca da história do município e do bairro do colégio	75
Figura 9 –	Fotografias tiradas no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	76
Figura 10 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	77
Figura 11 –	Prints do vídeo que a turma 901 preparou para apresentar a história do colégio na Feira Pedagógica	78
Figura 12 –	Prints do vídeo que a turma 901 preparou para apresentar a história do colégio na Feira Pedagógica	78
Figura 13 –	Prints do vídeo que a turma 901 preparou para apresentar a história do colégio na Feira Pedagógica	79
Figura 14 –	Fotografia tiradas no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	80
Figura 15 –	Fotografia tirada pelos estudantes do quadro com a imagem do dr. Aníbal Viriato de Azevedo	81
Figura 16 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	82
Figura 17 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	83
Figura 18 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	84
Figura 19 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	84

Figura 20 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	85
Figura 21 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	86
Figura 22 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	87
Figura 23 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	87
Figura 24 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	88
Figura 25 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	88
Figura 26 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	89
Figura 27 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	90
Figura 28 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	91
Figura 29 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	92
Figura 30 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	93
Figura 31 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	93
Figura 32 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	94
Figura 33 –	Fotografias tiradas no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	95
Figura 34 –	Fotografias tiradas no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	96
Figura 35 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	96
Figura 36 –	Fotografias tiradas no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	97
Figura 37 –	Fotografias tiradas no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	97
Figura 38 –	Prints do vídeo apresentado pela turma 3002 na Feira Pedagógica (31/05/2022)	100
Figura 39 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	101
Figura 40 –	Fotografias tiradas no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	102
Figura 41 –	Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)	103

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C.E.	Colégio Estadual
FENACEB	Feiras de Ciências da educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MEC	Ministério da Educação
NEM	Novo Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PENSAR A SALA DE AULA PELAS LENTES DE AUMENTO DA HISTÓRIA LOCAL: TRAJETÓRIA E POSSIBILIDADES	23
1.1 A trajetória da história local nas últimas décadas	23
1.2 A potência da história local nas salas de aula e a Base Nacional Comum Curricular de 2017/18	29
1.3 As contribuições da história local para o ensino de História	33
1.4 O Colégio Estadual Dr. Aníbal Viriato de Azevedo	40
2 VAMOS OUVIR O ESTUDANTE E COMPARTILHAR AUTORIA COM ELE? A HISTÓRIA PÚBLICA, A HISTÓRIA LOCAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NO ESPAÇO ESCOLAR	47
2.1 A história pública no Brasil e seus desafios	48
2.2 As práticas de história pública e sua relação com o ensino de História ...	53
2.3 A didática da História: boas práticas de ensino de História a partir da história local e da história pública	58
3 A FEIRA PEDAGÓGICA COMO PRODUTO DE PRÁTICAS DE HISTÓRIA PÚBLICA E O CASO DO COLÉGIO ESTADUAL DOUTOR ANÍBAL VIRIATO DE AZEVEDO	62
3.1 Feira pedagógica ou feira de Ciências?	64
3.2 A feira de pedagógica no contexto escolar e o protagonismo dos estudantes na produção de conhecimento histórico e narrativas válidas	66
3.3 O passo a passo da feira pedagógica com temática de história local e o caso do Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo, São João de Meriti – RJ	69
3.3.1 <u>Público alvo</u>	69
3.3.2 <u>A divisão por eixos temáticos</u>	70
3.3.3 <u>Formatos das apresentações no dia da feira pedagógica</u>	98

3.3.4	<u>O show de talentos e sua aproximação com os estudantes</u>	101
3.3.5	<u>O cronograma</u>	103
3.3.6	<u>Programação feira pedagógica</u>	104
3.3.7	<u>Mapa organizacional</u>	105
3.3.8	<u>Considerações acerca da sistemática de pesquisa e das apresentações na feira pedagógica</u>	106
	CONCLUSÃO	108
	REFERÊNCIAS	112
	APÊNDICE A – Modelo de questionário colaborativo para índices escolares	118
	APÊNDICE B – Resultado do questionário colaborativo para índices escolares no C.E. Dr. Aníbal Viriato de Azevedo	121

INTRODUÇÃO

Poder estar ao lado do meu pai era melhor do que estar na companhia de dona Lourdes, com seu perfume enjoativo e suas histórias mentirosas sobre a terra. Ela não sabia porque estávamos ali, nem de onde vieram nossos pais, nem o que fazíamos, se em suas frases e textos só havia histórias de soldados, professor, médico e juiz. [...] Com Zeca Chapéu Grande me embrenhava pela mata nos caminhos de ida e volta, e aprendia sobre as ervas e raízes. Aprendia sobre as nuvens, quando haveria ou não chuva, sobre as mudanças secretas que o céu e a terra viviam. Aprendia que tudo estava em movimento – bem diferente das coisas sem vida que a professora mostrava em sua aula. (JUNIOR, 2019. p. 99)

Escolhi começar com as palavras de Itamar Vieira Junior em *Torto Arado* (JUNIOR, 2019), livro que diz muito sobre a importância da valorização do local, da terra, da cultura de um povo, suas raízes e a sua estima, autoestima e empoderamento. Em um primeiro momento podemos deixar nossos pensamentos nos levar pelo caminho da desvalorização da escola como instituição promotora de conhecimento, uma triste realidade. Muito diferente disso, o que pretendo discutir a partir desta epígrafe é outro aspecto.

Com esta epígrafe procuro provocar, discutir como a escola e o Ensino de História podem ser mais atraentes quando se aproximam da realidade do estudante e de sua coletividade. Este trabalho de pesquisa que aqui se apresenta vem ao encontro das discussões acerca da potência da História Local e das práticas de História Pública como proposições de práticas pedagógicas na Educação Básica. Com olhar para uma escola que precisa estar atenta à realidade do seu estudante e de seus professores, conectada com seu tempo histórico e com seu espaço. Uma escola ativa, potencializadora de boas práticas pedagógicas e comprometida com a consciência crítica para além dos conteúdos programáticos.

Há 15 anos trabalho como professora de História em uma escola em São João de Meriti, na Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro: o Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo, e observo o quanto o local, é em grande medida, desconhecido. Uma boa parcela dos estudantes não reconhece locais de interesse, história e memória em seus bairros e município.

Em uma pesquisa desenvolvida no início de 2025¹, com 84 estudantes deste colégio, sendo 42 estudantes das séries do Ensino Fundamental e 42 estudantes das séries do Ensino Médio, pude observar, ainda que em uma perspectiva bem pequena, alguns dados relevantes para essa pesquisa. Assim, a partir de um questionário, consegui depreender que mais de 46%

¹ Conferir resultados da pesquisa no Apêndice B deste trabalho.

dos estudantes listou 2 shoppings do seu município como lugar de lazer e memória, um pouco mais de 34% listou campos de futebol e pouco mais de 33% listou praças da região. Somente pouco mais de 17% reconhecia os centros culturais presentes na região como a Casa de Cultura, o Sesc e o Museu do Almirante Negro em São João de Meriti.

É reconhecido que nas últimas décadas multiplicaram-se trabalhos de História e outras ciências em esforços contundentes de valorização local e reconhecimento de espaços, que há muito, foram esquecidos pelos poderes públicos. Mas até que ponto nossos estudantes estão sendo impactados por essas pesquisas? É mister que a sala de aula possibilite o reconhecimento das potencialidades locais. Este trabalho que apresento pretende, portanto, oferecer possibilidades para que a escola, através da metodologia da História Local e das práticas da História Pública, propicie o reconhecimento por parte dos estudantes do seu local e, assim, poder complexificar consciência histórica e desenvolver consciência crítica para transformar positivamente seu meio.

Ao longo desses últimos anos consegui observar o quanto a escola vem se distanciando do corpo discente e o quanto a comunidade escolar a vê como um lugar de obrigação e desconexo de sua realidade. Assim, com alguma frequência, estudantes entram e saem da escola em uma rotina cansativa, sem ao menos conseguirem empoderar-se aproximar-se deste espaço. Os números da evasão escolar nos apontam para alguns caminhos. No ano de 2023, mais de 2 milhões de estudantes da Educação Básica estavam fora da escola em todo o país, e essa evasão tem aumentado nos últimos anos, com parte desses alunos apresentando o desinteresse na escola como sua principal causa.

A evasão escolar pode ser classificada como o abandono estudantil motivado por diferentes causas. Esse tema é frequente nos debates educacionais brasileiros há tempos e entender os motivos para ele ser uma constante pode ser um primeiro passo para buscar diferentes soluções para a temática. Segundo uma pesquisa realizada recentemente pela Unicef, cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no território nacional. (SINGER, 2023)

Abandono escolar atinge recorde histórico entre crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, mostra IBGE.

Usualmente, os maiores índices de desistência são registrados no Ensino Médio. Dessa vez, porém, o número de alunos de 6 a 14 anos fora da escola atingiu o maior nível da série. (SILVA, 2024)

Precisamos compreender que o querer permanecer na escola por parte do corpo discente relaciona-se com outros tantos elementos que se encontram, outrrossim, para além da escola. Fatores como a pobreza e a necessidade de trabalhar, a gravidez na adolescência, a dificuldade de chegar à escola, a violência doméstica e das cidades, são aspectos que devem ser levados em

consideração quando falamos de evasão escolar. Contudo, precisa-se ter em vista que o desinteresse também é um fator de relevância não só para o abandono escolar, mas também para os baixos rendimentos dos estudantes da Educação Básica.

Segundo a pesquisa que fiz no Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo, que mencionei acima, quase 42% dos estudantes não gostam ou gostam pouco de estudar, e quase 24% disseram que não gostam ou gostam pouco de estudar História. E embora mais de 95% dos estudantes tenham declarado que consideram estudar importante ou muito importante, 40% declararam que a escola não é interessante ou é pouco interessante. O que surpreende é que, neste grupo de amostragem, 83% dos estudantes declararam que consideram estudar História interessante ou muito interessante, o que demonstra interesse pela História como disciplina escolar.

Embora o Colégio Estadual Dr. Aníbal Viriato de Azevedo, unidade na qual foi realizada esse trabalho, apresente baixos índices de evasão e índices de IDEB superiores, quando comparado às escolas da rede pública estadual do estado do Rio de Janeiro (o que será apresentado no capítulo 1, mais adiante), ainda assim podem ser considerados insuficientes. É preciso salientar não é meu objetivo demonstrar como superar índices historicamente insuficientes na rede de ensino brasileira. Longe disso, proponho um recorte de como o Ensino de História e a História Local, bem como as práticas da História Pública e da Feira Pedagógica podem contribuir para a autoestima do estudante e complexificação de sua consciência histórica e crítica, de modo que esta metodologia possa ser utilizada por escolas públicas ou não nas etapas do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, tendo como campo de observação o Colégio Estadual Dr. Aníbal Viriato de Azevedo.

Este trabalho tenta apresentar caminhos possíveis para fazer com que o espaço escolar e, sobretudo, a disciplina História, sejam potencializadores de produção de conhecimento atraente e de empoderamento através da descoberta da sua historicidade por parte dos estudantes. E, para isso, as contribuições da História Local e da História Pública serão de extrema relevância. Por isso, acredito que estratégias que propiciem a participação efetiva dos discentes nas atividades escolares e utilização dos espaços coletivos podem vir a contribuir sobremaneira no desejo de estar no espaço escolar, e fazer dele um local de produção de narrativas históricas válidas.

Considero para este trabalho a ideia de que o espaço escolar é vivenciado de forma singular por cada sujeito que nele atua e contribui para a produção do saber escolar e do desenvolvimento de consciência crítica. A experiência na escola pode influenciar significativamente como os estudantes se veem, sua autoestima e sua percepção em relação ao

mundo. A escola, portanto, desempenha um papel importante na socialização dos indivíduos, transmitindo valores, normas e conhecimentos compartilhados pela sociedade. Desta forma, as instituições de ensino, sendo espaço de pluralidade, precisam permitir e contribuir para o desenvolvimento de consciência crítica.

A metodologia desenvolvida objetiva que os estudantes reconheçam as narrativas locais e evoquem memórias as quais fazem parte sua condição de sujeito, e a partir daí possam promover perspectiva de futuro e intervir socialmente.

Tratava-se de transformar essa memória numa narrativa em que os alunos compreendessem a história do local em que viviam e, em termos mais gerais, da cidade e do país, a história de seus pais, tios e avós e a deles mesmos. (BRUM, 2015, p. 316-317)

Assim, o primeiro capítulo é dedicado a fazer uma reflexão sobre os usos da História Local nos dias atuais e de sua relação com o Ensino de História. Pensando a História Local como método de pesquisa em que se parta do micro ao macro sem correr o risco de uma produção anedótica ou estritamente localista. A partir do conhecimento da história da sua escola e da identificação de memórias coletivas, e a partir da metodologia do estudo da História Local, pretende-se que os estudantes se percebam dentro de suas coletividades e de suas identidades e tenham espaço para desenvolvê-las.

Outrossim, o que meu trabalho explora é a complexificação de consciência histórica, no sentido de promover consciência crítica nos estudantes para que possam atuar na sua sociedade.

O conceito de *consciência histórica* a qual esta pesquisa se apoia está relacionado as concepções de Luis Fernando Cerri, Jorn Rüsen e Agnes Heller. Cerri afirma que a consciência histórica é intrínseca à condição do sujeito no mundo, no seu agir cotidiano. Ou seja, Cerri enfatiza que a consciência histórica não é adquirida por alguma condição e sim faz parte do processo social dos sujeitos.

Neste ponto, tanto Heller quanto Rüsen advogam que o pensar historicamente é um fenômeno antes de mais nada cotidiano e inerente à condição humana, com o que pode-se inferir que o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de enfocar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo. (CERRI, 2001, p.100)

Já o conceito de *consciência crítica* aqui se coloca como meio e fim deste trabalho, uma vez que levo em consideração que o estudante possui consciência de sua realidade, mas uma consciência ‘ingênua’, como trata Paulo Freire, e, portanto, incapaz de permitir que o sujeito

atue pela transformação do seu meio, incapaz e incapacitante de ação. Para que esta consciência saia do estado de ingenuidade é de extrema importância que os agentes educacionais e o próprio processo de ensino-aprendizagem ofereçam ferramentas para os sujeitos desenvolverem consciência crítica de modo a agirem sobre seu meio.

A consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agradar.” (PINTO, 1961). (FREIRE, 2020, p. 138)

Paulo Freire vai mais além e afirma que essa tomada de consciência crítica é consciência histórica. Para ele e, também para este trabalho de pesquisa, a História tem papel fundamental, não somente como campo de pesquisa, mas como vivência no mundo e a subjetividade da realidade vivida, uma vez que os sujeitos são naturalmente sujeitos históricos.

Por isso mesmo, 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... (FREIRE, 1979, p. 15)

Assim, partindo de pesquisas por parte dos estudantes da história da instituição escolar à qual se inserem, evocando ao longo de alguns meses, em paralelo com os currículos, memórias coletivas, fontes orais e iconográficas, intenta-se que possam desenvolver sua consciência crítica. De modo que esses estudantes compreendam sua historicidade, elevem sua autoestima e sentimento de pertencimento, complexifiquem sua consciência histórica e ampliem consciência crítica, e pensem em caminhos para o futuro de sua comunidade escolar.

Contudo, esta pesquisa constitui uma possibilidade de trabalho que possa potencializar o processo para alcançar tais objetivos, entendendo que há muitos desafios dentro e fora do ambiente escolar que estão alheios ao professor e ao Ensino de História.

Penso em História Local como conceito chave para este trabalho pois é a partir da pesquisa dos alunos e professores junto à comunidade que se pretende conhecer e problematizar a relação passado-presente da unidade escolar, de modo a gerar perspectiva de futuro. Além de projeção de futuro, tomando por base o conhecimento e as discussões da História Local, possibilitada pelo movimento de pesquisa e problematização, é possível ensejar complexificação de consciência histórica e, consequente, ampliação de consciência crítica.

Debato também, ainda no primeiro capítulo deste trabalho, a disputa pelas narrativas historiográficas em que pese no Brasil o Novo Ensino Médio e como podemos, através das

brechas, incluir o Ensino de História Local na disciplina História. Traço, portanto, neste capítulo, a trajetória da História Local na Europa e sua atuação no Brasil. E finalizo este capítulo apontando para a potência da História Local no âmbito escolar e seus desafios a partir da análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio (NEM).

[...] A história local é, em intrínseca complementaridade, conjunto de experiências de sujeitos em um lugar e, também o conhecimento sobre o conjunto dessas experiências. [...]. Nesses termos, o local seria um recorte eleito por aquele que desejasse refletir sobre as experiências de sujeitos humanos em espaços sociais delimitados pelas proporções do que o saber matemático, no estabelecimento de condições e grandezas, identifica como a unidade. (GONÇALVES, 2004, p. 177)

As práticas de História Pública e sua relevância para este trabalho são discutidas no segundo capítulo. Importante destacar que a História Pública aqui defendida refere-se uma sistemática de produção e divulgação do conhecimento histórico *com, para, por e o público*², que neste caso são os estudantes; e não como um tipo de metodologia historiográfica definida e limitada por um grupo de conceitos, pois para este último utilizei o campo da História Local.

Parafraseando a autora Sara Albieri:

Penso que deveríamos nos empenhar pelo reconhecimento das formas de publicação histórica como formas que podem perfeitamente emanar da Academia ou andar de mãos dadas com a historiografia acadêmica. Não é preciso que esta seja uma relação hostil ou conflitante. Para ajudar a pensar essa conciliação e essa passagem, poderíamos invocar um conceito filosófico – o de *consciência histórica*. (ALBIERI; 2011, p.25)

Desta forma, concordando com o pensamento da autora acima, penso também que as formas de produção de conhecimento e divulgação do mesmo não se deve limitar à academia nem conflitar com ela. Partindo desta premissa, este trabalho seguiu uma sistemática de produção de conhecimento compartilhada entre professores de diversas áreas de conhecimento, estudantes, comunidade escolar, funcionários e a professora de História da escola envolvida; e utilizando a História Local para esta produção de narrativa histórica contundente. Um dos objetivos, portanto, é o de complexificar a consciência histórica e produzir conhecimento e narrativas históricas com o apoio da historiografia e dos saber escolar.

O saber escolar aqui colocado é aquele que é forjado a partir do saber acadêmico, do contexto escolar e da interação entre estudantes e professores. Como defende Ana Maria

² SANTHIAGO, Ricardo. Duas Palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juliene Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 28.

Monteiro, o saber escolar “É criado e se transforma em fluxos descendentes e ascendentes e incorporam inclusive outras mediações e saberes na relação saber acadêmico/saber ensinado.” (MONTEIRO, 2007, p. 114). Assim este trabalho de pesquisa apropria-se do saber histórico escolar para o desenvolvimento de sua metodologia.

Como produto, proponho um processo sistemático de pesquisa, por parte dos estudantes, em que a História da unidade escolar ao qual os fazem parte será a temática central e eixos transversais serão distribuídos por grupos ou turmas de modo que possam trabalhar acerca deles. Proponho também que a culminância deste processo de pesquisa, seja através de uma Feira Pedagógica com apresentações de diversos formatos escolhidos e organizados também pelos discentes.

O interesse pela temática histórica é crescente nos últimos anos juntamente com o apoio da História Local, uma vez que a trajetória das instituições e as biografias ganham cada vez mais páginas em revistas, livros e na internet. Este trabalho pretende, portanto, mobilizar estes conhecimentos aproveitando as discussões acerca da História Pública.

Nos últimos anos, as biografias têm alcançado um grande sucesso editorial no Brasil, igualando até as vendagens dos manuais de auto-ajuda e dos livros escritos por magos, anjos e esotéricos em geral. Em 1994, o Catálogo brasileiro de publicações anunciava um crescimento de 55% do gênero em relação a 1987 (apud Mayrink e Gama, 1994: 104). Diversos autores lançaram-se neste filão, ora desnudando personalidades famosas, ora recuperando trajetórias de indivíduos que haviam sido relegados ao limbo da memória nacional. Comentando essa tendência, a revista Manchete (Baldi, 1996: 40-41) saudou os "caçadores da história" que "vasculham o passado, lançam best-sellers e traçam um novo retrato do Brasil".

Paradoxalmente, os historiadores de ofício foram os menos festejados nessa releitura da história do país através de seus personagens. (SCHMIDT, 1997, p. 3)

“Conforme já observaram alguns autores importantes como Roy Rosenzweig, o lado bom da coisa é que existe uma demanda social enorme por história, ou seja, a história está “bombando” (ROSENZWEIG 2000 apud MALERBA, 2014, p. 32). Somado a esse ‘boom’ pelas temáticas historiográficas, observa-se também um desprestígio das Ciências Humanas devido aos negacionismos que interessam a determinados grupos de poder. Sendo assim, a História e a historiografia passam a ser utilizada com propósitos escusos por grupos que delas se apropriam sem compromisso com a ciência.

Com isso, mobilizo a História Pública em que o corpo docente possa produzir conhecimento histórico *junto, com, e* (SANTHIAGO, 2016, p.28) os estudantes, promovendo outrossim ampliação de público além do corpo escolar, um debate que vem crescendo nas últimas décadas.

O que aqui sublinhamos é a centralidade cada vez maior de uma “multiplicidade de práticas cotidianas” (JULIA, 2001) levadas para a sala de aula, muitas vezes ancoradas em narrativas que disputam com a narrativa historiográfica, e que não podem ser desconsideradas quando da constituição de sentido para o aprendizado de História na vida prática dos alunos. Diversos elementos da cultura histórica contemporânea permeiam o sentido de verdade construído pelos aprendizes e nos cabe perguntar como a aprendizado histórico escolar, constituído em diálogo com a metódica racional científica historiográfica, pode contribuir para dar maior complexidade ao significado/importância que esses alunos lhe atribuem. (WANDERLEY, 2020, p. 134)

Diante desse cenário, reafirmo a importância da História para a sociedade, sobretudo como disciplina escolar. Proponho, ademais, que a sala de aula se coloque como espaço de pesquisa, em que possamos debater, junto aos estudantes, como os conhecimentos históricos podem e devem colaborar para construção de consciência crítica.

Ainda no segundo capítulo me apoio nas discussões mais recentes acerca da Didática da História e como a História Pública e História Local acedem para um ensino de História significativo em diálogo com os saberes acadêmicos de História e os saberes históricos escolares. Assim, este trabalho intenta promover um ensino significativo de História, em que pese a relação do saber acadêmico e o saber escolar a partir da cultura escolar.

Um princípio metodológico fundamental é que ensinar História significa contribuir para que o aluno aprenda narrar a história, de tal forma que, nela e com ela, pode encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostaria de ser ou de poder ser. (SCHMIDT, 2017, p. 68-69)

No capítulo 3 apresento o passo a passo para o desenvolvimento desta sistemática de pesquisa e de sua culminância, e como se deu, na prática, o desenvolvimento deste passo a passo no Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo, que abrangeu as quatro turmas do Ensino Fundamental Anos Finais e as 4 turmas do Ensino Médio no ano de 2022.

Como artefato pedagógico proponho uma sistemática de pesquisa em que pese o protagonismo do estudante e que a sala de aula possa ser local de pesquisa, produção, troca e debate de conhecimentos. A partir de experiências entre estudantes, corpo docente e demais componentes da comunidade escolar, motivadas pela pesquisa, a partir da História Local e das práticas de História Pública, intenta-se que os estudantes possam problematizar temas e conteúdos da História de forma crítica, possam mobilizar as temporalidades e construir narrativas históricas contundentes que estejam relacionadas a sua escola, ao seu local e ao seu cotidiano, desenvolvendo assim, atitude historiadora com o apoio do professor de História. Atento para o fato de não intencionar, longe disso, que os estudantes sejam *mini historiadores*.

E sim que possam construir narrativas históricas a partir do seu lugar de fala com a colaboração da disciplina História.

As contribuições de Paulo Freire são fundamentais nas suas proposições sobre autonomia e liberdade no pensamento e na produção de conhecimento por parte dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Suas contribuições acerca da consciência crítica e tomada de consciência, no sentido de o conhecimento colaborar com a tomada de decisão dos indivíduos por ações que transformem a sociedade, são de extrema valia para este trabalho.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferí-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos. (FREIRE, 2023, p. 32)

Através da pesquisa e do movimento de escuta do estudante acerca do seu meio e das fontes históricas disponíveis, o professor de História pode desenvolver atitude historiadora por parte de seus estudantes em uma dinâmica de compartilhamento de autoria e ampliação de público. Assim, os estudantes, protagonistas desse processo, com o apoio da escola, possa apresentar os resultados de sua pesquisa em uma Feira Pedagógica.

A Feira Pedagógica, proposta de culminância do processo de pesquisa dos discentes, vem no escopo deste debate trazendo a perspectiva de trabalhos coletivos com a participação efetiva dos mesmos. Esses debates, portanto, estarão presentes no que concerne o projeto da Feira Pedagógica no espaço escolar. Assim, com a análise de que, após esse processo de pesquisa acerca da história da unidade escolar e de seus agentes históricos e suas contribuições, levantamento de memória, produções artísticas, os estudantes possam perceber a sua historicidade e conseguir relacionar as diferentes temporalidades históricas que atravessam o território, bem como a própria formação desse território. Além de se deparar ao longo do processo com problemas que deverão solucionar com a ajuda do coletivo e com a orientação dos professores, sendo os estudantes os protagonistas na produção de conhecimento e necessitando mobilizar saberes diversos.

Aos estudantes será oportunizado, cada um em sua medida, sentir-se parte do processo e a escola, neste sentido, poderia abrir-se para a possibilidade de ser um lugar que faz mais sentido à participação e permanência deles. E o saber escolar histórico passa a ser o importante

potencializador desse processo com o apoio da História Local e das práticas de História Pública. De modo que, os estudantes possam vislumbrar que a escola é um lugar relevante para si, para seu bairro e município, possam também construir suas próprias narrativas históricas e se sentir impelidos a transformar seu meio e agir de forma crítica.

Importante observar que este trabalho não concentra em si a solução para os desafios educacionais que a escola e o Ensino de História enfrentam, mas possibilidades potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem em História que podem ser utilizadas pelos professores desta disciplina escolar para promover, dentro dos limites e possibilidades possíveis, produção de conhecimento histórico escolar junto, com, para e os estudantes e, assim, almejar desenvolver a consciência crítica dos mesmos.

1 PENSAR A SALA DE AULA PELAS LENTES DE AUMENTO DA HISTÓRIA LOCAL: TRAJETÓRIA E POSSIBILIDADES

Munidos dos instrumentos que os habilitam a lançar um olhar crítico sobre a própria organização da escola, sobre os conteúdos e métodos de ensino e as práticas que regem o universo escolar, os alunos (crianças, adolescentes e adultos) alcançam a percepção de si não só como objeto passivo da intervenção dos adultos ou dos homens de poder, mas também como agentes ativos dessa construção que é a vida escolar.

Podem, assim, apreciar as suas ações no ambiente escolar como parte da construção de sua própria história, que também é parte da história de cada um dos colegas e professores. Se conseguirem verificar que a sua experiência histórica e a de seu grupo etário guardam relação com as experiências de pessoas de outras gerações, poderão perceber, enfim, que são parte ativa da história do país. (XAVIER, 2007, p. 99-100)

Ao longo da minha trajetória acadêmica, quando ainda me preparava para concluir o bacharelado e licenciatura em História, na primeira década dos anos 2000, não ouvi falar, tampouco esteve presente no rol das minhas disciplinas, as discussões sobre História Local. Não que já não estivesse sendo produzida e ou discutida pelos meios acadêmicos, mas não foi oportunizado em minha formação conhecer os debates acerca da História Local e sua inserção no currículo da Educação Básica.

Hoje, professora de História há mais de uma década na rede pública estadual do Rio de Janeiro, lotada desde 2010 em uma escola da região da Baixada Fluminense, posso garantir que não havia me dado conta, até bem pouco tempo, da potência da História Local para as aulas de História. A História Local somente me tocou, e ainda sim, em um primeiro momento, sem que eu percebesse, na ocasião em que decidi escrever um projeto para a comemoração de aniversário de 50 anos da unidade escolar.

1.1 A trajetória da história local nas últimas décadas

Até as primeiras décadas do século XX, a História era concebida a partir de fatores totalizantes que englobavam as diversidades individuais, locais, sociais e políticas em que tudo convergia para o nacional. A História *mestra da vida* servia como exemplo a ser ou não seguido na expectativa de futuro que se projetava melhor que o presente. A noção de progresso, pairava sobre o ensino de História que deveria moralizar e exemplificar através do conhecimento do

passado de personalidades vultuosas e feitos notáveis. Nesse sentido, no Brasil, olhava-se para o passado europeu e se vislumbrava a civilização exemplar do Velho Mundo.

[...] havia e há histórias locais. Mas, nas perspectivas da pesquisa acadêmica ou do ensino de História nos espaços escolares, obviamente elas permaneceram subalternas pelas razões já apresentadas – um compromisso institucional dos historiadores com a imaginação racional e a submissão a uma história e um tempo que reuniam as histórias particulares na instituição de sentidos supostamente universais como a marcha progressiva da humanidade e da própria Nação como organização política. (ABREU, 2016, p. 61)

Vale destacar o contexto histórico brasileiro em meados do século XIX quando se pretende forjar um projeto de Estado Nacional em que pese a historiografia vigente. Para dar corpo a este projeto duas grandes instituições são criadas no Brasil, a saber: O Instituto Histórico e Geográfico Nacional (IHGB), e o Colégio Pedro II. Ambos de caráter elitista e produtores de uma historiografia voltada para a gênese da Nação, produziram historiografia e formaram profissionais de História a partir de escalas sistematizantes e globais.

A criação, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) vem apontar em direção à materialização deste empreendimento, que mantém profundas relações com a proposta ideológica em curso. Uma vez implantado o Estado Nacional, impunha-se como tarefa o delineamento de um perfil para a "Nação brasileira", capaz de lhe garantir uma identidade própria no conjunto mais amplo das "Nações", de acordo com os novos princípios organizadores da vida social do século XIX. (GUIMARÃES, 1988. p. 6)

A partir da década de 1840 do século XIX, o IHGB debruça seus esforços em forjar a identidade nacional do centro para o interior. Para tanto, investe em estudos regionais e a temática da geografia e da integração entre as regiões do Brasil ganha força. Contudo, os estudos produzidos pelo Instituto neste momento têm caráter regionalista, mas não têm intenção de promover História Local, tal qual temos interesse em trabalhar nesta pesquisa. Ao contrário, a historiografia produzida neste período permanece de caráter estruturante. Ou seja, interessava conhecer regiões para aglutiná-las na História Geral, do centro (Rio de Janeiro Capital) para o interior, do macro para o micro e não o contrário.

Um segundo corpo temático amplamente tratado na Revista diz respeito a publicações relativas às viagens e explorações do território brasileiro, abordando questões de fronteiras e limites, as riquezas naturais do país e novamente a questão indígena. Se pensarmos que, num momento de constituição da Nação, também a definição de sua identidade físico-geográfica é parte do projeto mais amplo, podemos entender o porquê de o instituto reservar espaço tão amplo ao tratamento do assunto. (GUIMARÃES, 1988. p. 23)

No que se refere a institucionalização do curso superior em História no Brasil, vale lembrar que somente nasceram no país a partir da década de 1930 e mesmo assim era um curso unificado entre Geografia e História. De modo que “*O curso de Geografia e História teria a função, além de preparar professores para todos os níveis de ensino, de cuidar da história do país, da sua diversidade étnica e linguística, ainda pouco conhecidas.*” (SILVA, FERREIRA, 2011, p. 290).

Podemos dizer que a partir da década de 1930 até a década de 1950 a produção historiográfica vai gradativamente saindo da guarda exclusiva do IHGB e as universidades do país passam a consolidar o escopo dessas produções. Isso se evidencia a partir da criação dos primeiros cursos superiores de História no Brasil a começar pela Universidade de São Paulo em 1934 e pela Universidade do Distrito Federal em 1935 (mais tarde seria a Universidade do Brasil e atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro) e do Plano Nacional para a Educação elaborado por Gustavo Capanema em 1937.

Um dos objetivos da criação da UB era torná-la um modelo de ensino superior para todo o país e controlar a qualidade de ensino das demais instituições de nível superior, assim como o Colégio Pedro II fora para o ensino secundário. [...] O ensino superior teve maior destaque no plano, reservando ao Conselho Nacional de Educação o direito de autorizar e regular a criação de universidades, além de controlar a autonomia “administrativa, didática e disciplinar”. (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000). (SILVA; FERREIRA, 2011, p. 288)

A década de 1950 no Brasil corresponde à retomada da presidência por Getúlio Vargas que daria início ao segundo período democrático do que se convencionou chamar Quarta República Brasileira. Ainda no início de seu governo, Vargas escolhe, para assumir o importante Ministério da Educação e Saúde, Ernesto Simões Filho que, tão logo assume, anuncia uma reforma curricular em âmbito nacional.

Esta reforma a qual não podemos deixar de citar, que se opera em 1951 e éposta em vigor ao final do mesmo ano, norteia não somente os conteúdos que deveriam ser tratados nas séries do Curso Secundário, como também dita a quantidade de unidades e o tema geral abordado para cada série correspondente, o que provoca mudanças nos currículos de História e nos conteúdos dos livros didáticos que estão em franco crescimento no país.

É mister destacar que o Colégio Pedro II será a instituição escolhida para capitanejar tal reforma. O programa entregue pela Comissão do Colégio Pedro II que entra vigor em dezembro de 1951 promove a mudança dos currículos e cria uma base nacional curricular moderna para

sua época e mobiliza diversas instituições educacionais e setores político-burocráticos do país em discussões que se estenderam por todo o ano da formulação deste novo programa.

Uma das grandes novidades deste novo programa, fruto da reforma curricular de 1951, é a incorporação da História da América como tema central da segunda série do ginásial no âmbito da disciplina História, pleito de alguns setores educacionais e de instituições de peso como a Unesco, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial. Vale destacar a postura que os Estados Unidos, em período de Guerra Fria, assumem perante os países da América, o que também nos ajuda a entender a História deste continente entrar justamente neste período no currículo brasileiro e com tamanho destaque.

Por fim, registra-se que, nas instruções metodológicas, o estudo da história da América visava contribuir de forma interpretativa para períodos moderno e contemporâneo, realizando-se com uma “[...] uma apreciação equilibrada, sob certo ângulo americano” (Brasil, 1952, p. 18). É nessa trama que a história do Brasil deveria contribuir para a formação do sentimento patriótico, sem descuidar dos aspectos regionais e das perspectivas de futuro para o Brasil. Afirma-se “A formação patriótica é um ditame. Porém não basta amar a Pátria. Também há que compreendê-la e assim incumbe destacar a essência da alma brasileira, sua gênese, expressões típicas, as possibilidades do País” (Brasil, 1952, p. 18). (JUNIOR; MARTINS, 2018, p. 19)

Isto posto, podemos analisar os debates acerca do Ensino e do Ensino de História que estavam sendo processados no início da década de 1950 no Brasil. Do ponto de vista externo, os debates pairavam sobre a ótica do fim da Segunda Guerra Mundial que gerou um trauma humanitário gigantesco. Instituições como a ONU e a Unesco apontavam para uma cultura de paz, de apaziguamento, ao mesmo tempo em que a Guerra Fria se operava e os Estados Unidos tentavam expandir suas influências na América. Ao observarmos pela perspectiva interna, percebemos mudanças no âmbito da política nacional, com o novo mandato de Vargas, mais imbuído de pressões da imprensa e desconfiança política e social e posterior mandato de Juscelino Kubitschek ao qual o capital estrangeiro é injetado massivamente em nosso país. Vale lembrar a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em 1955 que tinha participação de intelectuais que intentavam produzir uma espécie de fundamentação teórica para o nacionalismo, através de cursos, palestras, etc.

Em relação a educação no Brasil e a história do Ensino de História em que os manuais didáticos ganham relevância a partir do século XIX, precisamos salientar que as disputas por narrativas eram, como ainda o são, fundamentais. A História da América e de algumas regiões do Brasil que passam a integrar os currículos de História do Ensino Secundário são algumas das mudanças que passam a integrar os debates nos anos subsequentes. A despeito da reforma curricular de 1951 que ocorreu no Brasil no governo de Vargas e seu ministro Simões Filho, a

historiografia e o Ensino de História permanecem de caráter generalista, contudo já se observa o interesse por temas locais ou regionais brasileiros e do continente americano.

As propostas de história chamaram a atenção logo no momento em que vieram a público, merecendo, por exemplo, de Guy de Hollanda (1957), uma apreciação positiva, por destinar uma série do ginásial para abordar o ensino de história da América. Este autor destacou ainda que havia uma transformação conceitual na organização do conhecimento histórico, uma vez que propunha uma dinâmica de ampliação dos temas e sugeria aproximação paulatina dos problemas, pois se partia do que era mais próximo ao aluno para o mais geral e valorizava a aprendizagem simultânea da história moderna e contemporânea com a história do Brasil. (JUNIOR; MARTINS, 2018, p. 11)

Nas décadas de 1960 e 1970, o Brasil enfrenta a realidade de uma política autoritária e que pretende forjar mais uma vez uma identidade nacional. Ao final da década de 1980 e fins da década 1990, no Brasil, após os debates ocorridos no processo de redemocratização com a Constituição de 1988, a nova Lei de Diretrizes e Bases de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o Ensino de História que se encontrava aglutinado com Geografia na disciplina Estudos Sociais, se dissocia voltando a ser disciplina independente. E é nesse contexto que pensadores e teóricos do Ensino de História vão debater a relevância da História Local como maneira potencializadora de autoconhecimento e sentimentos de pertencimento o que provoca o fortalecimento das identidades locais, uma vez que o estudante se aproxima do objeto de estudo da disciplina História.

Em paralelo aos debates sobre a disciplina História nos contextos ditatorial e na Redemocratização, fora do Brasil, a História Local ganhava fôlego. Goubert, teórico da História Local, considerava que

Somente nos últimos vinte anos um novo tipo de história local tornou-se possível. Historiadores que, não tendo em geral nascido nas regiões estudadas, e não expressando por essa devocão filial, trouxeram novamente à moda o retorno a arquivos inexplorados de certa região e de um dado período. Essa nova tendência surgiu da insatisfação em relação aos métodos históricos vigentes e da preocupação com o estabelecimento de novos tipos de questões históricas. (GOUBERT, 1988. p. 73)

Para este autor a História Local é impactada pela onda de interesses pela História Social e seus novos temas. Goubert enfatiza a importância da Escola dos *Annales* que tem grande participação nisso a medida em que propõe “novos métodos e ideias” (GOUBERT, 1988. p. 78).

Também é imprescindível destacar a relevância, ademais, dos estudos da Micro-História que despontam no final da década de 1970 a partir do que Henrique Espada Lima chama de

“intensificação do interesse italiano pela história social” (LIMA, 2012. p. 210). Lima ainda destaca as obras coletivas *Storia d’Italia* publicada a partir de 1972 pela editora Einaudi e a *Revista Quaderni Storici* publicada a partir de 1966, como as primeiras grandes iniciativas de debates em história social e que levam às análises sobre a micro-história. Carlos Ginzburg e Giovanni Levi, ambos fundadores da *Quaderni Storici* e diretores da *Revista Microstorie* apontavam na década de 1980 para uma produção historiográfica a partir da redução da escala de observação, ou seja, a microanálise.

A História Local, a partir da segunda metade do século XX, se apresentou como uma possibilidade positiva de prática de ensino de História que afronta as metodologias vigentes no Brasil até então.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História têm, como pressuposto, que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações. (BRASIL, 1998, p. 60)

Os trabalhos de pesquisa das autoras Sônia Nikitiuk, Arlete Gasparello, Maria Auxiliadora Schmidt, Circe Bittencourt e Marlene Cainelli oferecem contribuições inestimáveis no que se refere à relação entre Ensino de História e História Local.

Nas sociedades pós modernas, como salienta Stuart Hall, os indivíduos formam e amadurecem identidades culturais variáveis e não apenas uma identidade cultural definitiva. Os sujeitos pós modernos formam suas identidades a partir de processos sociais variáveis e portanto,

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados e interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1987). É definida historicamente, e não biologicamente. (HALL, 2006, p. 12-13)

A História Local produzida nos últimos anos se difere sobremaneira da História Local ou Regional que se praticou até meados do século XX uma vez que não são obras com interesses meramente pitoresco, catalográfico, descritivo ou turístico. As pesquisas em História Local, nas últimas décadas, tendem a trabalhar problemas em escala menor, levantar questões que em uma escala global não seriam possíveis de serem analisados. Tende a trabalhar com memória, oralidade e discutir fontes diversas em uma perspectiva de redução de escala, mas sem desvincular o objeto de estudo do macro, sem trabalhar com o local de forma isolada,

entendendo que nenhuma ação humana está desvinculada de seu contexto histórico, de seu tempo, de um todo ao qual pertence.

Dentro dessa perspectiva, podemos olhar para a História Local como a particularidade da totalidade. Ela contribui para a formação de nossas identidades e compreensões do passado, mas não se apresenta de forma isolada das outras camadas que compõe a realidade, isso porque o particular não existe e não se estrutura isoladamente sem relacionar-se com as outras esferas de explicação da realidade. Desconsiderar esta reflexão nos levaria a cair no que Prats (2001) denominou de um ensino de História e uma historiografia como uma “sopa de anedotas”, ou seja, uma série de acontecimentos ou pequenas histórias desconexas entre si que estariam apenas aparecendo em um mesmo pano de fundo. Em tempos como os quais vivemos no atual estágio capitalista, considerar a realidade apenas dentro de nosso local mais próximo pode chegar a extremos como o etnocentrismo e endossar discursos xenofóbicos (SCHMIDT; CAINNELLI, 2009). (SUKOW, 2023. p. 38)

1.2 A potência da história local nas salas de aula e a Base Nacional Comum Curricular de 2017/18

Os currículos têm significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2023)

Este trabalho visa promover a consciência crítica e o fortalecimento das identidades locais a partir da relação da História Local com Ensino de História. Na prática, intento relacionar as possibilidades de se utilizar a temática da História Local no Ensino de História com o apoio da História Pública, tendo o estudante destaque de sujeito na produção de conhecimento a partir daquilo que é mais próximo de sua realidade, seu local, no caso a escola onde estuda.

Todavia, algumas dificuldades se impõem para o professor que almeje trabalhar sobre essas premissas, sobretudo quando o docente se depara com os currículos de História colocados pela BNCC nos anos finais do Ensino Fundamental e nos três anos do Ensino Médio. E faz-se necessário este docente refletir sobre os liames de sua prática pedagógica e sua realidade no chão da escola.

Em 2017 o Ministério da Educação e Cultura apresenta a terceira e mais atualizada versão da *Base Nacional Comum Curricular*, que passou a reger, nos anos seguintes, a educação

no Brasil. Esta versão derradeira é fruto de intensos e acalorados debates acerca dos currículos nos últimos anos, sobretudo em relação às duas versões anteriores.

Assim, inicio o texto deste subtítulo com uma definição sobre currículo que Tomaz Tadeu da Silva nas últimas linhas de seu livro “*Documentos e Identidade*” (SILVA, 2023) para dizer que os currículos são obras subjetivas e políticas que estão sempre em disputa por grupos hegemônico e subalternizados. Outrossim, não havia como se esperar que a definição dos currículos a nível nacional não suscitasse debates de várias esferas da sociedade brasileira.

A terceira e derradeira versão da BNCC para História apresenta objetos de conhecimentos afastados dos temas que permeiam o cotidiano do estudante, ainda com temáticas transversais eurocêntricas e desconexas da realidade dos grupos sociais que ao longo da História estiveram sem escuta nos currículos. O texto de apresentação das Ciências Humanas para os Anos Finais do Ensino Fundamental apresenta três procedimentos considerados pilares para esta fase e modalidade do Ensino de História, a saber:

O processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais 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, p. 412)

A partir da análise desses três pilares selecionados pelo texto da BNCC entrevemos a significação da História como uma série de eventos cronologicamente ordenados, levando-se em conta uma História linear. Ora, a Historiografia, já há algumas décadas, vem atentando para novas perspectivas de abordagens. Ou seja, os tempos da História simplificados em flecha lançada rumo a um progresso teleológico, que leva em conta uma História linear acaba por desembocar em uma divisão das temporalidades sob aspectos eurocentrados e com divisão quadripartite.

No Brasil, pelo menos a partir da década de 1990, já observamos diversos autores e pesquisadores de História e Ensino de História trabalhando sob novas perspectivas. A Micro-História, A Escola dos Annales e a própria História Local discutem perspectivas outras.

Desta maneira, quando a BNCC coloca como um de seus pilares para a produção de conhecimento histórico nas salas de aula do país a proposição de uma História cronologicamente organizada a partir da justaposição de “*eventos considerados importantes*”, esse documento se mostra ultrapassado e um entrave às novas metodologias de ensino, sobretudo para o que nos interessa neste trabalho que é considerar a perspectiva da História Local.

Ora, a crítica ao entendimento da História como sucessão cronológica de eventos começou a ser construída ainda no século XIX e embasou diversos movimentos historiográficos e filosóficos de caráter crítico. Uma proposta que se funda no entendimento da história como sucessão de eventos descura de toda tradição crítica do pensamento histórico dos últimos 150 anos. (MALERBA, 2017, s/p)

Desta forma, ainda, quando observamos os objetos de conhecimento apresentados para cada ano do Ensino Fundamental, identificamos a ratificação de tais prerrogativas eurocêntricas e totalizantes, o que não abre espaço formal para a produção de conhecimento histórico a partir da microanálise, ou da realidade mais próxima do estudante. Tomo como exemplo mais um excerto do referido documento.

As temáticas enunciadas na BNCC, do 6º ao 9º ano, são, resumidamente, as seguintes: No 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro. São recuperados aspectos da aprendizagem do Ensino Fundamental – Anos Iniciais e discutidos procedimentos próprios da História, o registro das primeiras sociedades e a construção da Antiguidade Clássica, com a necessária contraposição com outras sociedades e concepções de mundo. No mesmo ano, avança-se ao período medieval na Europa e às formas de organização social e cultural em partes da África. (BRASIL, 2017, p. 413)

Destarte, esta abordagem do Ensino de História pela BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental, coloca o professor/pesquisador em um dilema metodológico, precisando buscar brechas, que de acordo com o dicionário *Michaelis* online significa, entre outros: “*Momento oportuno; chance, ensejo, ocasião, oportunidade*”.³ As brechas, portanto, nas quais este trabalho se atém, relacionam-se com esta ideia de que os currículos nacionais para a História não dão conta de trabalhar de forma contundente com a ideia de *local*. Não me refiro ao local físico, mas o local subjetivo, cultural com fronteiras não lineares e que são tão caros para esta pesquisa e para estudantes que muitas vezes não se veem representados nesses currículos.

³ BRECHA. In: Michaelis, Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=XzBo>. Acesso em: 10 de setembro de 2024.

Ao não considerar os elementos conflitivos do processo de construção da aprendizagem histórica, a terceira versão parece tornar a aula de história um microlaboratório da história profissional, sendo descritos, na introdução deste documento, mecanismos de produção de conhecimento que não dialogam com a memória, com os saberes dos estudantes, com as questões das comunidades onde eles vivem ou, mesmo, com a memória e a experiência dos docentes. Ao se desenhar o que seria uma “atitude historiadora” a ser constituída no processo de ensino, não se estaria pressupondo a história como uma ciência fria e disciplinada que se transpõe desde uma prática acadêmica para a sala de aula da escola básica? (PEREIRA; RODRIGUES; 2018, p. 12)

Passemos agora para uma análise da BNCC preconizada para o Ensino Médio. Este documento é posterior ao da versão final para os anos do ensino Fundamental. Nesta etapa da Educação Básica não há a proposição de um currículo base como nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental

mas define as aprendizagens essenciais a ser garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos. (BRASIL, 2018, p. 471)

Nesta etapa, portanto, observamos que não há objetos de conhecimentos, mas há um apontamento para competências e habilidades concernente ao ensino das áreas das Humanas, o que pode ser favorável no sentido de que, se não há um currículo, haveria uma maior flexibilidade para o Ensino de História e demais disciplinas desta área de conhecimento. Desta forma, o professor/pesquisador poderá incluir História Local no seu planejamento em qualquer ano do Ensino Médio.

A questão que se coloca é o emaranhado de habilidades que são apontadas para esta etapa de ensino. Afinal, não se leva em consideração que as disciplinas das Humanas contempladas neste documento, a saber: História, Geografia, Filosofia e Sociologia, têm suas próprias lógicas interpretativas e pressupostos metodológicos. Desta forma, o professor/pesquisador pode ter dificuldade em se encontrar nas competências e inúmeras habilidades propostas, haja visto que ainda essas competências e habilidades também não estão organizadas por série no Ensino Médio.

Outro ponto de debate importante é que este documento estimula a “*reelaboração dos currículos*” (BRASIL, 2018, p. 471) mas não deixa claro de quem seria a competência para elaboração de tais propostas pedagógicas. Desta forma, mais uma vez o currículo entra em disputa em diversas esferas pelo país afora, o que abre debate sobre a eficácia em sua elaboração.

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes. (BRASIL, 2018, p. 471)

Somado a realidade da BNCC aí colocado temos o Novo Ensino Médio (NEM) em que há a ausência de várias disciplinas ao longo dos três anos desta etapa da educação. Interessa para nós o fato de a História ter sido retirada como disciplina obrigatória do terceiro ano do Ensino Médio, o que reduz ainda mais o tempo do professor para trabalhar habilidades diversas e, principalmente conseguir inserir a História Local em seu planejamento.

A metodologia proposta por este trabalho de pesquisa visa apresentar uma solução prática possível, uma *brecha*, para incluir, no planejamento dos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a História Local a partir de uma sistemática de pesquisa que tenha como temática central a História da unidade escolar, aliada à História Pública e às colaborações da Pedagogia Crítica, mesmo diante deste cenário aparentemente restrito para tal proposição.

1.3 As contribuições da história local para o ensino de História

A prática vivida de conhecer sua realidade, problematizar situações de vida é um processo cheio de tensão e contradições. Sabendo que a história é mediada por diferentes discursos e poderes tornavam-se necessário conhecê-la. Reconstruir a história da localidade era preciso pois, só quem conhece a história é capaz de lutar, de ser gente, de se sentir sujeito, de transformar. (NIKITIUK, 2002, p. 5)

Quando falamos de Ensino de História e História Local, não podemos deixar de considerar o papel político desta relação. A História é a Ciência que estuda *o homem no tempo* e, portanto, tudo que envolve sua experiência de vida e tudo que disso decorre conta, como a cultura, a economia, a linguagem, os relacionamentos.

Ensinar História é portanto, uma ação pedagógica que envolve conhecer, aprender, significar e ressignificar as ações humanas mobilizando as temporalidades. Como ensinar e aprender História sem que esse processo envolva crítica social, percepção de si e do outro no mundo, ações humanas que também humanizam? Os temas e a metodologia empregados nesse processo de ensino-aprendizagem da História não são escolhidos de forma fortuita, mas

intencional. E por isso, a escolha do que e como estudar a História é uma escolha política de quais memórias, objetos, grupos, narrativas e tudo serão evocados ou esquecidos.

A escola *per si* é uma instituição de disputas ideológicas. O currículo ali colocado, tanto mais. E os livros didáticos também entram nessa disputa com discursos que historicamente atendem a uma lógica tradicional hegemônica e eurocêntrica, como vimos acima. O Ensino de História e seu currículo não estão alheios a isso, ao contrário, é historicamente disputado pelos grupos hegemônicos e pelos grupos subalternizados.

Com as teorias críticas aprendemos que o currículo é, definitivamente, um espaço de poder. O conhecimento corporificado no currículo carrega as marcas indeléveis das relações sociais de poder. O currículo é capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (SILVA, 2023, p. 147-148)

Desde a formação do Brasil República, passando pelas reformas educacionais de Gustavo Capanema, Simões Filho e da ditadura civil-militar, os PCN da década de 1990, as leis de início do século XXI como a Lei 10.639/2003 e posterior Lei 11.645/2008, até a construção das bases do Novo Ensino Médio mais recentemente, podemos perceber os debates, as lutas e os embates acerca dos currículos de História e sobre o papel da escola na formação dos indivíduos.

Fora da escola esses embates também acontecem e se multiplicam através das pautas levantadas pelos diversos grupos sociais que se encontram subalternizados sem escuta pela política nacional. Tudo isso converge para o quê e como o professor de História ensina em sua prática docente. O professor sabe que tem em suas mãos importantes ferramentas para promover o debate e a crítica social passando pelos liames de suas práxis e sua escolha é consciente.

Desta maneira, por que relacionar a História Local e o Ensino de História? E como fazê-lo? A primeira resposta se coloca para nós quando justificamos a escolha pela História Local no momento em que identificamos potencialidades no conhecimento do estudante do seu meio, não só geográfico, mas também cultural, em uma dialética constante entre o vivido, experimentado e a História. É enorme a potencialidade da História Local em estimular no estudante sua historicidade, sua capacidade de sujeito e ainda despertar interesse, além de promover discussão crítica e projeção de futuro. A questão é como fazê-lo? Temos aqui uma boa maneira de despertar interesse a partir do que os estudantes vivenciam cotidianamente sem perceber a história ao seu redor.

É preciso entender que mobilizar História Local pode incorrer em alguns embaraços. O primeiro deles é acreditar ou fundamentar o conhecimento histórico em análises históricas de

eventos pensados de modo isolados ou desconexos de seus contextos mais amplos. Sendo assim, faz-se necessário articular o objeto de estudo local com escalas mais amplas. Muitos trabalhos com cunho histórico, maior parte das vezes por profissionais amadores em História, têm caráter localista mas não são de História Local. São pesquisas descritivas, desconexas, isoladas, com objetivo de fortalecimento de uma identidade local, por vezes para fins turísticos. Aqui não se pretende adotar uma prática histórica anedótica ou de crônicas, mas estimular a reflexão crítica.

Sem tirar o mérito de tais proposições de pesquisa ou atividades, não se pode considerar que são produções historiográficas de História Local. Pois como já foi mencionado anteriormente, é necessário que a análise em menor escala da História seja articulada com conhecimentos contextualizados, que promovam debate, levante problemas que em uma análise macro não seriam percebidos ou até mesmo não conseguiram ser debatidos.

O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade de análise de micro-histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades. (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 113)

É mister destacar, portanto, que o trabalho em História Local precisar ter critérios metodológicos bem definidos, de modo a não tratar o objeto histórico de forma estanque, localista, sem levar em conta aspectos mais amplos do seu contexto. Trabalhar de forma isolada poderia levar a uma produção rasa e com conclusões simplistas que não levam o estudante a um conhecimento crítico nem problematizante.

Outra armadilha que se pode incorrer ao produzir pesquisa sobre a História Local ou mesmo em seu uso em sala de aula é o anacronismo. Quando se estuda aspectos locais que têm proximidade com o pesquisador e ou com o estudante, corre-se o risco de tentar compreender aspectos do passado a partir de critérios do presente, pois constrói-se uma relação automática com a proximidade do objeto até mesmo por uma relação de intimidade.

Trabalhos de pesquisas em que se analisa sobre premissas do presente sem critérios metodológicos de análise de fontes podem incorrer em resultados refutáveis e duvidosos. Muito potente em História Local é o trabalho com memórias individuais e coletivas de indivíduos e/ou grupos de uma localidade. Contudo, tais fontes precisam ser trabalhadas sobre pressupostos metodológicos, caso contrário ficamos com poucas possibilidades de análises levando em conta aspectos meramente emocionais (não que estes não sejam importantes).

Neste caso de pesquisa em que proponho uma História Local a partir da trajetória de uma unidade escolar, não se pode parar no recolhimento, puro e simples, das memórias coletivas dos estudantes, dos professores e da comunidade. Todos esses sujeitos serão de suma importância para o projeto e têm participação efetiva no processo de pesquisa. Contudo, para além de toda memória evocada por esses participantes, o trabalho do profissional de história precisa ser feito no sentido de problematizar, permitir dialogar com o passado e não apenas apreciá-lo de longe como um espectador. Conforme alude Durval Muniz, é necessário “*fazer defeitos na memória*” (JÚNIOR, 2012).

A pesquisa histórica visa, por meio da crítica, afastar-se das versões consagradas do passado, fazendo aparecer seus defeitos, seus pontos de sutura, fazendo aparecer as costuras malfeitas, os nós forçados, os pontos de esgarçamento das tessituras do passado. Os historiadores devem fazer as memórias errarem, no sentido de que elas devem ter seus sentidos deslocados, devem ter seus lugares de inscrição alterados. [...] O historiador de hoje não se dedica a cultuar memórias. Sabe que deve ter com elas uma relação medida pela problematização, pela interrogação, pelo questionamento. (JÚNIOR, 2012, p. 37)

O professor que queira trabalhar com História Local, saindo do anedótico e das crônicas, precisa levar em conta o movimento de escuta. A sala de aula precisa estar à disposição dos sujeitos para que experimentem, conheçam e contribuam. Tarefa difícil de ser praticada pois o professor deverá conduzir o processo de pesquisa de forma comunitária e coletiva.

Que ninguém tenha ilusões. Ao alargarmos o espaço da escola, para nele incluirmos um conjunto de outros “parceiros”, estamos inevitavelmente a tornar ainda mais difícil este processo. Os professores têm de ser formados, não apenas para uma relação pedagógica com os alunos, mas também para uma relação social com as “comunidades locais”. (NÓVOA, 2002, p. 24)

Isto posto, coloca-se como desafio para o historiador e para o professor que queira trabalhar com História Local usar metodologia criteriosa e pressupostos científicos tentando se desviar do determinismo e do senso comum na produção de conhecimento. Sobretudo compartilhando autoria.

A escolha das fontes às quais serão utilizadas para este trabalho, o método de pesquisa e sua execução precisam ser avaliadas pelo professor que queira trabalhar com História Local.

[...] tomar a diversidade científica como referência para o ensino e a aprendizagem permite redefinir a prática da pesquisa na sala de aula, indo além da caricatura ou da caça aos fatos. Interrogar a ciência como construção intelectual e interpretativa configura a pesquisa como princípio educativo que promove o sujeito do conhecimento e deixa a ciência ao alcance dos que movem o pensamento. A ciência, assim, desafia o ensino de história. (KNAUSS, 2005, p. 293)

Partindo da afirmação que produção de conhecimento também pode e deve estar presente na escola e, mais ainda, que os sujeitos desta produção ou produções podem ser os estudantes também, é que este trabalho que proponho se sustenta. E é aí que está o grande desafio dos professores que queiram trabalhar com a sistemática de pesquisa que está colocada aqui: é preciso que ele selecione quais pressupostos científicos, como bem apresenta Paulo Knauss (2005) que poderá utilizar na sala de aula, apresentando aos estudantes a “*pluralidade das formas do pensamento científico.*” (KNAUSS, 2005, p. 289), antes mesmo de lhes apresentar os fatos históricos em si. O estudante a partir deste saber pesquisar, saber produzir conhecimento histórico poderá mobilizar os fatos do passado compartilhando produção de conhecimento.

[...] o que é próprio da ciência não são os dados apresentados a respeito do universo e da história, mas, sim, formas de ler e interpretar os fatos e abordar os objetos de conhecimento. No centro da definição e das leituras que o conhecimento científico promove coloca-se, portanto, o sujeito do conhecimento que opera lógicas explicativas diversas que definem o objeto de sua investigação e interrogação. (KNAUSS, 2005, p. 289)

Uma importante contribuição da História Local para o Ensino de História é a sua potencialidade em desenvolver conectividade com a realidade do estudante, trazendo para o Ensino de História atratividade e estímulo da curiosidade. Sônia Maria Nikitiuk atenta para a importância de se estreitar os laços entre a escola e o estudante, pelo fato de que este não é desconexo da sua comunidade, dos grupos aos quais ele faz parte. Sendo assim, diante desta perspectiva de reconhecer os conhecimentos pregressos dos discentes e tentar buscar um ensino conectado com esta realidade faz da História Local uma potente ferramenta no Ensino de História nos últimos anos.

Dentre os objetivos que procuro desenvolver está à compreensão dos professores de que a escola não pode ser pensada como se sua existência fosse autônoma e independente da realidade histórico social. A relação escola-comunidade passa a ser mais um desafio no processo do conhecer, pois se encontram em sala de aula todas as contradições sociais e culturais da sociedade. Logo, o professor, em sua formação inicial, geralmente aprende a lidar com a igualdade, com o homogêneo, com a verdade acabada, ou seja, ignora os conceitos-prévios que valoriza o processo de ensino-aprendizagem, quando este não trabalha com o conhecimento de que dispõe uma criança antes de chegar à escola, o qual é adquirido no cotidiano a partir de sua realidade imediata e de sua prática social. (NIKITIUK, 2002, p. 8)

Essa perspectiva de entender o protagonismo do estudante no processo ensino-aprendizagem não é nova. As teorias da *Pedagogia Crítica* que tiveram em nosso país um dos seus maiores expoentes Paulo Freire, desenvolvem-se no Brasil a partir da década de 1970 e

impactam ainda hoje. Nesse sentido é que conduzo esta pesquisa, ou seja, em uma perspectiva de produção de conhecimento histórico com metodologia da História Local pelos estudantes com objetivo claro de colocá-lo como sujeito deste processo, levando em conta sua história, suas memórias e seus conhecimentos de mundo, oferecendo ferramentas para o aprimoramento de seus conhecimentos à luz da Ciência História.

Desse modo, que este estudante perceba sua historicidade, articule as temporalidades, compartilhe autoria, e possa desenvolver conhecimento crítico sobre a sua realidade que não está e nem se pretende ser desconexa da História do seu município, Estado, país e mundo.

Walter Benjamin nos oferece uma gama de ferramentas para percebermos que a produção historiográfica é um campo de lutas em que diferentes concepções estão disputando espaços. Por outro lado, perceber as lutas do passado na relação com o presente nos traz esperança de mudança. Nessa perspectiva, conhecendo as lutas do passado, entendemos o presente. Esse conhecer acontece pela inversão de tempos, em que o ponto de partida é os ‘agoras’ – dos problemas – buscando dialogar com o passado. Interessa-nos as memórias contra-hegemônicas, onde o protagonismo local seja obrigatório em suas reivindicações. (PAIM; ARAÚJO; 2018, p. 8)

Isto posto pode-se afirmar que sim a História Local pode e deve ser mobilizada para a complexificação de consciência histórica, uma vez que os estudantes podem desenvolver sentimento de pertencimento e autoestima quando se trabalha seu meio mais próximo, quando ele é o protagonista da produção de conhecimento histórico a partir de sua realidade, do micro ao macro com o apoio de seus professores de História.

O encantamento pelo passado e pela passagem do tempo pode se dar de formas diversas, e a história local é uma delas. Ao se enfatizar temas e objetos, espaços, indivíduos e costumes que podem ser reconhecíveis entre alunos que pertencem a um determinado sistema cultural, baseado em relações de vizinhança, contigüidade territorial e proximidade espacial, espera-se despertar, criar e ampliar o gosto pelo estudo da História. (RESNIK, s/d p 3)

Quando pensamos no Ensino de História, a questão local se coloca ao mesmo tempo como ferramenta potente para a crítica social, a estima e a autoestima, aproximando o aluno do objeto histórico, como implica um campo que encontra diversos desafios.

Mister, portanto destacar alguns desses desafios que o professor/pesquisador pode se deparar, sobretudo se seu objeto de pesquisa estiver em regiões historicamente marginalizadas. O primeiro obstáculo que destaco, outrossim, à pesquisa de História Local no âmbito escolar, e que precisa ser levado em conta pelo professor/pesquisador desta área, é a dificuldade de se encontrar arquivos, locais de memória e trabalhos referentes a localidade a qual será estudada,

sobretudo quando se trata de regiões subalternizadas como é o caso da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro, local onde trabalho, que é objeto desta pesquisa.

Desta maneira, como incluir a História Local neste contexto? Importante o professor/pesquisador encontrar brechas para trabalhar a História Local tendo em vista sua relevância e potência. Importante investir no trabalho de pesquisa com os estudantes e encorajá-los a explorar lugares de memórias outros e evocar memórias outras, ouvi-los sobretudo.

Em síntese, consideramos que o trabalho de entrecruzamento das histórias, memórias, patrimônios e identidades, certamente, contribuirá para a “compreensão do ‘eu’, a afirmação da personalidade, situando o indivíduo no espaço, no tempo, na sociedade em que vive como um sujeito ativo, capaz de compreender, construir e transformar essa sociedade, o espaço, o conhecimento e a história” (Fonseca, 2003, p. 250). Para isto não podemos apenas apresentar a história ou memória oficial; faz-se necessário apresentar as memórias e histórias locais, dos trabalhadores, dos cidadãos anônimos que também fazem – e muito – a história. (PAIM; ARAÚJO; 2018, p. 16)

O professor/pesquisador precisa investir em pesquisas e leituras, o que acarretará um esforço maior, sendo preciso encontrar brechas nos currículos, para buscar informações e referências. O desafio, portanto, reside em fazer da sala de aula um espaço de produção de conhecimento em vias de mão dupla. Escutar, estudar, ler, experimentar, produzir, conhecer e criticar são verbos imperativos para os professores e estudantes que estão no processo de ensino-aprendizagem. As proposições deste trabalho de pesquisa, leva-nos a pensar em algumas alternativas positivas dentre tantas que a escola precisa conhecer e desenvolver.

Nos últimos anos, o Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória, vêm contribuindo de forma muito significativa com a reaproximação dos professores da Educação Básica com a Academia, gerando cada vez mais pesquisas que levam em conta a experiência escolar, ouvindo docentes pelo Brasil afora e, junto a estes, produzindo pesquisa no âmbito escolar.

[...] Um bom professor é aquele que se torna dispensável, que consegue que os alunos aprendam sem a sua ajuda. Deste modo os professores desmistificam o seu próprio conhecimento e entregam a fonte de poder sobre o cliente que outras profissões guardam tão zelosamente. (Labaree, 2000, p. 233). É este um dos dramas mais nobres da profissão docente. (NÓVOA, 2002, p. 28)

1.4 O Colégio Estadual Dr. Aníbal Viriato de Azevedo

Para este trabalho, a sistemática de pesquisa, a qual o estudante será estimulado a desenvolver, tem como principal temática a história da unidade escolar a qual o mesmo se insere. Por isso, levo em conta a escola como a delimitação de “local”. Contudo, não nos limitaremos a apenas este espaço físico, pois os eixos temáticos propostos para pesquisa estão relacionados também com o território onde esta unidade escolar está inserida, e, por isso, questões ambientais, locais de lazer e esporte, locais de memória, formação do bairro e município, dentre outros aspectos referentes ao espaço da unidade escolar serão mobilizados para construção de narrativa histórica que deverá ser produzida pelos estudantes com o auxílio da História.

O Colégio Estadual Dr. Aníbal Viriato de Azevedo, onde foi aplicada a metodologia que proponho neste trabalho, está localizado no bairro de Vilar dos Teles no município de São João de Meriti, Baixada Fluminense do estado do Rio de Janeiro e foi criada em 1972.

Segundo o Dicionário Aurélio, baixada significa “planície entre montanhas”, já fluminense origina-se do latim (*flumen*, que significa “rio”); esta denominação se aproxima da de “iguassu” que na língua tupi significa “muita água”. Esta designação já era utilizada pelos nativos da região antes da chegada dos europeus e, provavelmente, pelo Rio Iguaçu contar, em seu entorno, com muitas áreas alagadiças. Aproximando-se destas concepções, a Baixada Fluminense seria uma região de terras baixas, planas, recortadas por rios e, em boa parte, alagadiças, que estaria compreendida entre as cidades de Campos, no extremo norte do Estado do Rio de Janeiro, e Itaguaí. Esta interpretação está ligada às análises históricas que tratam da realidade regional até o século XIX, e aproxima-se de um conceito muito utilizado pelos geógrafos, o de Recôncavo Guanabarinha: área de terras baixas entre a Serra do Mar e a Baía de Guanabara, estendendo-se de São Gonçalo a Nova Iguaçu. (AMARO, 2012, s/p)

A Baixada Fluminense no Estado do Rio de Janeiro, portanto, é uma região de planícies, cercada por morros e distante da região central do Estado. É composta pelos municípios de Belford Roxo, Duque de Caxias, Nova Iguaçu, Mesquita, Nilópolis, Queimados, São João de Meriti, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Paracambi e Seropédica.

Essa região apresentou crescimento populacional e econômico nas décadas de 1930 e 1950 devido à construção de duas grandes rodovias estratégicas, a Rodovia Washington Luiz (trecho da BR - 40 que liga Rio de Janeiro à Petrópolis, inaugurada em 1928 e asfaltada em 1931) e a Rodovia Presidente Dutra (BR-116 que liga Rio de Janeiro à São Paulo, inaugurada

em 1951), atraindo populações de diversas regiões do país em busca de local de moradia e trabalho.

A partir da construção de ferrovias em fins do século XIX e início do século XX na região, e das rodovias federais mencionadas acima, houve um crescimento populacional desordenado e vertiginoso na Baixada Fluminense o que se reflete nos índices populacionais e sociais da região.

A Baixada Fluminense pode ser caracterizada como um território violentado, pois apresenta índices elevados de violência, precarização de saneamento básico e acessos a direitos básicos. Belford Roxo tem apenas 2,6% de esgoto tratado em relação ao volume de água consumida. Em São João de Meriti, o índice é de 0%. De acordo com a plataforma Fogo Cruzado, 36% dos baleados no Grande Rio foram atingidos na região. (SESC, 2022, s/p)

São João de Meriti é uma das 13 cidades que compõem a região da Baixada Fluminense. Sua população, segundo o último senso de 2022, é de 440.962 habitantes com 12.521,64 habitante por quilômetro quadrado, a terceira cidade mais densa dentre as cidades brasileiras (IBGE, 2022). Com 34% da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo, está entre as cidades com menor renda per capita do país na 3484º posição dentre as 5570 cidades brasileiras (IBGE, 2022).

São João de Meriti é uma cidade que até fins da década de 1940 pertencia ao município de Duque de Caxias. Sua emancipação se deu no ano de 1947 no período pós Segunda Guerra Mundial.

Em 1931, parte do Distrito de Meriti tornou-se 8º Distrito com o nome de Duque de Caxias, dando-se o avanço do crescimento populacional. No final da década de 1940, contingentes populacionais vindos de todas as partes do Brasil, fixam residência em Meriti, elevando a população para 50 mil habitantes.

Crescem as pressões urbanas por melhorias das condições de vida ao lado de uma intensa vontade de participação política após o fim da 2ª Guerra com a redemocratização e o fim da Ditadura Vargas, as lideranças mobilizaram-se com movimentos de emancipação. (NEIVA, 2017, p.34)

O primeiro prefeito de São João de Meriti foi o Dr. Aníbal Viriato de Azevedo. O Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo recebe este nome em homenagem a esse primeiro prefeito de São João de Meriti (prefeito interino por ocasião da emancipação da cidade em 1947), que governou provisoriamente por sessenta dias a partir de sua posse, que se deu no dia 21 de agosto de 1947, dia em que também se comemora a emancipação do município.

Figura 1 - Sede da primeira prefeitura em São João de Meriti



Legenda: Posse do prefeito interino, Dr. Aníbal Viriato de Azevedo
(Sobrado localizado na Av. Dr. Arruda Negreiros).

Fonte: Disponível em: <http://bairrogranderio.blogspot.com/2010/09/blog-post.html>. Acesso em 7 fev. 2025.

O bairro de Vilar dos Teles é onde se encontra a prefeitura, o hospital municipal e o principal comércio do município. É neste bairro onde está situado o Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo que, por sua vez, se encontra à margem da Avenida Automóvel Clube e ladeado pelo rio Meriti.

Figura 2 - Instalação oficial do município de São João de Meriti



Legenda: Praça da Matriz, em 21 de agosto de 1947.

Fonte: Disponível em: <http://bairrogranderio.blogspot.com/2010/09/blog-post.html>. Acesso em 17 fev. 2025.

O bairro onde está localizado o colégio recebe este nome graças à família Teles de Menezes que possuía mais de 400 alqueires de terra até meados do século XIX nesta região,

sendo grande produtora de açúcar e aguardente. A casa sede da fazenda era conhecida como Vilar dos Teles, por isso o nome do bairro que hoje é um dos mais importantes do município.

A fama do bairro se espalhou durante a década de 1970 quando se tornou a “capital do jeans”, sobretudo porque o comércio deste material passou a ser vendido na região a preços abaixo do valor habitual. Muitos comerciantes e compradores passaram a frequentar Vilar dos Teles, que aumentou sua população neste período. Hoje a sede da prefeitura do município de São João de Meriti encontra-se no bairro de Vilar dos Teles que não mais concentra atividades econômicas relacionadas ao jeans, mas se tornou um grande centro urbano com vasto comércio.

Vilar dos Teles é um bairro de São João de Meriti, na Baixada Fluminense, talvez mais famoso que a cidade que o abriga. Lá se desenvolveu um polo têxtil que atraiu gente do Brasil todo, atrás sobretudo das fábricas de jeans que se multiplicaram nos anos 1970. (PEREIRA, 2023).

Vamos voltar ao século XX! O bairro Vilar dos Teles ficou famoso nos anos 1970 como Capital Nacional do Jeans pois lá se desenvolveu um polo têxtil que atraiu gente de todo Brasil, atrás, sobretudo, das fábricas de jeans.

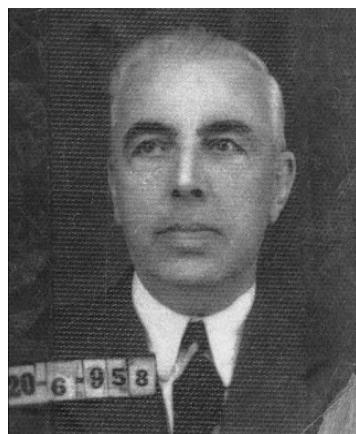
Muitos moradores ainda se lembram do boom daquela época, pois Vilar dos Teles era o canto mais procurado para se comprar jeans de qualidade a um preço justo. Há relatos de que mais de 15 mil pessoas trabalhavam na região.

[...] Nos anos 1990 a região foi perdendo investimento e força, e não demorou para entrar em declínio e ver a maioria de suas lojas fechando as portas. (BRENDA, 2023)

Em 2005, a partir do Decreto Estadual 36.961⁴, a unidade escolar passou de escola para Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo, acrescentando o Ensino Médio a sua rede de atendimento.

⁴ Decreto nº 36.961, de 16 de fevereiro de 2005. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/decreto-n-36961-2005-rio-de-janeiro-transforma-em-colegio-estadual-a-unidade-escolar-que-menciona-situada-no-municipio-de-sao-joao-de-meriti-e-da-outras-providencias>. Acesso em 17 fev. 2025.

Figura 3 - Fotografia do Dr.
Aníbal Viriato de
Azevedo



Fonte: Disponível em: <http://bairrograndorio.blogspot.com/2010/09/blog-post.html>. Acesso em: 17 fev. 2025.

Em 2022 o colégio completou seu Jubileu de Ouro, com o corpo docente da escola sendo acionado para pensar em um projeto para consagrar este momento. Como professora de História da instituição, logo pensei como os conhecimentos desta ciência poderia potencializar esta comemoração. Escrevi então o projeto que dá origem ao tema desta pesquisa. Neste projeto pensamos em fazer uma grande feira cultural que tivesse culminância em maio, mês de aniversário da escola. Assim surge a ideia da criação da metodologia desenvolvida neste trabalho de pesquisa que veremos mais adiante nos próximos capítulos.

Figura 4 - Fotografia da fachada do
Colégio Estadual Dr.
Aníbal Viriato de Azevedo
na década de sua
inauguração



Fonte: Arquivo da própria escola, 1973.

O C. E. Dr. Aníbal Viriato de Azevedo no ano de 2023 apresentou um total de 244 estudantes divididos em dois turnos, sendo o turno matutino em que se concentram as turmas de Ensino Médio com 93 estudantes, e o turno vespertino, em que se concentram as turmas de Ensino Fundamental anos finais com 151 estudantes⁵. Como o colégio apresenta apenas quatro salas, geralmente atende uma turma por série.

Os dados do IDEB de 2023⁶ para esta escola, embora demonstrem uma média superior quando comparada à média da rede estadual do estado do Rio de Janeiro e das escolas estaduais do município de São João de Meriti, onde está localizada, ainda apresenta média abaixo do esperado.

A taxa de aprovação em 2023 das escolas estaduais do estado do Rio de Janeiro para o Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano) foi de 84,7; já a taxa de aprovação das escolas estaduais do município de São João de Meriti foi de 85,2; já a taxa do Colégio Estadual Dr. Aníbal Viriato de Azevedo foi de 87,9. Já o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de 2023 para os anos finais da Educação Básica apresenta média de 3,8 para as escolas da rede estadual do estado do Rio de Janeiro e mesma média para as escolas estaduais do município de São João de Meriti; e média 4,0 para o C.E. Estadual Dr. Aníbal Viriato de Azevedo.

Já para o Ensino Médio a taxa de aprovação da escola em 2023 foi de 86,0, quando a da rede estadual do estado do Rio de Janeiro apresentou 80,5 e o município de São João de Meriti apresentou 81,6. O IDEB de 2023 do Ensino Médio da escola foi de 3,8, superior ao da rede estadual do estado do Rio de Janeiro e do município de São João de Meriti que foi de 3,3 concomitantemente.

Quando pensamos em distorção idade/série, para os anos finais do Ensino Fundamental a escola apresentou em 2023 um índice de 21,9% e para o Ensino Médio uma taxa de 20,4%⁷.

Para os dados da evasão escolar deve se considerar que a escola tem poucos estudantes e uma turma de cada série. Como exemplo, tomo o ano de 2023 mais uma vez, em que a escola

⁵ Ver dados do colégio no site Qedu.org.br: <https://qedu.org.br/escola/33092443-ce-doutor-anibal-viriato-de-azevedo> consultado em 18 fev. 2025.

⁶ Ver dados do IDEB no portal <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados> consultado em 17 fev. 2025.

⁷ Ver dados do colégio no site Qedu.org.br: <https://qedu.org.br/escola/33092443-ce-doutor-anibal-viriato-de-azevedo> consultado em 18 fev. 2025.

apresentou 4,3%⁸ de evasão escolar para o Ensino Médio, o que corresponde, em um total de 93 estudantes nesta etapa de ensino, com 4 alunos que abandonaram a escola neste ano letivo.

O C.E. Dr. Aníbal Viriato de Azevedo será, mais para frente, abordado nas considerações de aplicação da metodologia que proponho nesta pesquisa. As taxas de IDEB, aprovações e evasão escolar são importantes para entendermos como projetos como este podem ser potencializadores para uma escola mais democrática, em que pese o interesse dos estudantes e a crítica social que se pode fazer para transformação do seu meio.

⁸ Ver dados do colégio no site Qedu.org.br: <https://qedu.org.br/escola/33092443-ce-doutor-anibal-viriato-de-azevedo> consultado em 18 fev. 2025.

2 VAMOS OUVIR O ESTUDANTE E COMPARTILHAR AUTORIA COM ELE? A HISTÓRIA PÚBLICA, A HISTÓRIA LOCAL E O ENSINO DE HISTÓRIA NO ESPAÇO ESCOLAR

Cosmopolita ou antropofágica, libertária ou inventiva, arrojada ou independente – defina-se como quiser, nossa história pública terá mais chances de sucesso se descartar o fácil apelo pelo binarismo e se conservar seu frescor, aquele que, nos últimos anos, tem levado tantas pessoas a repetir, como partícipes de um mesmo espírito público: “Finalmente encontrei um nome para o que faço, para o que quero fazer”. (SANTHIAGO, 2016, p. 35)

Esta última frase da epígrafe escolhida para abrir este capítulo me marcou muito quando tive contato pela primeira vez com a História Pública no curso de mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ: “*Finalmente encontrei um nome para o que faço, para o que quero fazer*”.

Quando assumi a História Pública para meu trabalho de pesquisa como prática de História, com um arcabouço conceitual tão plástico ou “guarda-chuva” (SANTHIAGO, 2016, p. 26) acabei entrando nesta seara sem perceber os riscos que corria. A medida em que fui pesquisando entendi que sim, o que eu queria fazer tinha muito que ver com a História Pública. Assim, decidi correr todos os riscos, claro, apaixonando-me e procurando conhecer cada vez mais. Pois acreditei e acredito, agora ainda mais, no potencial da História Pública para o Ensino de História, sobretudo na atualidade em que tantos trabalhos de temática histórica multiplicam-se no Brasil.

“*Caminhos estimulantes se apresentam quando penso o ensino de História na perspectiva da história pública. Todavia, ambiguidades ou mesmo incompreensões em torno desta relação são também identificáveis.*” (FERREIRA, 2018, p. 29) Esta é outra afirmação que também permeia este trabalho que ao longo deste capítulo pretendo discutir.

Este segundo capítulo abordará como a História Pública atende às discussões desta pesquisa. Bem como ocorre para o debate acerca dos desafios de trabalhar com História Pública na escola, uma vez que possui um arcabouço conceitual complexo e que pode incorrer em certas “armadilhas” para historiadores e/ou docentes de História que queiram trabalhar com tais práticas.

E, por fim, como o Ensino de História, a História Local, e as práticas de História Pública podem convergir para uma boa prática pedagógica em consonância com as discussões da

Didática da História, levando em consideração a complexificação da consciência histórica e ampliação da consciência crítica no chão da escola.

2.1 A história pública no Brasil e seus desafios

Os debates acerca da História Pública, no Brasil, sistematizam-se a partir de 2011 com o Curso de Introdução à História Pública na Universidade de São Paulo (USP) e consequente I Simpósio Internacional de História Pública na mesma universidade no ano seguinte. Em 2013 nasce a Rede Brasileira de História Pública. Nos anos subsequentes observa-se uma crescente nos debates e eventos acadêmicos relacionados a esta temática no Brasil. Junto aos debates relativos à História Pública somam-se discussões acerca da relação História Pública e Educação.

No que concerne ao Ensino de História, é notório o crescimento no interesse de professores do ensino superior e do ensino básico pela discussão. No II SIHP (2014), foi estabelecido o grupo de trabalho (GT) História Pública e educação, mantido no simpósio seguinte. No encontro do Ceará houve, ainda a mesa redonda História pública em ambiente escolar. A organização do 4º SIHP ofereceu o GT História Pública, educação e práticas de ensino, que registrou mais que o dobro das inscrições dos eventos anteriores. (FERREIRA, 2018, p. 30)

Debates e eventos acerca da História Pública no Brasil têm crescido vertiginosamente nos últimos anos e é acompanhado pelo setor editorial. Daí podemos depreender três perspectivas a partir da década de 2010 no Brasil no que concerne a História Pública.

Uma primeira perspectiva diz respeito ao crescimento das discussões no meio acadêmico, seja através do nascimento de cursos sobre História Pública nas universidades e instituições correlatas, seguido de eventos como simpósios, encontros nacionais e grupos de trabalho. Assim, o conceito de História Pública passa a ser delineado pelos profissionais de História em nosso país, conceito este considerado bastante amplo até mesmo para os seus ‘praticantes’.

A História Pública que se forja no Brasil a partir da década de 2010 ampara-se em algumas premissas que considero aqui para este trabalho, a saber: a História Pública está comprometida com o conhecimento histórico que acolhe tanto o saber acadêmico, como também o saber histórico escolar e outros saberes produzidos por outros agentes que não são necessariamente profissionais da História; produção de narrativas históricas a partir de atitude

historiadora também associada à articulação das temporalidades (presente, passado e futuro); ampliação de público que extrapole os meios acadêmicos; e, por fim, e não menos importante, autoria compartilhada da narrativa histórica pelos sujeitos históricos envolvidos, ou seja, produção de conhecimento histórico *para, com, pelo, e o* público.

O pensar história pública também já está bastante consolidado, se considerarmos a expressão como uma espécie de guarda-chuva conceitual capaz de abrigar tudo aquilo que tem sido pensado e escrito em chaves como: usos da memória; usos do passado; demanda social; percepção pública da história; divulgação científica da história; interpretação e curadoria; empoderamento e pesquisa-ação; apropriações midiáticas; literárias e artísticas da história – e assim por diante. (SANTHIAGO, 2016, p. 26)

[...] quero mencionar que penso a História Pública como uma área de estudo e ação com quatro engajamentos fundamentais, passíveis de entrecruzamento: a história feita *para* o público (que prioriza a ampliação de audiências); a história feita *com* o público (uma história colaborativa, na qual a ideia de “autoridade compartilhada” é central); a história feita *pelo* público (que incorpora formas não institucionais de história e memória); e história *e* público (que abarcaria a reflexividade e a autorreflexividade do campo). (SANTHIAGO, 2016, p. 28)

A segunda perspectiva relaciona-se com a proliferação de publicações de temática histórica para o grande público através de revistas, audiovisuais, livros e *websites*. O que demonstra um grande interesse pela História com clara intenção de ampliação de audiências. Contudo, dois aspectos são observáveis diante desta nova realidade que se coloca nas últimas décadas no Brasil. O primeiro aspecto que se pode analisar, diante do aumento das publicações de temática histórica, é o perfil daqueles que estão produzindo tais conteúdos, que em muitos casos, não são profissionais da História.

O que se tem observado é uma proliferação de produção de História Pública por profissionais de diversas áreas como jornalistas, influencers, artistas, dentre outros. Com a grande circulação de informação, propiciada pelas redes sociais e uso da internet e da Inteligência Artificial, a História passa a ser mobilizada cada vez mais.

Nesse contexto, o número de revistas de história nas bancas proliferaram em uma velocidade espantosa, tanto quanto os livros de história popular empilhados em livrarias de aeroportos – um fenômeno ao qual os estudiosos dos usos do passado rapidamente responderam, em dissertações, teses e artigos que se debruçaram com vigor sobre um fenômeno novo, que lhes exigiu mobilizar novas fontes, instrumentos de coleta e operadores analíticos. Produtos audiovisuais (documentários, filmes, minissérie televisivas) e digitais (portais, aplicativos, web rádios) vivenciaram o mesmo fenômeno. (SANTHIAGO, 2018, p. 326)

É importante contextualizar esse aumento pelo consumo de produtos com temática histórica no Brasil. O acesso à internet e as tecnologias da informação e comunicação

características do século XXI, possibilitaram que profissionais de História, movimentos sociais e coletivos em rede pudessem ter acesso à variadas fontes históricas. Além disso, com acesso mais democrático, pelas mesmas ferramentas, a divulgação e autoria de conhecimento de temática histórica passaram a ganhar cada vez mais adeptos. Demandas identitárias e debates acerca de temas sensíveis são cada vez mais amparados por fontes e informações históricas. A memória e a História Oral serão mobilizadas para pesquisa e divulgação desses conhecimentos nas primeiras décadas do século XXI.

A presença de minorias no espaço público como sujeitos que exigiam o reconhecimento de seus direitos, incluindo o direito à memória, permitiu que os passados sensíveis se fizessem presentes na contemporaneidade como força ativa, incluindo a adoção de políticas de memória. É a partir desse processo de debates públicos acerca dos passados presentes que grupos minoritários terão suas vozes e memórias registradas e valorizadas, complexificando as relações entre História e memória. (SILVA; MAIA, 2024, p. 53)

Se por um lado a democratização do acesso às fontes permitiu que o público pudesse dialogar com seu passado e memória, por outro lado a circulação de conhecimentos de diversas naturezas sem nenhum filtro metodológico para sua produção abriu espaço para as *fakenews* e para os negacionismos diversos. Daí se encontra o segundo aspecto que podemos analisar a partir do aumento do número das produções de temática histórica no país e consequente divulgação em diversos formatos.

Como se tem notado, a acelerada produção possibilitada pelo desenvolvimento da internet nessas duas décadas do século XXI aprofundou o fetiche pela verdade em uma perspectiva monolítica, como um dado a ser revelado e diretamente acessível. No contexto dessa busca por uma “verdade verdadeira” que multiplica disputas narrativas em produtos midiáticos, a exemplo da profusão das chamadas mídias sociais na dimensão ordinária do cotidiano, emergiu no Brasil um acelerado processo de negação, disseminado, não somente sobre os acontecimentos históricos, mas como uma postura contemporânea de relacionamento com os fatos, as informações que se sustentam em determinados regimes de verdade e mentira projetadas no espaço público. (PEREIRA; JUNIOR; GUERELLUS, DAHÁS OLIVEIRA, MENESES; WANDERLEY; 2021, p. 48)

O anacronismo, o uso de fontes históricas descontextualizadas, e interpretações com fins escusos por profissionais diversos sem precedentes metodológicos que permeiam a pesquisa em História ou docência em História, têm levado, portanto, os profissionais de História na direção da História Pública.

Quando digo ir no sentido da História Pública quero dizer que uma vez que se observa tantas informações descompromissadas com a ética e com a verdade, o profissional de História entra nesta seara de forma colaborativa. Observa-se assim, uma adesão cada vez maior de

profissionais que se aproximam da prática da História Pública apropriando-se desses espaços que, até então, estavam sendo ocupados, em grande medida, por profissionais outros e até mesmo amadores.

A “ida ao público” significou, em grande medida, uma busca por resguardar o valor do historiador, dos métodos de pesquisa histórica e de sua autoridade profissional frente a outros agentes e procedimentos potencialmente danosos à cultura histórica – agentes e procedimentos que, simplesmente, por dominarem certas técnicas e habilidades (narrativas, por exemplo, no caso de alguns escritores de *best-sellers* da história popular), estavam em posição de obter forte adesão das audiências. Havia um nicho, enfim, a ocupar. (SANTHIAGO, 2018, p. 326)

Desta forma, a Academia passa a movimentar-se em duas direções: a primeira que já está em vigor desde 2011, que são os debates em torno do que é História Pública, como se desenvolve no Brasil, quais caminhos a serem percorridos, e seu arcabouço conceitual; e a segunda direção que diz respeito ao movimento que os profissionais de História fazem - a partir das discussões em curso acerca do que é a História Pública – no sentido de ocuparem esse espaço de produção de conhecimento histórico para grandes audiências e com o comprometimento metodológico da Ciência História. Não obstante, temos os professores e estudantes de Licenciatura em História também entrando nessa seara para discutir as práticas de História Pública no Ensino de História. E é aí que identifico a terceira perspectiva, que é a que este trabalho de pesquisa se apoia.

A terceira perspectiva relaciona-se com a aproximação da História Pública, a partir do consequente debate atinente a esta temática, com Ensino de História. Ou seja, a História como disciplina escolar passa a conversar com as contribuições que a História Pública.

Uma vez que profissionais da História e do Ensino de História, como professores da Educação Básica e estudantes de Licenciatura em História, vão participando dos eventos e dos debates acerca da História Pública a partir de 2011, muitos se perguntam, assim como eu bem recentemente, se já não praticavam ou gostariam de praticar a História Pública em suas práticas de trabalho. “*Finalmente encontrei um nome para o que faço, para o que quero fazer.*” (SANTHIAGO, 2016, p. 35)

Para além desse fator de interesse, temos também a necessidade que se coloca de tentar desfazer imbróglios consequentes da difusão de informações precárias de conhecimentos comprometidos com a ética e a verdade. O professor da Educação Básica, sobretudo após os últimos acontecimentos políticos no Brasil, tem encontrado desafios na sala de aula em tentar discutir temas sensíveis da História, uma vez que se depara com uma série de resistências por parte dos estudantes.

Há uma nova onda de desinformação no Brasil, impulsionada por conteúdos e notícias falsas – *fake news* – nas áreas de saúde, educação, atreladas aos costumes. Neste primeiro trimestre de 2024, teorias conspiratórias se propagam nas redes sociais com informações falsas sobre vacinas, dengue, aborto, escola sem partido, doutrinação de esquerda, cultura LGBT e erotização, observam pesquisadores. (REINA, 2024, s/p)

O acesso facilitado à informações e à fontes diversas têm propiciado que o público em geral receba com grande rapidez uma quantidade ampliada de informações sem qualquer filtro. O Ensino de História pode e deve, a partir de pressupostos metodológicos e compromisso com a ética, dada a natureza de seu trabalho, promover o debate e potencializar consciência crítica.

Se por um lado, a crescente racionalidade metódica da história ciência vem afastando cada vez mais as pesquisas históricas da vida pública, também é verdade que o mundo contemporâneo se caracteriza pelo empoderamento de narrativas históricas outras, que vêm satisfazendo a carência de orientação humana com meios não-científicos, muitas vezes com contornos de senso comum, “comprometendo irreversivelmente a dimensão cognitiva da compreensão humana do mundo e autointerpretação dos homens” (Rüsen, 2010b, p. 96-8). (WANDERLEY, 2018, p. 105)

Desta forma, a produção de saber histórico escolar, somado às práticas de História Pública, ganha papel de relevância nesse processo em duas vertentes: a de compartilhamento de autoria na produção de narrativas históricas no âmbito escolar; e a de produção e consumo de artefatos culturais de temática de História que colaborem com o saber histórico escolar, por profissionais da História, a partir da prática da História Pública.

A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmicas e expressões diferenciadas, mantendo, na atualidade, relações de diálogo e interpelação com o conhecimento histórico *stricto sensu* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais. (MONTEIRO, 2007, p. 123)

O conceito de saber histórico escolar, ao qual este trabalho de pesquisa se sustenta será compreendido como produto do contexto e da cultura escolar, das escolhas metodológicas e de narrativas de professores no chão da sala de aula, da escuta ativa das vozes que falam e sempre falaram, e tantos outros fatores que estão inseridos do processo de ensino aprendizagem, no que concerne a História enquanto disciplina escolar.

Observa-se que o movimento de produção acadêmica acerca das contribuições da História Pública para a Educação começa a aparecer pelo Brasil afora a partir da década de 2010. Em uma breve pesquisa pelo banco de dissertações do ProfHistória Nacional, encontrei 23 dissertações de 2016 até 2022 com o filtro História Pública. Já no banco de dissertações da Capes, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, de 2013 a 2023 encontrei apenas 7 resultados com o mesmo filtro quando associo ao filtro “Área de

Conhecimento: História e Ensino de História”. O que Rodrigo de Almeida Ferreira discute em “*Qual relação entre a história pública e o ensino de História?*”⁹, é que mesmo havendo um crescente interesse por professores de História da Educação Básica em geral pela temática da História Pública, interessados em divulgação do conhecimento e compartilhamento de autoria no Ensino de História, é muito difícil mensurar o número de artigos e trabalhos acerca desta relação devido à complexidade do conceito de História Pública, uma vez que os títulos e as palavras-chaves não indicam “História Pública” porém, as práticas indicadas nos trabalhos conferem práticas da mesma.

Atrelado ao panorama das publicações e seu teor, sobressai a variação de temas e de abordagem na interface com a história pública. Dada a pluralidade de perspectivas, percebo que, muitas vezes, o tema da educação é tangenciado em reflexões que envolvem áreas e fontes de pesquisa específicas, associadas a questões práticas relativas à produção, à difusão e à circulação do conhecimento histórico. (FERREIRA, 2018, p. 33)

Assim, as práticas de História Pública sistematizadas em pesquisas no âmbito acadêmico podem encontrar barreiras no que tange a sua utilização em títulos e palavras-chaves sem que, com isso, na prática, estejam fora do rol de temáticas debatidas para o Ensino em História.

A expectativa é que os profissionais ligados ao ensino de História intensifiquem os diálogos com as dimensões da história pública. Acredito que, por esse caminho, será valorizado o sentido processual do “fazer e pensar” a história pública. A reflexão crítica tende a refinar o trabalho do professor, beneficiando o público estudantil e qualificando o processo de ensino-aprendizagem. (FERREIRA, 2018, p. 35)

2.2 As práticas de história pública e sua relação com o ensino de História

A argumentação que vamos construir parte da perspectiva de que o aprendizado escolar de História, quando direcionado à função de orientação para a vida prática, portanto, preocupado com o desenvolvimento da competência narrativa histórica, incorpora o significado de História Pública, por ser uma práxis que se estabelece de forma compartilhada, principalmente, entre alunos(as) e professor(a); e por fazer parte da cultura histórica, apresentando, recepcionando e comunicando saberes/narrativas históricas que circulam em um ambiente multifacetado por conhecimentos de caráter científico e de senso comum. (WANDERLEY, 2020, p. 127-128)

⁹ FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual Relação entre a história pública e o ensino de História? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (org.). *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018.

Como já mencionei, em face dos crescentes debates acerca da História Pública e ampliação de público para temáticas históricas, somado ao número de informações que estão disponíveis para o público em geral nas mídias sociais, multiplicam-se as produções de conteúdos de temática histórica em diversos formatos (*podcast*, vídeos no *Youtube*, documentários em plataformas de *streaming*¹⁰, produções cinematográficas, exposição em museus, revistas e livros, dentre outros.).

A questão é que, por um lado temos as boas práticas de História Pública em que profissionais de História ou não – afinal esse nicho tem sido ocupado em grande medida por não profissionais de História como jornalistas, cineastas, dentre outros – têm assumido a autoria dos artefatos culturais produzidos no Brasil, e por outro lado temos produções de narrativas históricas sem compromisso com a ética e a verdade com fins escusos.

Desta forma, na medida em que se aumenta as produções oriundas de práticas de História Pública, crescem também a quantidade de informações falsas e ou distorcidas acerca de uma série de conhecimentos, que circulam nos mais diversos meios sociais. Com isso, ao passo em que se alarga cada vez mais no Brasil o interesse, a produção e o consumo de artefatos culturais de temática histórica, alargam-se na mesma medida narrativas históricas anacrônicas, antiéticas, sem compromisso com a verdade. E uma das consequências disso, e que impacta sobremaneira o Ensino de História como disciplina escolar é o descrédito pelos conhecimentos científicos, pelos profissionais de História, tornando-se um grande desafio para o professor de História que queira trabalhar com temas sensíveis e promover a complexificação da consciência Histórica em suas turmas.

De acordo com Tardif (2011), ocorreu uma espécie de descrença naquilo que a escola e os professores poderiam ensinar. Ele nos diz que:

Um fenômeno parece também estar agindo de uns dez anos para cá, mais particularmente nos níveis superiores do sistema escolar. Trata-se da erosão do capital de confiança dos diferentes grupos sociais nos saberes transmitidos pela escola e pelos professores. [...] Os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis ao mercado de trabalho. Essa inadequação levaria, talvez, a uma desvalorização dos saberes transmitidos pelos professores (“para que servem exatamente?”) e dos saberes escolares em geral, cuja pertinência social não é mais tida como óbvia. (TARDIF, 2011, p. 47) (FIGUEIREDO, 2020, p. 30)

¹⁰ Streaming é a tecnologia que permite a transmissão de conteúdo multimídia pela internet, como áudio e vídeo, sem necessidade de download.

A desinformação, portanto, é uma realidade, em um contexto de superinformação¹¹ e hiperconectividade¹², contraditoriamente. Desde 2015 quando se inicia o processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, alcançando as disputas eleitorais de 2018 com Jair Messias Bolsonaro capitaneando grupos de extrema direita, até os últimos acontecimentos políticos em que pese o mandato vigente do presidente Luiz Inácio Lula da Silva - após uma acirrada disputa eleitoral e ideológica em 2022 - observa-se um processo contínuo de intensa polarização política.

Este trabalho se destina a turmas do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, e os estudantes entre 11 anos e 18 anos, público alvo desta pesquisa, acredita-se que tenham acesso, em grande medida, a essas informações e conhecimentos que estão disponíveis nas mídias. Contudo, não é objetivo deste trabalho fazer um levantamento apurado de como e em que medida esses jovens estão recebendo e interpretando essas informações. Nem mesmo que destino dão a esses conhecimentos que são veiculados. Outrossim, o que de fato importa para esta pesquisa é como as práticas de História Pública podem contribuir para a complexificação da consciência histórica de modo a promover consciência crítica em jovens que estão na nas etapas finais da Educação Básica, em um momento em que há a superinformação e a hiperconectividade aliadas a inúmeras *fakenews* que circulam em nosso país.

Uma dessas manobras desinformativas é refletida numa notícia de agosto de 2023, na mídia de extrema-direita. A matéria diz que o “governo Lula retoma educação sexual nas escolas”. Uma outra destaca que o “Ministério da Saúde vai liberar R\$ 90 milhões para a iniciativa”.

Assim, os comentários sobre esses *posts* se sucedem sempre no tom escandaloso de “como o governo Lula permite isso”, além de conter críticas, ofensas e xingamentos. Tudo o que vai contribuir para a construção de uma má avaliação do governo federal e para a criação de imagem falsa sobre o trabalho na área de Educação nas escolas do país. (REINA, 2024, s/p)

Diante deste cenário de superinformação e hiperconetividade, a BNCC para o Ensino Médio incluiu a seguinte Competência Específica e Habilidade:

Analizar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista

¹¹ Superinformação é um termo usado para descrever uma situação em que há um excesso na quantidade de informações disponíveis.

¹² Hiperconectividade é a capacidade de estar sempre conectado a dispositivos e redes digitais, como computadores, celulares, tablets e wearables.

e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica (BRASIL, 2017, p. 571)

(EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2017, p. 572)

A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, ao final de 2024, através da Resolução da Secretaria Estadual de Educação (SEEDUC) Nº 6313/ 2024 estabeleceu as matrizes de transição do Novo Ensino Médio aumentando a carga horária das disciplinas regulares e dispondo de outras importantes diretrizes. A partir desta resolução, a SEEDUC do Rio de Janeiro disponibilizou uma versão preliminar do currículo referencial para o Ensino Médio referente ao ano letivo de 2025 em que elencou uma série de habilidades específicas e objetos de conhecimento para cada trimestre e série desta etapa de ensino da Rede Estadual. Destaco aqui uma competência específica elencada neste documento para a 1^a série do Ensino Médio em nosso Estado, a saber:

(EM13CHS106.RJ01) (EM13CHS106.RJ01) Estimular o letramento digital, promovendo ações de diferenciação de uma notícia real para uma "fake news", incentivo à leitura de imagens, interpretação de textos e vídeos, além da discussão do conceito de privacidade online e navegação segura na Internet. Investigar as formas pelas quais a tecnologia pode ser utilizada para interferir em padrões de consumo através da atuação de empresas de mineração, análise e uso dos dados eletrônicos. (RIO DE JANEIRO, 2025, s/p)

Embora seja um texto preliminar e regional, pois refere-se a Rede Estadual do Rio de Janeiro, ele pode servir para mostrar como as *fakenews* e as mídias digitais estão no *rol* das preocupações das redes de ensino do país nas primeiras décadas do século XXI na educação e sobretudo, no Ensino de História.

Diante deste contexto, boas práticas de História Pública no âmbito escolar , além de apresentar um grande desafio para o professor de História, também podem ser muito potentes para a construção de narrativas históricas contundentes e que estimulem a consciência histórica e desenvolvam consciência crítica.

É preciso destacar que há muitos artefatos culturais que podem ser considerados boas práticas de História Pública tanto por profissionais da História ou não, que estimulam a atitude historiadora, compartilham autoria, ampliam a divulgação de conhecimento histórico. Esses artefatos culturais, fruto de boas práticas da História Pública, podem e devem ser utilizados nas aulas de História pelo professor, contribuindo também para ampliação de consciência crítica e

complexificação de consciência histórica. Contudo, este trabalho não possui este objetivo. O objetivo desta pesquisa é criar uma metodologia amparada na História Local e que apresente produção de conhecimento histórico e narrativas históricas pelos estudantes a partir da prática de História Pública no âmbito escolar.

Uma vez que o estudante tenha acesso a metodologia de pesquisa da História e da produção de narrativas históricas, acredita-se que ele conseguirá complexificar sua consciência histórica e crítica na medida em que, conhecedor do processo, e sujeito na produção de conhecimento, não mais permita alienar-se diante das informações e narrativas que o impactarão ao longo de sua trajetória. Ou seja, muito mais que produzir narrativas históricas, as práticas de História Pública poderão potencializar a capacidade do estudante de posicionarse no mundo e intervir sobre ele.

A dinâmica de uma sala de aula é múltipla, multifacetada, polifônica. São parâmetros que delineiam uma educação interativa, dialógica. Ou seja, a reafirmação dos princípios propostos por Paulo Freire (1981) em favor da educação reflexiva e crítica, que considere as condições de vivência do estudante e seus saberes. (FERREIRA, 2018, p. 34)

Nesse aspecto a Didática da História nos ajuda a pensar o processo pelo qual os indivíduos aprendem História para pensar métodos para ensinar História, ou seja,

Ressalta-se, assim, a importância da concepção de aprendizagem como ponto de partida e pressuposto orientador do método de ensino da História, bem como a sua complexidade e diversidade de abordagens, tendo em vista a sua relação com a ciência de referência. (SCHMIDT, 2017, p. 61)

Com o apoio dos conhecimentos da Didática da História, podemos pensar em práticas de História Pública que corroborem com a aprendizagem da História e sua apropriação por parte dos estudantes dos anos finais da Educação Básica que é a etapa de ensino a qual este trabalho aborda.

Assim, proponho uma sistemática de pesquisa por parte dos estudantes, com o auxílio do professor de História, acerca da história de sua unidade escolar, a partir do levantamento de fontes históricas diversas, lugares de memória e de interesse em sua localidade (bairro e município onde a escola está situada).

E as práticas de História Pública identificadas nesta sistemática consistem em três pilares: *uma autoridade compartilha* (FRISCH, 2016, p. 57-69) entre professor de História e estudantes, na produção de narrativas históricas acerca da história da unidade escolar; incentivo a atitude historiadora por parte dos estudantes pelo professor de História, a partir de pesquisas

e usos de fontes diversas, sobretudo fontes primárias relacionadas a história da criação da unidade escolar, sua participação e relevância no bairro e município onde se encontra; e ampliação de audiência através da apresentação em formatos diversos dos resultados das pesquisas em uma Feira Pedagógica para a comunidade, bem como produção de artefatos culturais como vídeos, *podcasts*, texto teatral, dentre outras manifestações como fruto das pesquisas.

Neste caso, por exemplo, o trabalho com fontes históricas torna-se fundamental como princípio do método de ensino. A educação bancária, ou seja, o método em que o aluno é mero depositário de conteúdos previamente selecionados, precisa ser definitivamente abandonada. As formas de organizar o ensino e a aprendizagem referem-se ao momento em que, tanto quem ensina, quanto quem aprende assumem o estatuto narrativístico da ciência da história. O retorno à vida prática indica o momento em que o conhecimento ensinado e aprendido revelam o significado e sentido de orientação temporal que têm para os envolvidos no processo de ensino e aprendizado: professores e alunos. (SCHMIDT, 2017, p. 63-64)

2.3 A didática da História: boas práticas de ensino de História a partir da história local e da história pública

E se, porém, em lugar dessa metáfora da historiografia saindo pelos poros da sociedade e da cultura (nos movimentos sociais, na produção cultural e na escola), a História Pública proporcionasse, de fato, a oportunidade de um diálogo verdadeiro em que a História tanto fala quanto escuta, permitindo também que falem outros sujeitos e outras práticas? Que vozes estariam particularmente habilitadas a falar nessa relação entre História Pública e Educação? (ANDRADE; ANDRADE, 2016, p. 178)

A metodologia proposta (explicada no próximo capítulo) toma por base as discussões teóricas acerca da Didática da História aqui entendida como campo de ciência que estuda os objetivos e caminhos possíveis para a Ensino de História.

Novamente citando Rüsen, pode-se dizer que, entre outros motivos, por causa da diferença qualitativa entre a história-ciência e a história escolar é necessária “[...] uma disciplina científica específica que se ocupe do ensino e da aprendizagem da história [...]: a didática da história”. (CERRI, 2001, p. 108-109)

No Brasil, Ana Maria Monteiro tem desenvolvido inestimáveis pesquisas acerca da Didática da História nas últimas duas décadas. A partir do conceito de transposição didática a qual toma por base, discute e amplia as discussões de Yves Chavellard, Monteiro extrapola o conceito e enfatiza que a relação entre saber ensinado e o saber escolar é dialógica. Ou seja, o

saber acadêmico/científico influencia e é influenciado pelo saber escolar que é produzido a partir da cultura escolar, do contexto histórico e social a qual se insere sua produção.

Chavellard afirma categoricamente a diferença entre o saber acadêmico (*savoir savant*) e o saber ensinado. Para que o ensino seja possível, “o elemento de saber deverá ter sofrido certas *deformações* (grifo adicionado) que o tornarão apto a ser ensinado. O saber-tal-como-é-ensinado, o saber ensinado, é *necessariamente distinto* (grifo adicionado) do saber-inicialmente-designado-como-aquele-que-deve-ser-ensinado, o saber a ensinar” (p. 16-17). O conceito de transposição didática permite então que o campo científico da didática se constitua, pois, além de definir uma ruptura, ele cria um instrumento de inteligibilidade que possibilita a realização das investigações, abrindo caminho para que a caixa-preta, em que tem estado inserido o ensino, comece a ser desvendada. (MONTEIRO, 2007, p. 84)

Para este trabalho a Didática da História como campo de investigação e o conceito de transposição didática, no que diz respeito ao movimento constante de diálogo entre o saber acadêmico e o saber escolar, interessa sobremaneira. Neste sentido, a temática da História Local aliada a boas práticas de História Pública, pode ser uma ferramenta potente para a transposição didática, uma vez que, de forma dialógica, colaboram com a mesma.

A história da unidade escolar - levando em conta os pressupostos da História Local e não como uma construção narrativa anedótica ou de turismo – desenvolvida pelos estudantes com o apoio do professor de História como prática de História Pública e que mobilize conhecimentos historiográficos e o saber escolar, pode ser uma ferramenta potencializadora de conhecimento histórico a partir de narrativas dos próprios sujeitos da História estudada no chão da escola.

O professor de História, segundo a metodologia que este trabalho propõe, alia o conhecimento historiográfico ao saber escolar e, juntamente aos seus estudantes, cria narrativas históricas contundentes produzindo conhecimento histórico apropriado. Na prática, uma vez que o estudante é levado a investigar fontes históricas de diversas naturezas como fotografias familiares, fotografias da escola, documentos diversos, notícias, decretos, hinos, vídeos, depoimentos, dentre outras possibilidades, ele está sendo levado a conhecer o processo de produção de conhecimento histórico. Mais que isso, ele estará sendo encorajado a produzir narrativas históricas que se relacionam com o seu cotidiano, com o que está mais próximo de sua realidade, podendo assim ser fundamental para a formação de sua identidade cultural e para a complexificação de sua consciência histórica de modo tal que seja estimulado a agir em seu meio de forma crítica.

E quando falo de produção de narrativa histórica me refiro a uma autoridade compartilhada e ampliação de audiência, uma vez que para apresentar o resultado de suas

pesquisas o estudante deverá propor formatos de divulgação do conhecimento histórico desenvolvido: “*Nesse sentido, a História escolar é, desde já, uma Histórica Pública, embora o lugar que articule sua linguagem seja, fundamental e inequivocamente, o ambiente de encontro pedagógico de sujeitos particulares, isto é, o lugar da escola.*” (ANDRADE; ANDRADE, 2016, p. 181)

Luis Fernando Cerri destaca que a consciência histórica é formada e alimentada a partir de uma série de pressupostos que não estão necessariamente relacionados ao Ensino de História. Para Cerri, a o Ensino de História é um dos aspectos que corroboram para o desenvolvimento de consciência histórica, que aqui eu chamo de complexificação. E é neste ponto sensível que esta pesquisa se sustenta. Ou seja, de que maneira, ou quais sugestões de caminhos possíveis o Ensino de História corrobora para a complexificação da consciência histórica dos estudantes a partir do saber histórico escolar? Ora, esta também não é uma questão levantada pela Didática da História nas últimas décadas? Como os estudantes aprendem História e como se apropriam de forma prática no seu cotidiano do conhecimento histórico?

Daí a importância de destaque da transposição didática segundo Ana Maria Monteiro, em que o saber escolar histórico precisa estar atento à realidade da comunidade escolar e dos estudantes de forma dialógica e constantemente sendo transformada. A sala de aula pode e é potencialmente capaz, segundo esta perspectiva, de produzir conhecimento histórico contundente a partir de narrativas históricas compromissadas e que dialoguem com o conhecimento histórico acadêmico.

Todos os professores agiam com a preocupação de dar voz aos alunos, de abrir espaço para suas contribuições e conclusões, de desenvolver uma perspectiva crítica face ao que era abordado. A História ensinada é instrumento para agir no mundo, para ampliar o potencial cognitivo sobre o processo histórico de forma a poder nele atuar e transformá-lo. Daí tanta preocupação com o estabelecimento de relações, com a contextualização, com a visão de processo, com a compreensão dos conceitos. (MONTEIRO, 2007, p. 129)

Destaco aqui um outro trecho de um artigo de Cerri em que ele desenvolve um conceito importante sobre competência narrativa e consciência histórica, apoiando-se em Jorn Rüsen:

Em Rüsen, a competência narrativa é a competência específica e essencial da consciência histórica, uma vez que é através da narrativa que se pode realizar a orientação temporal, sintetizando historicamente as dimensões do tempo, do valor e da experiência. Em outros termos, consiste “na faculdade de representar o passado de modo tão claro e descritivo que a atualidade se converta em algo compreensível e que a própria experiência vital adquira perspectivas de futuro sólidas”. (CERRI, 2010, p. 274)

A competência narrativa faz decorrer, para o ensino, a perspectiva presente também na proposição freiriana, ao dirigir-se à alfabetização: o objetivo não se resume em ler as palavras, mas em ler o mundo. No nosso caso, o mundo no tempo. (CERRI, 2010, p. 275)

A construção de narrativas históricas comprometidas é objetivo deste trabalho uma vez que estimula práticas de História Pública em que o público, no caso os estudantes, possam desenvolver conhecimento histórico através de narrativas históricas desenvolvidas por eles, com eles e o professor de História.

Sendo assim, o estudante entra em contato com as fontes históricas diversas referentes a sua unidade escolar, pode manuseá-las e interpretá-las com o apoio do professor de forma dialógica, em um movimento de compartilhamento de autoria, para poder construir narrativas históricas contundentes e válidas para o conhecimento histórico para, depois, em uma segunda etapa, apresentar os resultados de sua pesquisa em formatos diversos para a comunidade escolar (professores, estudantes e funcionários da escola) e para a comunidade do entorno da escola ou a quem se interessar (familiares, amigos, vizinhos da escola, representantes de movimentos sociais locais...) em uma Feira Pedagógica.

Partimos da certeza de que historiografia e história escolar dialogam, na medida em que informam como o sentido histórico é constituído como necessário (consciência histórica), possível (metodologia histórica) e é socialmente comunicável (narrativa histórica) não como *doxa* - baseada no senso comum -, mas como *episteme* – resultado do conhecimento metodologicamente construído.

[...] Nossa hipótese é de que apenas incorporando o campo de Ensino de História ao debate sobre as práticas da História Pública pode-se, como propõe a Nova Didática da História, recuperar o sentido social do ato de fazer/ensinar História. (WANDERLEY, 2018, p. 96-97)

3 A feira pedagógica como produto de práticas de história pública e o caso do Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo

A participação em atividades de pesquisa contribui para a formação de cidadãos críticos, autônomos e participativos. Ao assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem, o aluno desenvolve autonomia e automotivação, percebendo-se capaz de buscar conhecimento de forma independente, tornando o processo de ensino e aprendizagem mais eficaz. (NASCIMENTO; JUNIOR; MOTA; MOTA; NUNES; SILVA, 2024, p. 1620)

Estudantes protagonistas na produção de narrativas históricas e conhecimento histórico válidos, desenvolvendo atitude historiadora, mobilizando temporalidades e compartilhando uma autoridade com a Academia e com o seu professor de História, é um importante objetivo deste trabalho de pesquisa que aqui apresento.

Para tanto, proponho que a partir da História Local, o objeto de conhecimento possa estar mais próximo do estudante, que haja aproximação na escala de observação e se torne atrativo de modo a potencializar a produção de conhecimento histórico no espaço escolar e que assim seja estimulado e potencializado a complexificação da consciência histórica por parte dos estudantes e ampliação de sua consciência crítica.

A Feira Pedagógica a qual este trabalho propõe tem como objetivo que o estudante possa apresentar os resultados de suas pesquisas em um dia dedicado para esta atividade, de modo que para a sistemática de pesquisa os mesmos possam mobilizar conhecimentos de áreas diversas do conhecimento para além dos conhecimentos históricos, como Artes, Biologia, Tecnologia, Geografia, dentre outros.

A História da escola a qual o estudante participa é o tema central proposto para esta sistemática de pesquisa e a partir deste tema central decorrem eixos temáticos que deverão orbitar em torno dele. Espera-se que a Feira Pedagógica possa potencializar a interdisciplinaridade, uma vez que além de conhecimentos históricos os estudantes precisarão mobilizar conhecimentos outros.

A interdisciplinaridade neste trabalho é um conceito fundamental uma vez que o estudante é compreendido em sua complexidade e, assim, seu protagonismo frente ao processo ensino-aprendizagem necessita estar pautado neste aspecto humano, compreendendo que nesse processo as disciplinas escolares não estejam compartmentalizadas, e sim que as áreas de conhecimento se complementem, caminhem juntas para atender a complexidade dos seres humanos e a produção do saber escolar.

Nesse sentido, a História é uma Ciência e uma Disciplina Escolar que pode e deve desenvolver este papel articulador uma vez que seu objeto de estudos é o ser humano no tempo e no espaço.

Na sala de aula, ou em qualquer outro ambiente de aprendizagem, são inúmeras as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As múltiplas relações entre professores, alunos e objetos de estudo constroem o contexto de trabalho dentro do qual as relações de sentido são construídas. Nesse complexo trabalho, o enfoque interdisciplinar aproxima o sujeito de sua realidade mais ampla, auxilia os aprendizes na compreensão das complexas redes conceituais, possibilita maior significado e sentido aos conteúdos da aprendizagem, permitindo uma formação mais consistente e responsável. (THIESEN, 2008, p. 551)

Em se tratando, neste trabalho, do uso da História Local como método que contribui para o Ensino de História, e entendendo que a interdisciplinaridade aqui compreendida diz respeito a considerar a complexidade dos sujeitos e de suas realidades, não podemos deixar de lado os *saberes* que Edgar Morin destaca como fundamentais para a *educação do futuro*. Na célebre obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (MORIN, 2000), esse autor destaca, no segundo capítulo, a relevância do contexto, do global, do multidimensional e do complexo em que afirma que “*Para que o conhecimento seja pertinente, a educação deverá torná-los evidentes*” (MORIN, 2000, p. 36).

Assim sendo, para além do protagonismo dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, é de extrema relevância levar em conta que este sujeito e sua realidade estão inseridos em um contexto global, multidimensional e complexo. A História Local e as práticas de História Pública na produção de uma Feira Pedagógica podem ser muito potentes se levarmos em consideração esses elementos que Morin enfatiza como fundamentais para a educação do futuro.

Edgar Morin (2005), um dos teóricos desse movimento, entende que só o pensamento complexo sobre uma realidade também complexa pode fazer avançar a reforma do pensamento na direção da contextualização, da articulação e da interdisciplinarização do conhecimento produzido pela humanidade. (THIESEN, 2008, p.546)

Neste capítulo, portanto, apresento o passo a passo para o desenvolvimento de uma Feira Pedagógica com temática histórica que poderá ser desenvolvida nas séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tendo como ponto de partida a História da unidade escolar a qual o corpo discente faz parte. Apresento, outrossim, o desenvolvimento deste passo a passo como se deu no Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo.

3.1 Feira pedagógica ou feira de ciências?

Ao debruçar esforços no sentido de encontrar arcabouço teórico para explicar melhor o que seria uma Feira Pedagógica no modelo, ou mesmo próximo do modelo, que intento apresentar aqui para esta pesquisa, tive grande dificuldade em encontrar tais conceitos e teorias. Isso por que está bem fundamentado e amparado por políticas públicas nacionais o que se convencionou chamar de Feira de Ciências. E a pergunta que faço é: Feira de Ciências é o mesmo que Feira Pedagógica? A resposta é sim e não ao mesmo tempo. Acredito ser de extrema relevância explicar o que considero Feira Pedagógica e seu papel no espaço escolar.

As Feiras de Ciências ganham força no Brasil a partir da década de 1960 quando surgem em vários estados brasileiros, com intuito de promover a iniciação científica nas escolas. Alguns estados como é o caso do Rio Grande do Sul e São Paulo são pioneiros na sistematização e organização dessas feiras em nível estadual.

Sob a égide do IBECC/UNESCO, durante a década de 60, começaram a ser realizadas as primeiras feiras de ciências no Brasil, que aconteceram na cidade de São Paulo nas instalações da Galeria Prestes Maia. E, logo em seguida, no interior desse Estado, “pipocavam” feiras de ciências nas mais variadas cidades. Fora de São Paulo, existem registros de acontecimentos de feiras de ciências em outros Estados, com apoio dos Centros de Ciências locais. (MEC, 2006, p. 14)

A partir dessas iniciativas preliminares outros estados e municípios Brasil afora passam a desenvolver políticas públicas, em graus distintos de operacionalização e aporte financeiro, para fomentação das feiras de cunho científico para público escolar, sobretudo com público alvo os adolescentes e jovens adultos.

Bastante populares durante a década de 1990, as Feiras de Ciências estudantis têm uma tradição de mais de cinco décadas, acontecendo no Brasil e América Latina desde a década de 1960 como uma oportunidade para estudantes apresentarem suas produções científicas escolares (MEC, 2006) a um público diverso daquele que compõe o ambiente de suas salas de aula. (HARTMANN; ZIMMERMANN; 2009, p. 1-2)

Mais recentemente, em 2005, nasce o Programa Nacional de apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica (FENACEB), do Governo Federal brasileiro sob responsabilidade do Ministério da Educação (MEC).

Diante da crescente importância que têm adquirido a ciência e a tecnologia para o desenvolvimento das sociedades contemporâneas, tornou-se fundamental a promoção

de uma cultura científica que propicie melhores condições para a busca do conhecimento. Para tanto, a educação é o caminho mais seguro. [...]

Com a criação do Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica – Fenaceb, em 2005, o Ministério da Educação deu um importante passo na superação desses desafios. Sob a coordenação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), o Programa Fenaceb tem o objetivo de estimular e apoiar a realização de eventos de natureza de divulgação científica, como feiras e mostras de ciências, que tenham como protagonistas alunos e professores da educação básica. (MEC, 2006, p. 5)

Este programa, como a apresentação do documento do MEC menciona, tem o objetivo de fomentar as feiras de ciências em âmbito nacional e sugere aporte de investimentos financeiros para tanto.

No documento oficial do MEC no ano seguinte à criação da Fenaceb, logo em sua apresentação, o governo tenta apresentar a importância no fomento de tais práticas pedagógicas por acreditar que as Feiras de Ciências têm a capacidade de potencializar o processo de ensino-aprendizagem por meio da aproximação do estudante com o objeto de pesquisa e por conferir protagonismo ao mesmo.

Hoje, as feiras de ciências são conhecidas como uma atividade pedagógica e cultural com elevado potencial motivador do ensino e da prática científica no ambiente escolar. Tanto para alunos e professores, quanto para a comunidade em geral, as feiras vêm constituindo uma oportunidade de aprendizagem e de entendimento sobre as etapas de construção do conhecimento científico. (MEC, 2006, p. 5)

Nas páginas que seguem a esta apresentação o governo tenta, outrossim, definir o que entende por Feira de Ciências. A ideia de que as Feiras de Ciências estavam somente relacionadas às disciplinas das Ciências da Natureza e Tecnológicas pairava sobre as instituições educacionais do Brasil até a década de 1970. Assim, “*Por muitos anos, nas Feiras de Ciências de todo País (e mesmo nos outros países onde ocorriam) só foram admitidos como ‘científicos’ os trabalhos das áreas já citadas*”. (MEC, 2006, p. 17)

Uma volta às décadas de 60 e 70 mostra que os professores das disciplinas ditas “científicas” foram os primeiros a incorporarem o “método científico” (então em grande moda) em suas atividades práticas, em sala de aula, laboratórios ou mesmo em atividades extra classe, ocasionando a idéia de que as feiras de ciências seriam produtos de suas atividades com os alunos. Nesse mesmo período, começaram a surgir, em todo Brasil, os clubes de ciências que, embora não estivessem obrigatoriamente ligados às feiras, direcionaram suas produções para o evento, de modo que muito (talvez a maior parte) do que foi produzido nos clubes foi divulgado através das feiras de ciências. A responsabilidade dos clubes coube também, desde o início, aos professores da área “científica”. (MEC, 2006, p. 17)

O documento expõe ainda que, uma vez que os professores de outras áreas de conhecimento, excluídos das Feiras de Ciências, pelos motivos já expostos, perceberam a relevância da confecção de pesquisas nas salas de aulas por parte dos estudantes, as instituições passaram a adotar as Feiras de Ciências utilizando-se do artifício da troca de denominação. As Feiras de Ciências com temáticas outras para além das Ciências “convencionais” passaram a ganhar denominação de Feira Cultural ou Mostras.

E é neste ponto que gostaria de chegar, uma vez que a Feira Pedagógica a qual proponho se interessa por desenvolver uma temática histórica com método de pesquisa científica com utilizações de fontes diversas em que pese o protagonismo do estudante com objetivo de fazê-lo aproximar do seu objeto de pesquisa, que ele desperte curiosidade e interesse e que seja oportunizado a complexificação de sua consciência histórica e ampliação de consciência crítica.

Assim, o que proponho aqui para este trabalho de pesquisa é uma Feira Pedagógica. Poderia também chamar de Feira de Ciências uma vez que o modelo que proponho neste trabalho está relacionado com a temática da História Local, entendendo que a História é uma Ciência do campo da Humanas. Contudo, se escolho a troca da palavra “Ciências” pela “Pedagógica”, estou propondo que o enfoque esteja em boas práticas pedagógicas que intentam convergir para o Ensino de História no âmbito escolar, promovendo outrossim conhecimento científico mas sobretudo saber escolar com a presença das Humanas, Exatas, Linguagem e Natureza.

3.2 A feira de pedagógica no contexto escolar e o protagonismo dos estudantes na produção de conhecimento histórico e narrativas válidas

As feiras de ciências são oportunidades para que os estudantes desenvolvam habilidades como pensamento crítico, liderança e trabalho em equipe, enquanto investigam e pesquisam novos métodos para seus projetos. Mezzari, Frota e Martins (2011) ressaltam que essas atividades *"favorecem a construção de valores éticos e a aceitação das diferenças"*, formando alunos críticos e reflexivos. Esses eventos incentivam os alunos a buscar conhecimentos além do que é ensinado em sala de aula, transformando-os em protagonistas de sua aprendizagem, como destaca Freire (2011). (NASCIMENTO; JUNIOR; MOTA; MOTA; NUNES; SILVA, 2024, p. 1619)

Mais uma vez recorro a trabalhos já desenvolvidos em áreas das Ciências da Natureza e Tecnológicas para desenvolver o arcabouço teórico para a Feira Pedagógica a qual proponho. A lógica da Feira de Ciências converge em todos os casos para a produção de conhecimento

em que o estudante é o principal sujeito e o objeto de conhecimento tem grande potencial de despertar a curiosidade e aproximar o estudante de sua realidade mais concretamente.

O texto acima citado é de um coletivo de professores que estão pensando a Feira de Ciências no âmbito da Química, a partir da experiência de um colégio público em Sobral no Ceará, a Feira de Ciências “Só Química”. Os professores citados estão refletindo como as Feiras de Ciências são potentes no processo ensino-aprendizagem e tomaram por referência uma escola estadual no município de Sobral, no estado do Ceará. Eles desenvolveram uma pesquisa “quali-quantitativa” (NASCIMENTO; JUNIOR; MOTA; MOTA; NUNES; SILVA, 2024, p. 1620) em que foram observados relevantes ganhos na aprendizagem, motivação, trabalho coletivo, consciência e curiosidade sobre o tema, dentre outros aspectos.

Em nosso caso proponho, além dos aspectos aqui expostos pelo MEC com o Programa Fenaceb, expostos, outrossim, pela relevância do “Só Química” em que pese a Feira de Ciências como instrumento importante no processo de ensino-aprendizagem; que a Feira Pedagógica com temática de História em que a escola e a comunidade escolar sejam objetos de pesquisa, possa ser ferramenta valiosa no Ensino de História e na produção de saber histórico escolar. E que ainda possa potencializar ou mesmo oferecer uma proposta viável para a complexificação da consciência história e consequente consciência crítica.

Ou seja, para além de todas as possibilidades viáveis de ganho no processo de ensino-aprendizagem, a temática da História Local pode vir a somar ainda mais positivamente nos ganhos pedagógicos para o estudante no que concerne a sua intervenção prática na sociedade que o leve a projetar futuro criticamente e de forma autônoma.

A História Local, portanto, neste trabalho é pensada como temática que pode oferecer ao estudante possibilidade de curiosidade e interesse pelo objeto de pesquisa por estar próximo a sua realidade, no sentido de possibilitar que o mesmo perceba sua historicidade e possa, assim, ter meios de interagir com o seu meio de forma crítica.

Como elemento constitutivo da “transposição didática” do saber histórico em saber histórico escolar, a História Local pode ser vista como uma estratégia de ensino. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais; com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como expressão concreta de problemas mais amplos. (SCHMIDT, 2007, p. 190)

O método do ensino de História pela História Local sugere a possibilidade de se trabalhar com memória e fontes históricas diversas que conversam com a realidade do

estudante. Neste trabalho proponho que os estudantes explorem depoimentos familiares que estudaram em sua escola, ou que foram impactados por algum projeto da referida unidade escolar; que explorem também arquivos que existam no município com jornais e reportagens sobre o crescimento do bairro, documentos institucionais como a criação da prefeitura e da emancipação do município; documentos escolares como o Plano Político Pedagógico, registros da criação da escola; resgatem hinos, bandeiras, uniformes; enfim, as possibilidades são vastas e são valiosas para que o estudante desenvolva sua pesquisa como sujeito.

É preciso salientar que a interpretação dessas fontes exige um cuidado mais apurado para que não acorram em anacronismos e narrativas centradas no senso comum somente, dado os sentimentos e subjetividades de suas origens. Mas com o auxílio do professor de História, em um movimento de compartilhamento de uma autoria de produção de conhecimento histórico escolar, é possível que os resultados dessa sistemática de pesquisa sejam muito plurais e dinâmicos e gerem narrativas históricas válidas e enriquecedoras para o saber histórico escolar.

O objetivo, portanto, é que o estudante se aproxime do objeto de pesquisa, que possa desenvolver curiosidade acerca do conhecimento histórico, que possa se perceber como sujeito da História e, que de forma autônoma, possa intervir em seu meio positivamente, pensando em possibilidades para o futuro de maneira crítica e dialógica com o saber histórico escolar e seus agentes.

Esse trabalho pode também facilitar a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas a partir de distintos sujeitos históricos, das histórias silenciadas, histórias que não tiveram acesso à História. Ela favorece recuperar a vivência pessoal e coletiva dos alunos evê-los como participantes da realidade histórica, a qual deve ser analisada e retrabalhada, com o objetivo de convertê-la em conhecimento histórico, em autoconhecimento. Desta maneira, podem inserir-se a partir de um pertencimento, numa ordem de vivências múltiplas e contrapostas nos espaços nacional e internacional. (SCHMIDT, 2007, p. 191)

A Feira Pedagógica com temática da História Local aqui sugerida tem como objetivo, portanto, ser uma prática de História Pública em que o estudante poderá ampliar público para o resultado de suas pesquisas de autoria compartilhada com seu professor de História e a comunidade local (através de participação efetiva de estudantes e profissionais egressos e familiares que residem no bairro e ou município da unidade escolar, através de seus depoimentos, e contribuições com fontes históricas de diversas naturezas).

3.3 O passo a passo da feira pedagógica com temática de história local e o caso do Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo, São João de Meriti – RJ

Figura 5 – Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Decoração do pátio no dia da Feira Pedagógica. Bolo em comemoração pelo aniversário do C.E. Dr. Aníbal Viriato de Azevedo.

Fonte: A autora, 2022.

A Feira Pedagógica a qual foi desenvolvida no Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo recebeu o título de “Colégio Azul, presente de São João de Meriti” e ocorreu no contexto das comemorações do Jubileu de Ouro desta unidade escolar. Esta Feira Pedagógica correspondeu a uma das diversas ações que ocorreram na escola ao longo do ano de 2022, em detrimento dos seu aniversário de cinquenta anos.

3.3.1 Público alvo

O público alvo a qual a Feira Pedagógica proposta se destina corresponde a todas as séries dos Anos Finais do Ensino Fundamental e às séries do Ensino Médio da Rede Pública, em qualquer esfera. O professor ou unidade escolar da rede privada que queira utilizar esta metodologia também poderá fazê-lo, mas o campo de observação a qual tive acesso e a

metodologia pôde ser desenvolvida foi da rede pública de ensino em uma região do Rio de Janeiro periférica e estigmatizada devido ao seu afastamento da região central da capital do Estado, de sua renda per capita e histórico descaso político.

O Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo atende somente a este público citado acima. Por isso, na aplicação desta metodologia, foi possível trabalhar com todas as turmas desta unidade escolar. A saber, o C.E. Dr. Aníbal Viriato, possuía no ano de 2022, um total de 242 estudantes distribuídos em 8 turmas, sendo uma turma de cada série dos Anos Finais do Ensino Fundamental e 4 turmas do Ensino Médio (uma turma de 1º ano, uma de 2º ano e duas turmas de 3º ano desta etapa de ensino); o que corresponde a uma média de 30 alunos por turma em média.

Sou a única professora de História desta unidade escolar até os dias atuais. E, por isso, quando houve a oportunidade de a História aceder para as comemorações do Jubileu de Ouro desta instituição de ensino me ocorreu a ideia de uma Feira Pedagógica em que o estudante fosse o grande protagonista; assim, nasce a proposta deste trabalho que aqui exponho. A escolha deste público alvo se deve ao acesso que eu tinha naquele momento a este campo de observação, pois eu atendia a quase todas as turmas da escola, também, pela possibilidade deste trabalho gerar nota avaliativa para todas as disciplinas no segundo bimestre, bem como que todos os estudantes pudessem participar das comemorações de aniversário de 50 anos do colégio.

O professor que queira trabalhar com esta metodologia pode optar por trabalhar com todas as séries propostas aqui ou pode optar por uma etapa de ensino ou até mesmo com uma turma apenas. Saliento ademais para o fato de quanto maior o público mais plural e rico se dará o resultado final.

3.3.2 A divisão por eixos temáticos

Proponho como tema central a História da unidade escolar ou de uma rede de escolas, no caso de instituições que têm mais de uma unidade. Orbitando em redor do tema central sugiro alguns eixos temáticos que poderão ser modificados diante de realidades diferentes da escola em que se quer desenvolver este trabalho. Repito, os eixos temáticos que aqui coloco são sugestões que se encaixaram bem àquele ano, àquela unidade escolar, mas poderíamos ter outros eixos temáticos conforme a realidade, tempo e espaço característicos da unidade escolar

participante ou até mesmo poderíamos ter eixos temáticos diferentes para um ano de aplicação diferente na mesma unidade escolar por exemplo.

Aqui listo oito eixos temáticos que se relacionam com a trajetória do colégio em questão e que foram distribuídos um para cada turma. A escolha do eixo temático para cada turma respeitou critérios que se relacionavam com aspectos referentes aos estudantes como: idade, maturidade, etapa de ensino e acesso às fontes.

Houve duas reuniões para escolha dos eixos temáticos e sua respectiva distribuição por turma/série no colégio. Nessas reuniões estavam representados professores, equipe pedagógica e equipe diretiva dos dois turnos em que o colégio atende. Os eixos temáticos foram sugeridos por mim inicialmente, mas foram adaptados e complementados pelos professores nessas reuniões. Ou seja, a escolha dos eixos temáticos foi feita a partir do esforço coletivo de professores da unidade escolar. Assim foi feito no caso do colégio em questão quando ainda não havia uma intenção em que este trabalho se tornasse produto de pesquisa acadêmica.

Após análise avaliativa deste projeto que apresentei no referido colégio, portanto, posterior ao desenvolvimento desta sistemática de pesquisa, chego à conclusão que faltou a presença de representantes de estudantes nessas reuniões de produção do projeto. Sugiro, portanto, que nos encontros para a escolha dos eixos temáticos, junto aos professores e equipe pedagógica, se acrescente representantes dos estudantes, para que os mesmos possam participar de todas as etapas deste trabalho proposto.

Cada turma recebeu um eixo temático, portanto, escolhido previamente pela equipe pedagógica da escola. Foram designados dois professores por turma para orientação dos trabalhos de pesquisas, de modo que precisei estar em colaboração com os professores de disciplinas diversas que estavam orientando as turmas. Assim que as turmas receberam seus eixos temáticos. Eu me dirigi a cada sala de aula para explicar os objetivos do projeto, sua importância e as informações principais, como metodologia e calendário que eles deveriam respeitar.

O curioso foi quando em todas as salas, pelo menos um aluno fez considerações negativas sobre seu bairro, ou sobre o município ou até mesmo de sua escola. Na época não atentei para fazer uma pesquisa ou coletar depoimentos, pois ainda não compreendia o quanto importante seria ter esses dados. Contudo, recentemente, desenvolvi um questionário em que constava, resumidamente, perguntas referentes aos interesses dos estudantes pela escola e pela disciplina História, além de perguntas dissertativas em que deveriam listar lugares de interesse e memória no seu município, além de sugestões para melhorar a escola e o ensino de História (já mencionei esta pesquisa e alguns de seus dados na introdução). O modelo deste questionário

que executei entre fevereiro e março de 2025 com uma parcela dos estudantes do colégio em questão, se encontra no Apêndice A desta pesquisa.

Os resultados deste questionário revelaram que pouco mais de 40% dos estudantes que participaram da pesquisa consideram a sua escola pouco ou nada interessante. E que quase 24% gosta pouco ou não gosta de estudar História e que quase 17% considera pouco ou nada interessante estudar História. E que, quando questionados sobre lugares de lazer e memória, a grande maioria listou o shopping Grande Rio (de maior expressão na região) com pouco mais de 46%, seguido de campos de futebol com quase 35% e praças com pouco mais de 33%, e um pouco mais de 8% não conseguiu listar nenhum lugar de memória e de lazer no seu bairro e município. Os centros culturais, os patrimônios culturais e outros lugares de lazer ou não foram citados ou foram muito pouco citados com menos de 10% na lista dos estudantes.

O que demonstra como trabalhos em História Local podem ser muito potentes no desenvolvimento de sentimento de pertencimento, de autoestima e potencializar consciência crítica uma vez que evoca memórias e aproxima o estudante do seu local que passa a ser seu objeto de pesquisa.

O trabalho interdisciplinar foi enriquecedor, uma vez que outras áreas do conhecimento puderam trabalhar juntas aos estudantes na produção de conhecimento. A disciplina de Artes pôde trabalhar com releituras, cores e movimentos artísticos uma vez que os estudantes tiveram acesso a fontes iconográficas diversas acerca do colégio, do bairro e de seu município; À Geografia foi oportunizado o trabalho com mapas políticos e físicos, relevos, dados econômicos e sociais a partir das fontes referentes ao bairro e município onde a unidade escolar está localizada; Língua Portuguesa e Produção Textual puderam trabalhar os tipos de linguagem uma vez que as pesquisas e as apresentações possuíam diversos gêneros textuais como cartazes, entrevistas, apresentações teatrais, fontes escritas, dentre outros; os conhecimentos tecnológicos e matemáticos, puderam trabalhar com produção de vídeos e realidade virtual uma vez que estes foram alguns dos formatos das apresentações propostas pelos estudantes para a Feira Pedagógica; As Ciências da Natureza estimularam a pesquisa da fauna e flora, bem como dos afluentes dos rios que margeiam o colégio e impactam no cotidiano escolar; dentre outros conhecimentos que aqui não daria conta de enumerar dada a complexidade do trabalho. Contudo, ao utilizar esta metodologia, o professor de História conseguirá potencializar a interdisciplinaridade conforme a realidade complexa do seu contexto escolar.

O conhecimento, ao buscar construir-se com referência ao contexto, ao global e ao complexo, deve mobilizar o que o conhecedor sabe do mundo. Como François Recanati dizia, “a compreensão dos enunciados, longe de se reduzir a mera

decodificação, é um processo não-modular de interpretação que mobiliza a inteligência geral e faz amplo apelo ao conhecimento do mundo”. Dessa maneira, há correlação entre a mobilização dos conhecimentos de conjunto e a ativação da inteligência geral. (MORIN, 2000, p. 39)

Importante destacar que os estudantes puderam ter acesso a uma série de fontes e comparar com os dias atuais e sua realidade, e o anacronismo, nesse caso, apareceu nas diversas etapas de construção da pesquisa, mas com o apoio dos professores, pôde ser superado e transformado em problematizações.

Os eixos temáticos sugeridos no caso do Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo, no ano de 2022, foram:

Eixo temático 1 - História do município de São João de Meriti e do bairro Vilar dos Teles.

Figura 6 – Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)

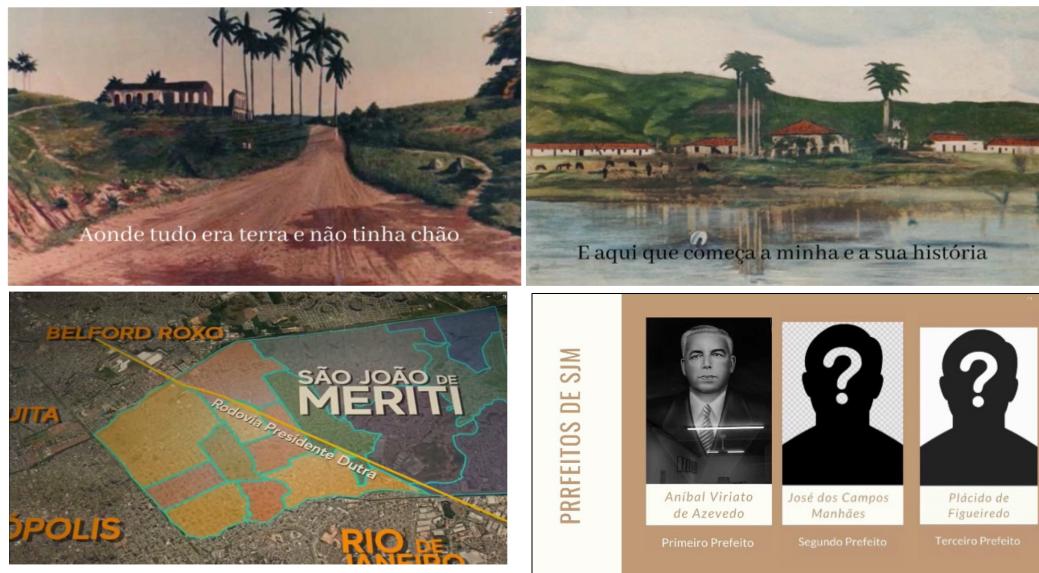


Legenda: Apresentação dos estudantes acerca do município de São João de Meriti.

Fonte: A autora, 2022.

Este eixo temático ficou sob a responsabilidade da turma 2001, correspondente ao 2º ano do Ensino Médio. Os estudantes foram estimulados a investigarem a História da formação do município e sua relevância econômica para o Estado do Rio de Janeiro historicamente; bem como a história do bairro e sua relevância para o município e Estado do Rio de Janeiro; além de questões socioeconômicas nos dias atuais do bairro de Vilar dos Teles e do município com suas presenças e ausências em vários aspectos.

Figura 7 - Prints do vídeo produzido pela turma 2001 acerca da história do município e do bairro do colégio



Nota: este vídeo apresenta legenda e áudio produzidos pelos estudantes.

Fonte: A autora, 2022.

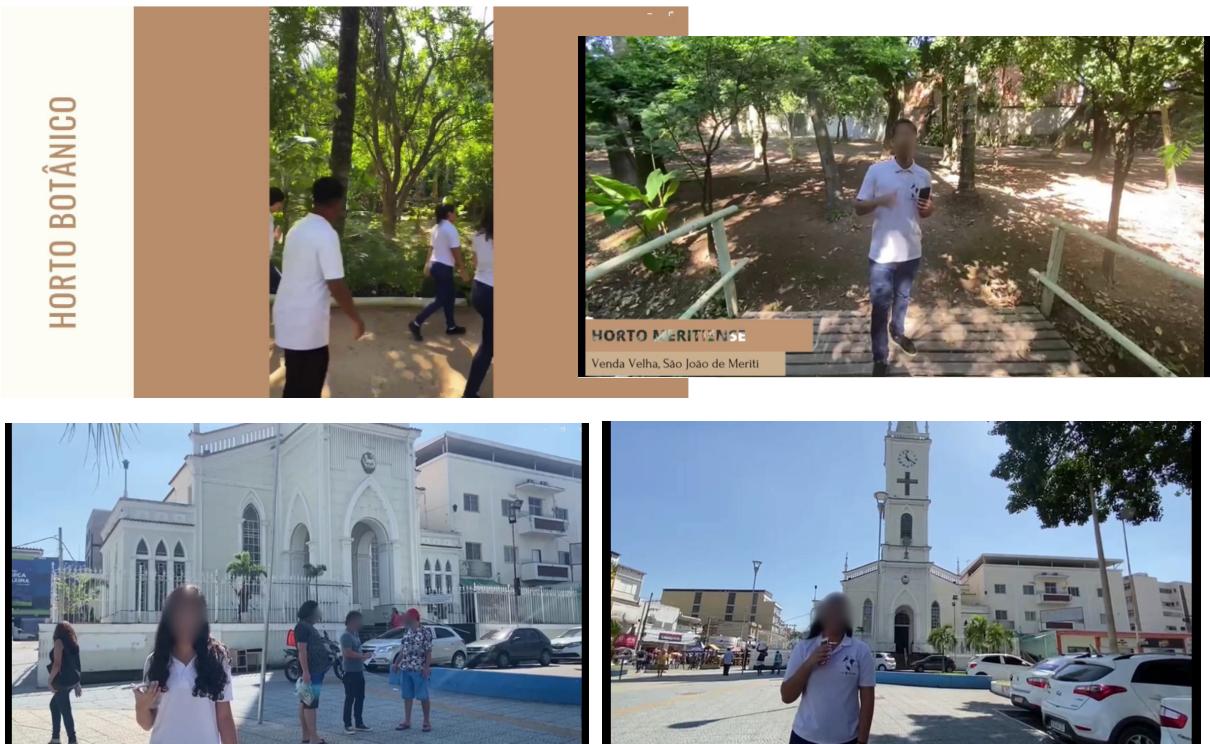
Para o trabalho com este eixo temático foi sugerido que visitassem arquivos municipais. No caso de São João de Meriti, a prefeitura não disponibiliza um arquivo municipal, o que dificultou um tanto o trabalho de pesquisa pela dispersão e até mesmo ausência de fontes históricas primárias disponíveis para acesso da população. Contudo, eles puderam descobrir que havia o Centro Cultural Meritiense e a Casa de Cultura da Baixada, que se situam no município e oferecem além de atividades culturais e cursos, uma biblioteca temática.

Apesar da ausência de arquivos municipais oficiais, os estudantes encontraram importantes fontes escritas no site da Biblioteca Nacional, a Hemeroteca Digital¹³, que tem disponibilizado além de imagens, diversos periódicos digitalizados. O que pode ser uma importante ferramenta de pesquisa para quem queira trabalhar com História Local e, principalmente, quando há ausência ou carência de arquivos públicos.

Os estudantes optaram por visitar em grupo, uniformizados, alguns lugares de memória e interesse no seu município como a Igreja Matriz, Vila Olímpica e Horto Municipal e o antigo terreno onde ficava a sede da família Teles de Menezes que deu origem ao bairro de Vilar dos Teles.

¹³ Ver <https://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>. Acesso em fevereiro de 2025.

Figura 8 - Prints do vídeo produzido pela turma 2001 acerca da história do município e do bairro do colégio



Nota: Nestas imagens podemos ver os estudantes visitando locais de memória e de interesse público no seu município e dando informações pertinentes aos expectadores.

Fonte: A autora, 2022.

Para além dos recursos já mencionados, os estudantes recorreram a arquivos pessoais de suas famílias, com fotografias e sobretudo depoimentos dos autóctones, bibliografia pertinente, tanto em formato online¹⁴ (livros em pdf, reportagens e sites) quanto em formato físico¹⁵, além de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) do censo de 2010, disponíveis também pela internet¹⁶.

Inúmeras, portanto, são as possibilidades para que os estudantes descubram as fontes. Porém é de suma importância que os professores de História colaborem na interpretação e manuseio destas fontes, bem como indicando caminhos para encontrá-las.

¹⁴ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-joao-de-meriti/historico>. Acesso em fevereiro de 2025.

¹⁵ No caso de São João de Meriti, dois livros foram fundamentais para as pesquisas dos estudantes: Redescobrindo São João de Meriti (livro físico) da autora Luciana Neiva e o livro digital Memórias Históricas de São João de Meriti (1958) de Arlindo de Medeiros (Disponível em: <http://historiademeriti.blogspot.com/2011/05/memoria-historica-de-meriti.html>). Acesso em fevereiro de 2025.

¹⁶ Os estudantes usaram o censo de 2010 pois o de 2022 ainda estava em andamento e não tivemos acesso a seus resultados no período da confecção e apresentação dos trabalhos. Para dados atualizados conferir <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-joao-de-meriti/panorama>. Acesso em fevereiro de 2025.

A partir da busca e obtenção dessas fontes, como resultado, os estudantes conseguiram perceber alguns lugares de memória e lazer em seu bairro e município e, na mesma medida, identificar as carências diversas. Foi perceptível a discussão entre eles de formas de superar tais carências e perguntas do tipo: “*Professora, o que podemos fazer para mudar?*”, permitiu que pudéssemos debater em sala de aula temas como desigualdade social, políticas públicas afirmativas, racismo, desemprego, dentre outros assuntos.

Figura 9 – Fotografias tiradas no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Apresentação dos estudantes sobre o município de São João de Meriti.
Fonte: A autora, 2022.

Eixo temático 2 - História do Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo

Este eixo temático ficou sob a responsabilidade da turma 901, correspondente ao 9º ano do Ensino Fundamental. Neste eixo temático, os estudantes são estimulados a investigar a História da instituição escolar a qual estão inseridos e como a presença desta instituição de ensino impacta historicamente no bairro e no município a qual se insere.

Figura 10 – Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Apresentação teatral acerca da História do Colégio Estadual Dr. Aníbal Viriato de Azevedo.

Fonte: A autora, 2022.

Para esta pesquisa os estudantes puderam ter acesso a alguns documentos e fontes da própria unidade escolar como os Projetos Políticos Pedagógicos, a bandeira, os uniformes, fotografias, depoimentos de funcionários mais antigos e mais recentes, funcionários e estudantes egressos.

Essas fontes puderam ser encontradas na própria escola, porém no caso do Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo, não existia um arquivo com todas essas fontes mencionadas compiladas, agrupadas e sistematizadas, inclusive, muitas imagens não estavam sequer digitalizadas. Acredito, que este possa ser o caso de muitas instituições de ensino em nosso país, em que não há uma sistematização do acervo pertinente à História da escola e sua trajetória ao longo de sua existência. Neste caso, recorremos ao auxílio da Direção atual da escola e de uma professora que já havia sido diretora da instituição, bem como de alguns professores que já estavam há mais tempo. Além, de mais uma vez, utilizarmos periódicos digitalizados da Hemeroteca Digital¹⁷.

¹⁷ Ver reportagem no canto superior direito da página em: https://memoria.bn.gov.br/docreader/DocReader.aspx?bib=100439_11&pagfis=7723. Acesso em: fev. 2025.

Figura 11 - Prints do vídeo que a turma 901 preparou para apresentar a história do colégio na Feira Pedagógica



Nota: Produção e edição dos estudantes.

Fonte: A autora, 2022.

Os estudantes também puderam recorrer a arquivos pessoais e familiares para resgatar eventos e projetos pregressos que fizeram parte da História da escola, bem como da própria estrutura física do colégio.

Figura 12 - Prints do vídeo que a turma 901 preparou para apresentar a história do colégio na Feira Pedagógica



Legenda: Nesta imagem podemos ver imagens da festa junina que ocorreu no colégio em 2019. Essa festa já é tradição do colégio há anos.
Fonte: A autora, 2022.

Importante destacar que nosso colégio é impactado sobremaneira pelas enchentes em período de chuvas graças ao escoamento de esgoto no rio Meriti que margeia a escola, bem como o descarte de lixo no mesmo. Os estudantes conseguiram fotografias de arquivos pessoais e no próprio colégio de um desses episódios que ocorreu um mês antes da Feira Pedagógica e incluíram em seu vídeo de apresentação deste eixo temático.

Figura 13 - Prints do vídeo que a turma 901 preparou para apresentar a história do colégio na Feira Pedagógica



Legenda: Imagens do impacto das enchentes no colégio.

Nota: Este vídeo foi produzido e editado pelos estudantes.

Fonte: A autora, 2022.

Eixo temático 3 - História do patrono do colégio: Doutor Aníbal Viriato de Azevedo

Figura 14 - Fotografia tirada no dia
da Feira Pedagógica
(31/05/2022)



Legenda: Porta da sala onde foi a apresentação
do eixo temático “História do patrono Dr. Aníbal Viriato”.
Fonte: A autora, 2022.

Este eixo temático ficou sob a responsabilidade da turma 801, correspondente ao 8º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa deste eixo foi feita a partir de fotos e documentos existentes na própria escola e em sites de busca na internet. Infelizmente não existem muitos registros do dr. Aníbal Viriato de Azevedo nem de sua breve passagem pela prefeitura quando ficou somente alguns meses de modo interino.

Figura 15 - Fotografia tirada pelos estudantes do quadro com a imagem do dr. Aníbal Viriato de Azevedo



Nota: Este quadro ficava no corredor da secretaria do colégio.

Fonte: A autora, 2022.

Neste eixo temático, os estudantes foram instigados a pesquisarem a biografia deste personagem que foi o primeiro prefeito do município de São João de Meriti e que empresta seu nome também a um hospital municipal que fica no mesmo bairro da escola.

Assim, os estudantes puderam entender que uma instituição de ensino recebe o nome de alguém ou de algum lugar em que lhe presta homenagem ou seguem seus ideais. Puderam ter acesso, outrossim, a história do município e quando o mesmo foi emancipado para compreender quem foi o patrono de sua escola.

Figura 16 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



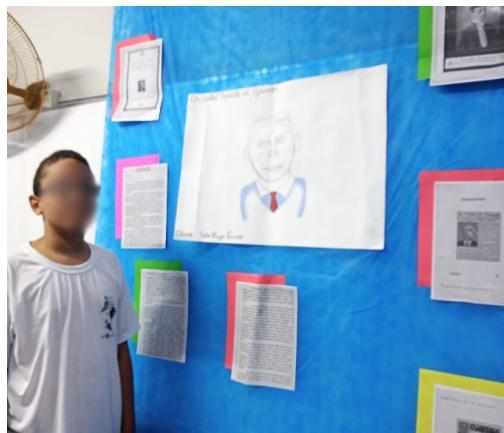
Legenda: Estudante apresentando as instituições localizadas no município de São João de Meriti que recebem o nome do patrono do colégio.

Fonte: A autora, 2022.

A partir do nome do patrono pudemos trabalhar os nomes das ruas e instituições do bairro, entendendo como é feito o processo de escolha desses nomes, para então problematizarmos essas escolhas nos dias atuais.

O professor de Artes instigou a turma a fazer releituras da imagem do Doutor Aníbal Viriato a partir das imagens que eles puderam ter acesso, inclusive da imagem que existe na parede do colégio.

Figura 17 – Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Estudante apresentando sua releitura da imagem do patrono do colégio.

Fonte: A autora, 2022.

Eixo temático 4 - Biodiversidade de São João de Meriti e seus impactos para a unidade escolar

Este eixo temático ficou sob a responsabilidade da turma 1001, correspondente ao 1º ano do Ensino Médio. Para este eixo temático foram selecionadas duas professoras de Ciências/Biologia/Química da escola para orientação desta turma especificamente de modo a permitir que as professoras pudessem potencializar a produção de conhecimento histórico com o auxílio das Ciências da Natureza. Importante destacar que a escola em questão é historicamente impactada pelo Rio Meriti que a margeia. Infelizmente nossa escola sofre com o descarte indevido de lixo nesse rio. Quando chove o escoamento de água não suporta e a escola e seu entorno sofrem com enchentes constantes, sobretudo em período climático em que as chuvas são abundantes no Estado do Rio de Janeiro.

Figura 18 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Entrada da sala que abrigou a exposição do eixo temático “Biodiversidade de São João de Meriti”.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 19 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Apresentação da fauna e flora locais pelos estudantes.

Fonte: A autora, 2022.

Embora o município de São João possua cinco áreas de preservação ambiental¹⁸, um parque natural (Parque Vila Jurema) e o Horto Municipal, as ruas e avenidas do bairro e do município como um todo possui pouquíssima arborização o que impacta no clima quente da

¹⁸ Ver <https://portal.meriti.rj.gov.br/?p=11433>. Acesso em: fevereiro de 2025.

região, o que impacto sobremaneira o colégio pois não existe climatização nas salas de aula, impactando no cotidiano escolar de nossos estudantes.

Devido aos motivos citados acima, e levando em conta que o município de São João de Meriti foi formado a partir de dois importantes rios: o Rio Sarapuí e o Rio Meriti; nós professores optamos por incluir este eixo temático nas pesquisas de nossos estudantes. Daí a importância de escolher, juntamente com a equipe escolar, os eixos temáticos que mais se adaptam ao cotidiano escolar da instituição de ensino que queira trabalhar com a metodologia apresentada, de modo a potencializar a produção de conhecimento em História Local.

Os estudantes visitaram o Horto Municipal e trouxeram espécies nativas da região para a apresentação da Feira Pedagógica, puderam aprender sobre as espécies da flora local e discutiram junto às professoras que os estavam orientando os impactos sociais e econômicos da biodiversidade para o município de São João de Meriti e para a própria escola.

Figura 20 - Fotografia tirada no dia
da Feira Pedagógica
(31/05/2022)



Legenda: Apresentação de uma maquete representando o Horto Municipal ao qual eles tomaram a iniciativa de visitar por conta própria.

Fonte: A autora, 2022.

Eixo temático 5 - Personalidades da escola não conhecidos como estudantes, diretores e funcionários egressos

Este eixo temático ficou sob a responsabilidade da turma 3001, correspondente ao 3º ano do Ensino Médio. Neste eixo temático, os estudantes foram estimulados a buscar e conhecer os estudantes, funcionários e professores egressos de sua escola. Ou seja, os sujeitos históricos que atuaram na trajetória e na formação da cultura escolar ao longo dos 50 anos da instituição. Foi observado que muitos estudantes tinham familiares próximos que estudaram e ou trabalharam no colégio, inclusive havia um professor de matemática que estudou na escola e hoje compõe o quadro pedagógico.

Figura 21 - Fotografia tirada
no dia da Feira
Pedagógica
(31/05/2022)



Legenda: Estudantes assistindo um vídeo com depoimentos de funcionário e estudantes egressos do colégio.

Fonte: A autora, 2022.

Importante reconhecer sujeitos históricos outros que não estão nos livros didáticos nem nos sites de busca, mas que têm historicidade e importância na formação da comunidade escolar. Este eixo temático permitiu o uso de fontes orais como entrevistas e depoimentos, o que potencializou o interesse pelo tema, aproximou os estudantes ainda mais do seu objeto de pesquisa e demonstrou na prática como somos os atores sociais responsáveis por produzir História em nosso cotidiano.

Muitos responsáveis e familiares se sentiram prestigiados e ouvidos em suas histórias e quiseram comparecer ao dia da Feira Pedagógica.

Figura 22 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Mãe de estudante que encontrou na exposição fotografia sua, pois estudou no colégio no passado.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 23 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Mural expositivo com fotos de estudantes e funcionários egressos.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 24 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Estudantes egressos que são parentes dos estudantes atuais e que compareceram no dia da Feira Pedagógica.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 25 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Entrevista dos estudantes com funcionários antigos do colégio e estudante egresso que retornou como professor.

Fonte: A autora, 2022.

Eixo temático 6 - Iconografia do município de São João de Meriti e do bairro Vilar dos Teles

Figura 26 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Mural com exposição de fotografias antigas e atuais do bairro e do município onde se encontra o colégio.

Fonte: A autora, 2022.

Este eixo temático ficou sob a responsabilidade da turma 601, correspondente ao 6º ano do Ensino Fundamental. Neste eixo temático os estudantes foram estimulados a buscarem fotografias e imagens do município e do bairro onde a escola está inserida, identificando pontos de interesse, lazer e memória. As fontes puderam ser encontradas em sites¹⁹ e em arquivos familiares pessoais, mais uma vez salientando a historicidade dos estudantes e seus familiares como sujeitos e agentes da História.

Trabalhar com fotografias foi um grande desafio, uma vez que precisavam contextualizar, identificar nomes e endereços e isso pode ser feito com a ajuda de familiares e professores. Além do mais era preciso tê-las digitalizadas e impressas em tamanhos adequados para a exposição, fotografias mais antigas exigiam um cuidado maior, isso sem contar o fator sentimental que as mesmas muitas vezes carregavam e, portanto, não deveriam ser perdidas e nem rasuradas. Para uma turma de 6º ano, cuja a faixa etária na escola era de 10 a 12 anos, foi muito interessante trabalhar com fontes iconográficas uma vez que precisavam ter cuidado com as fontes históricas que manuseavam, interpretá-las e catalogá-las para usar em sua exposição.

¹⁹ Ver imagens e informações acerca do bairro Vilar dos Teles e do município de São João de Meriti em: <http://historiademeriti.blogspot.com/>; <http://bairrograndorio.blogspot.com/2010/09/blog-post.html>. <https://baixadafluminense.wordpress.com/2007/12/11/casa-da-grota/>; <https://historiasemonumentos.blogspot.com/2014/02/casa-da-grota-venda-velha-1870-1.html>. Acesso em: fev. 2025.

Eixo temático 7 - Iconografia da escola

Figura 27 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Exposição de fotos antigas e atuais de projetos, estudantes e eventos que ocorreram no colégio ao longo de seus 50 anos de trajetória.

Fonte: A autora, 2022.

Este eixo temático ficou sob a responsabilidade da turma 701, correspondente ao 7º ano do Ensino Fundamental. Neste eixo temático os estudantes foram estimulados a buscarem fontes históricas iconográficas, sobretudo fotografias e imagens da escola, identificando aspectos históricos físicos como modificações na configuração original, fachada e interior; aspectos sociais, como trabalhos apresentados pelos estudantes ao longo da trajetória da unidade escolar, os uniformes, os alunos e funcionários egressos; e demais aspectos que eles poderiam descobrir ao longo da pesquisa.

As fontes puderam ser encontradas nos arquivos da escola, que como mencionado anteriormente, não se encontra sistematizado e compilado, mas que se encontra, geração após geração, sendo preservado pela Direção do colégio. Os estudantes puderam recorrer, também, a arquivos pessoais de professores e funcionários mais antigos da unidade escolar, bem como a arquivos pessoais de alguns de seus familiares.

O Colégio estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo, é também conhecido como ‘Colégio Azul’ pela comunidade local, devido a sua cor original de fachada e de paredes interiores ser azul, característica que é mantida até os dias atuais. O Colégio Azul, portanto, é bastante conhecido em seu bairro e até mesmo em seu município, e, por isso, permanece na memória de muitas pessoas que residiram ou que ainda residem na região onde ele está

localizado. Desta forma, não é raro encontrar estudantes atuais que tem uma história ligada ao Colégio Azul e que possuem uma quantidade significante de fotografias desta escola seja fora ou no seu interior.

Assim como a turma do 6º ano do Ensino Fundamental trabalhou com iconografia, a turma do 7º ano do Ensino Fundamental também teve a oportunidade de trabalhar com esse tipo de fonte histórica e o mesmo cuidado de manuseio e salvaguarda das imagens teve que ser desenvolvido com esses estudantes que tinham entre 12 e 13 anos de idade. As imagens conseguidas através de pesquisa em muitos casos eram de arquivos pessoais e não estavam digitalizadas, precisariam, portanto, ser digitalizadas e devolvidas.

A partir das fotografias que encontraram os estudantes puderam comparar aspectos sociais como, por exemplo, como eram os uniformes, os penteados, os tipos de trabalhos e projetos que se desenvolveram ao longo dos anos, puderam também reconhecer familiares e amigos que fizeram parte desta trajetória do colégio; além disso puderam observar como eram os aspectos físicos do colégio também fazendo comparações que, não somente despertaram interesse na pesquisa, mas que fizera os estudantes refletirem sobre as novas tecnologias presentes, os novos usos para espaços antigos, dentre outros aspectos.

Figura 28 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Mural confeccionado pelos estudantes do 7º ano com imagens coletadas por eles acerca do colégio nos dias atuais com funcionários, estudantes e partes da estrutura física.

Fonte: A autora, 2022.

Eixo temático 8 - O Aníbal do futuro

Este eixo temático ficou sob a responsabilidade da turma 3002, correspondente ao 3º ano do Ensino Médio. Nossa colégio tem somente 4 salas, sendo assim, temos 4 turmas por turno (manhã e tarde), divididas em Ensino Médio pela manhã e Ensino Fundamental de tarde. Assim, No total são 7 séries entre Ensino Fundamental e Ensino Médio, e, por isso, todo ano duplica-se uma série para aproveitar as 8 salas de aula que o colégio possui. No ano de 2022, duplicou-se o 3º ano do Ensino Médio. A turma que ficou responsável pelo eixo temático “Aníbal do Futuro” é esta série que foi duplicada, a 3002.

Neste eixo temático os estudantes foram estimulados a pensarem acerca do futuro a partir do conhecimento das origens do município e do colégio. As fontes históricas pesquisadas foram as mais diversas possíveis para este eixo temático. Esta turma pesquisou em sites diversos que versavam sobre a história do município de São João de Meriti e do bairro de Vilar dos Teles contendo textos e imagens; pesquisou também nos arquivos da escola e teve acesso, por exemplo, aos Projetos Políticos Pedagógicos, à bandeira do colégio que estava, nesse caso, guardada na sala da Direção e era a mesma desde a criação desta instituição; pesquisou fotos das atividades curriculares ao longo da trajetória do colégio onde puderam perceber como eram os uniformes das décadas passadas; pesquisaram também locais de interesse e de memória no seu município e bairro.

Figura 29 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Maquete com projeção de como os estudantes imaginam o colégio ideal passados mais 50 anos.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 30 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Maquete com projeção de como os estudantes pensam o bairro passados mais 50 anos. Apresentação na Feira Pedagógica.

Fonte: A autora, 2022.

Importante observar que, uma vez que os estudantes entraram em contato com fontes materiais e escritas que estavam guardadas na sala da direção do colégio, algumas curiosidades apareceram e foram fundamentais para entender aspectos que antes nem eles nem a comunidade escolar se davam conta. Como por exemplo, o *layout* da bandeira do colégio que data da criação do mesmo; nela havia o símbolo de uma cobra e de um rio com peixes como na imagem abaixo:

Figura 31 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Bandeira do colégio que corresponde aos primeiros anos da criação do mesmo.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 32 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Desfile das bandeiras do estado do Rio de Janeiro, do município de São João de Meriti, da bandeira antiga do colégio e da bandeira nova proposta pelo grupo deste eixo temático.

Fonte: A autora, 2022.

Os estudantes ficaram muito curiosos do porquê da presença de uma cobra e de um rio cheio de peixes e foram pesquisar em sites e até mesmo entrevistando funcionários antigos. Eles levantaram algumas hipóteses que se confirmaram. A cobra remetia ao símbolo da medicina, afinal, o patrono do colégio era um médico que havia sido o primeiro prefeito da cidade de São João de Meriti. O rio com peixes remete ao Rio Meriti que margeia a escola e que, em tempos remotos era limpo e com vida marinha. Hoje este rio impacta profundamente o dia a dia do colégio uma vez que o esgoto da região desemboca nele e ainda há o descarte de lixo pela população no mesmo, ocasionando enchentes no colégio e nas ruas que o cercam toda vez que se apresenta um volume médio de chuvas.

O resultado das pesquisas desta turma foi muito interessante pois a partir do conhecimento histórico acerca do seu colégio, do seu bairro e município puderam pensar em soluções de problemas sociais que acometem seu colégio historicamente como a falta de climatização e enchentes, bem como para seu bairro e município com mais áreas de cultura e lazer, além de limpeza do Rio Meriti, ruas asfaltadas e iluminadas. A partir da pesquisa das fontes históricas que tiveram acesso, puderam pensar de como gostariam que o colégio e seu município fossem dali há 50 anos.

No que diz respeito ao colégio, esta turma discutiu possibilidades de mudanças estruturais e pedagógicas como: criação de disciplinas que poderiam estar nas grades curriculares da rede de ensino estadual e até mesmo nacional como Tecnologia, Música e

Esportes (para além da Educação Física como atividade extracurricular); discutiu também acerca da importância de melhorar a estrutura física e tecnológica disponível na sua escola como: climatização, computadores nas salas de aula e quadro interativo; ainda sobre a estrutura física da escola, os estudantes desse eixo temático propuseram a construção de um segundo andar com acesso por rampa e elevadores para cadeirantes, para aumentar o número de salas de aula e proteger das enchentes, salas com tecnologias e salas para produção artística; os estudantes propuseram também a criação de uma outra bandeira e novos uniformes que tenham identidade visual atinente às características atuais do colégio e também atenda a demanda do clima quente e seco da região.

Figura 33 - Fotografias tiradas no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Imagens da maquete de como os estudantes projetam o futuro do colégio. Fachada com estacionamento e vista panorâmica do elevador. Interior com salas amplas de tecnologia, artes e sala de leitura e estudos (com biblioteca que não conseguimos ver pela foto).

Fonte: A autora, 2022.

Figura 34 - Fotografias tiradas no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Imagens da maquete com projeção do interior da escola que os estudantes pensaram para dali a 50 anos. Rampa e elevador para acessibilidade. Maior número de salas e mais andares.

Fonte: A autora, 2022.

Figura 35 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Parte da maquete com projeção da quadra do colégio ampliada e melhorada (poliesportiva), além de vestiários.

Nota: A autora, 2022.

No que diz respeito ao seu bairro, Vilar dos Teles e seu município São João de Meriti, os estudantes vislumbraram mais áreas de lazer com praças arborizadas e iluminadas, com supermercados grandes que atendam bem a população com produtos sortidos; e dragagem do Rio Meriti com retorno da fauna nativa como peixes e garças.

Figura 36 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Estudantes apresentando maquete com propostas para seu bairro e município com supermercado de grande porte, ruas asfaltadas e iluminadas, praça com espaço de convivência, prédios, árvores e rio limpo com fauna e flora recuperados (não conseguimos ver por este ângulo de imagem).

Fonte: A autora, 2022.

Eixo temático 9 - Apresentação de encerramento de dança teatralizada

Figura 37 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Dança teatralizada que traz elementos indígenas e rememora a tradição do colégio em trazer a cultura do Brasil em apresentações ao final dos projetos, com participação dos estudantes.

Fonte: A autora, 2022.

Esta apresentação ficou sob a responsabilidade de um professor do colégio que estava se despedindo pois tinha acabado de sair sua aposentadoria depois de 30 anos servindo à Rede Estadual e ao Colégio Estadual Dr. Aníbal Viriato de Azevedo. Este grupo foi composto por estudantes de todas as turmas do colégio. Esta apresentação compunha o encerramento da Feira Pedagógica e não valia nenhuma nota ao estudante que quisesse participar, ou seja, a participação era voluntária.

Também não foi oportunizado nenhum eixo temático para este grupo que teve o tema de sua apresentação inspirado na trajetória de apresentações de trabalho pregressos ao longo dos 30 anos que o professor lecionou a disciplina de Artes no colégio.

Assim, foi o desfecho do dia da Feira Pedagógica com uma homenagem/despedida de um professor, mas também uma homenagem/despedida de uma forma de finalizar os trabalhos que se tornou marca no colégio. Ao longo dos 30 anos desse professor de Artes em questão na escola, todos os trabalhos e projetos que envolviam os estudantes no coletivo tinha seu desfecho com uma apresentação de dança encenada.

3.3.3 Formatos das apresentações no dia da feira pedagógica

A escolha de como apresentar o resultado de suas pesquisas no dia da Feira Pedagógica ficou sob a responsabilidade dos próprios grupos de estudantes. Ou seja, cada turma se dividiu em grupos de trabalho dentro do seu próprio eixo temático.

Por exemplo, a turma 3002 pesquisava sobre o “Aníbal do Futuro” e se dividiu em grupos que pesquisavam sobre o colégio no passado e pensavam na estrutura do colégio no futuro; outro grupo que pesquisou como era a bandeira e o uniforme no passado e sugeriam o uniforme do futuro, outro grupo que pesquisou sobre a história do bairro e do município e imaginaram a região no futuro; outro grupo se dedicou a sugerir mudanças desejáveis por eles nas disciplinas e estrutura física do colégio que gerasse mais interesse no futuro. Estes são exemplos de uma subdivisão do eixo temático dentro da turma para facilitar a pesquisa e o trabalho e que pode servir para qualquer eixo temático que se relacione à História Local.

A partir das pesquisas e confecção dos trabalhos, os estudantes decidiam como gostariam de apresentar no dia da Feira Pedagógica, necessitando apenas estar em conformidade com o calendário previamente acordado com eles. Então, as turmas que dividiram

seu eixo temático em subgrupos poderiam apresentar seus resultados em mais de um formato, caso assim desejassem.

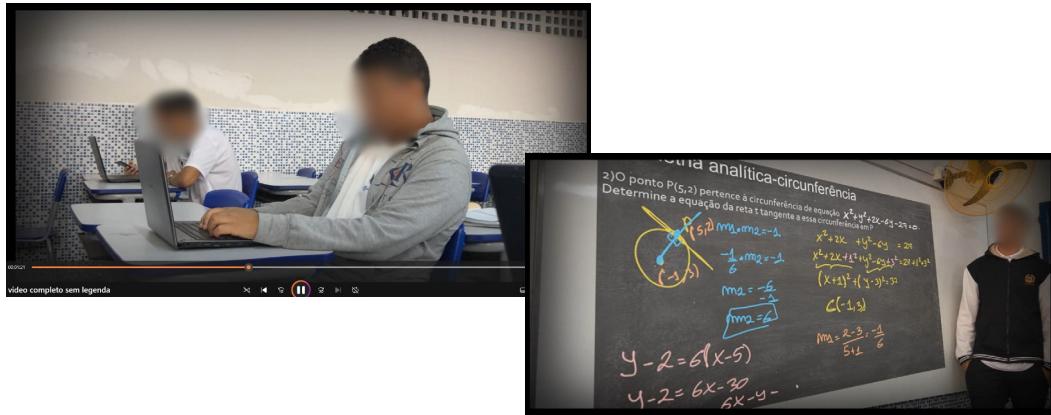
Ainda utilizando como exemplo o caso da turma 3002, que tinha subgrupos trabalhando em torno do eixo temático, pudemos observar que escolheram uma forma de apresentação para cada resultado. A saber, o subgrupo que desenvolveu suas pesquisas acerca da bandeira e dos uniformes, sugeriu apresentar através de um desfile da bandeira e uniformes antigos e os ‘novos’ sugeridos por eles. O outro subgrupo, ainda na mesma turma e com o mesmo eixo temático, mas que dedicou suas pesquisas nas modificações na grade curricular e no aspecto físico do colégio, sugeriu apresentar através de um vídeo de cerca de 3 minutos, com uma encenação produzida por eles, que passava na Sala Maker da escola em sessões de 10 em 10 minutos, com direito a pipoca para os espectadores.

Segue abaixo a transcrição de um trecho do vídeo apresentado por esta turma:

Com base nas cenas anteriores, a gente viu alguns problemas tecnológicos que a escola apresenta. Por isso, a gente criou novos projetos, novas formas de aprendizado. Tendo um ensino melhor, de qualidade, mais dinâmico, até para se tornar um atrativo para os alunos. Assim, eles vão ter mais vontade e evitar um pouco da evasão escolar também. Além disso, a escola... essas tecnologias podem ajudar num relacionamento familiar que o aluno tem, um relacionamento com professores e podem ajudar também até na gestão financeira da escola, tendo tecnologias implementados pelo Governo. Exemplos de tecnologia, o que a gente pode usar nessas escolas: a gente pode usar sites educacionais, onde os alunos podem pesquisar trabalhos, e etc. A gente pode ter ambientes virtuais, a gente pode ter. Porque algumas ideias que o professor não consegue transmitir a gente através dessa realidade, a gente pode colocar para que os alunos enxerguem. Temos também ferramentas digitais que possibilitam o aluno criar algum projeto que venha na mente dele. Produtos talvez para o Governo. E assim isso tudo é um conjunto, mas a gente precisa da força de vontade do aluno, somando com o professor, isso tudo, a gente fazer, ter um ensino melhor de qualidade. (Trecho do vídeo de estudantes da turma do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Dr. Aníbal Viriato de Azevedo apresentado na Feira Pedagógica, 2022)

A partir da fala dos estudantes que produziram este vídeo podemos destacar a importância da História Local e do protagonismo dos discentes para aumentar o interesse e pela escola e pelas disciplinas escolares. Percebe-se que os estudantes querem que a escola se aproxime de sua realidade e que esteja disposta a uma escuta ativa.

Figura 38 – Prints do vídeo apresentado pela turma 3002 na Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Imagens do vídeo que os estudantes produziram totalmente sozinhos para a Feira Pedagógica. Mostra seus anseios pela utilização de tecnologia na sala de aula como quadro interativo e notebooks.

Fonte: A autora, 2022.

O outro subgrupo desta mesma turma que se dedicou a fazer projeção para o futuro do bairro e do município onde o colégio está inserido, optou por apresentar em formato de maquetes que ao longo da feira pedagógica os estudantes explicavam e apresentavam o que gostariam que no futuro existisse na sua região.

Desta maneira todos os espaços do colégio foram ocupados com atividades em formatos diversos, quando se podia apreciar o resultado dos trabalhos dos estudantes. Para que isso acontecesse de forma organizada, foi necessário acordar previamente com a coordenação do projeto, que neste caso ficou comigo, professora de História da instituição, dentro do calendário acordado também no início do projeto. Desta maneira, cada turma e seus subgrupos acordavam com seus dois professores orientadores da pesquisa qual ou quais formatos gostariam de apresentar seus trabalhos no dia da Feira Pedagógica e, assim, os professores orientadores da pesquisa comunicavam à coordenação do projeto até a data acordada, para que essa organizasse o espaço adequadamente.

É importante que se faça um mapa organizacional do espaço com a separação e preparação dos espaços para cada apresentação, a depender do formato da mesma. Não temos, por exemplo um auditório ou anfiteatro, então uma peça teatral, algumas entrevistas, desfile e apresentações de shows de talentos (será explicado mais adiante no item 3.3.4) que ocorreram no dia da Feira Pedagógica precisaram acontecer em nosso pátio central, onde previamente organizamos as carteiras em formato de “U”. A Sala Maker foi separada para os estudantes que escolheram apresentar vídeos. As quatro salas de aula ficaram para as exposições de cartazes e imersões em determinados eixos temáticos como foi o caso do eixo “Biodiversidade de São

João de Meriti e seus impactos para a unidade escolar em questão” que expos cartazes, maquetes e cenários para que o expectador pudesse ter uma imersão no tema tratado.

3.3.4 O show de talentos e sua aproximação com os estudantes

Figura 39 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Apresentação de “altinha”²⁰ no dia da Feira Pedagógica.

Fonte: A autora, 2022.

O show de talento a qual proponho, ainda no contexto da Feira Pedagógica, relaciona-se com a intenção de que este dia dedicado à apresentação dos resultados de suas pesquisas também seja oportuno para apresentações livres que tenham relação com a cultura escolar, com o interesse pelo espaço escolar e com manifestações culturais atinentes a geração desses estudantes, com o tempo presente e suas identidades culturais.

Desta forma, o show de talentos consiste em apresentações livres dos estudantes e professores da unidade escolar, no dia da Feira Pedagógica, que queiram voluntariamente se

²⁰ Altinha é um jogo recreativo que se assemelha ao futebol de areia, mas que se pratica em círculo. O objetivo é não deixar a bola cair no chão sem usar as mãos. Não há competição entre os jogadores, mas um espírito cooperativo.

inscrever. Assim, a coordenação do projeto precisa abrir inscrição dentro do prazo estabelecido no calendário do projeto de modo a entrar na grade da Feira Pedagógica. Essas apresentações, como referido anteriormente, são de livre escolha dos estudantes e professores, eles determinam o que gostariam de apresentar como talento individual ou em coletivo.

Figura 40 - Fotografias tiradas no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Apresentação de desenhos artísticos pelos estudantes e um professor.

Fonte: A autora, 2022.

No dia da Feira Pedagógica faz-se pausas nas apresentações das pesquisas para concentrar atenções no pátio central ou auditório, caso o tenham, para as apresentações dos “talentos”. Importante escolher local de destaque na escola onde a comunidade presente possa prestigiar a programação. No caso do Colégio Doutor Aníbal Viriato de Azevedo, os estudantes e um professor escolheram se apresentar das seguintes maneiras: “altinhas” em que um grupo de estudantes competem com “embaixadinhas” sem poder deixar a bola de futebol tocar o chão e apresentando habilidades com a bola, transmitindo de um para o outro; mágica e malabarismo; “batalha de passinho”²¹ ou *Tik Tok*, em que dançam músicas que circulam por esta plataforma de uma maneira irreverente muito comum entre eles; apresentação de desenhos e ou caricaturas de suas autorias (nesse caso o professor de artes da unidade escolar se inscreveu junto a alguns estudantes para se apresentar); e apresentações musicais com canto e instrumentos como flauta e violão.

²¹ A “batalha de passinho” é um momento de competição em que “dançarinos” urbanos, profissionais ou amadores, têm a oportunidade de mostrar suas habilidades na dança, neste caso passinho. O passinho é uma dança ao ritmo de funk desenvolvida por jovens de comunidades cariocas no início dos anos 2000.

Figura 41 - Fotografia tirada no dia da Feira Pedagógica (31/05/2022)



Legenda: Apresentação de “batalha de passinho” no dia da Feira Pedagógica.
Fonte: A autora, 2022.

Abaixo está o modelo de tabela para organização dos shows de talentos como se deu em nosso colégio.

NOME DO(S) PARTICIPANTE(S)	TURMA	APRESENTAÇÃO	MATERIAL NECESSÁRIO	HORÁRIO DA APRESENTAÇÃO
XXXX	3002 / 3001	APRESENTAÇÃO MUSICAL	MICROFONE / VIOLÃO / CABO PARA VIOLÃO / FLAUTA	10:10
XXXX	3001 / 3002	EMBAIXADINHAS	2 BOLAS DE FUTEBOL	11:00
XXXX	701/ 801 /1001 / 901	BATALHA DE PASSINHO / TIK TOK	4 MÚSICAS / RÁDIO	12:00
XXXX	3001 / 901	DESENHOS		13:30
XXXX	901	MÁGICA / MALABARISMO	3 LIMÕES / BARALHO / 4 MESAS	13:40

3.3.5 O cronograma

O cronograma de trabalhos foi desenvolvido pensando no contexto escolar, levando em conta o tempo para produção das pesquisas pelos estudantes e a adequação da avaliação de modo que a nota aferida a partir desta atividade pudesse ser incluída na média bimestral

conforme o calendário da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Além disso, levou-se em conta a comemoração do Jubileu de Ouro do Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo no mês de maio.

Segue abaixo, portanto, o calendário de pesquisa produzido para o ano de 2022 no Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo.

Projeto Colégio Azul, Presente de São João de Meriti Cronograma	
07/03 A 11/03	APRESENTAÇÃO DO PROJETO A COMUNIDADE ESCOLAR
14/03 A 17/03	FORMAÇÃO DOS GRUPOS/EIXO/TEMA DE TRABALHO
25/03	INÍCIO DOS TRABALHOS DE PESQUISA
25/04 A 29/04	ENTREGA DA PROPOSTA PARA CULMINÂNCIA PARA APROVAÇÃO PELA ESCOLA
09/05 A 26/05	CONFECÇÃO DOS TRABALHOS PARA APRESENTAR NO DIA DA CULMINÂNCIA
31/05	DIA “D” ABERTO A COMUNIDADE. CULMINÂNCIA COM APRESENTAÇÃO DO RESULTADO DAS PESQUISAS, APRESENTAÇÕES CULTURAIS, HOMENAGENS, BOLO E REFRIGERANTE PARA OS PARTICIPANTES E CONVIDADOS.

3.3.6 Programação feira pedagógica

A Feira pedagógica, como culminância dos trabalhos de pesquisas dos estudantes ocorreu no último dia do mês de maio, pois, como mencionado anteriormente, este é o mês de aniversário do colégio em questão. Para oferecer tempo hábil para as pesquisas e para a preparação para as apresentações no dia da Feira Pedagógica, deixamos para o último dia do mês para finalizar a atividade.

Durante o horário da Feira Pedagógica os estudantes permaneciam apresentando os resultados de suas pesquisas nas salas de aula, no pátio e na quadra do colégio, fazendo apenas pausas programadas para assistir as apresentações do Show de Talentos ou de alguma turma que tenha escolhido apresentar em formato de desfile ou teatro.

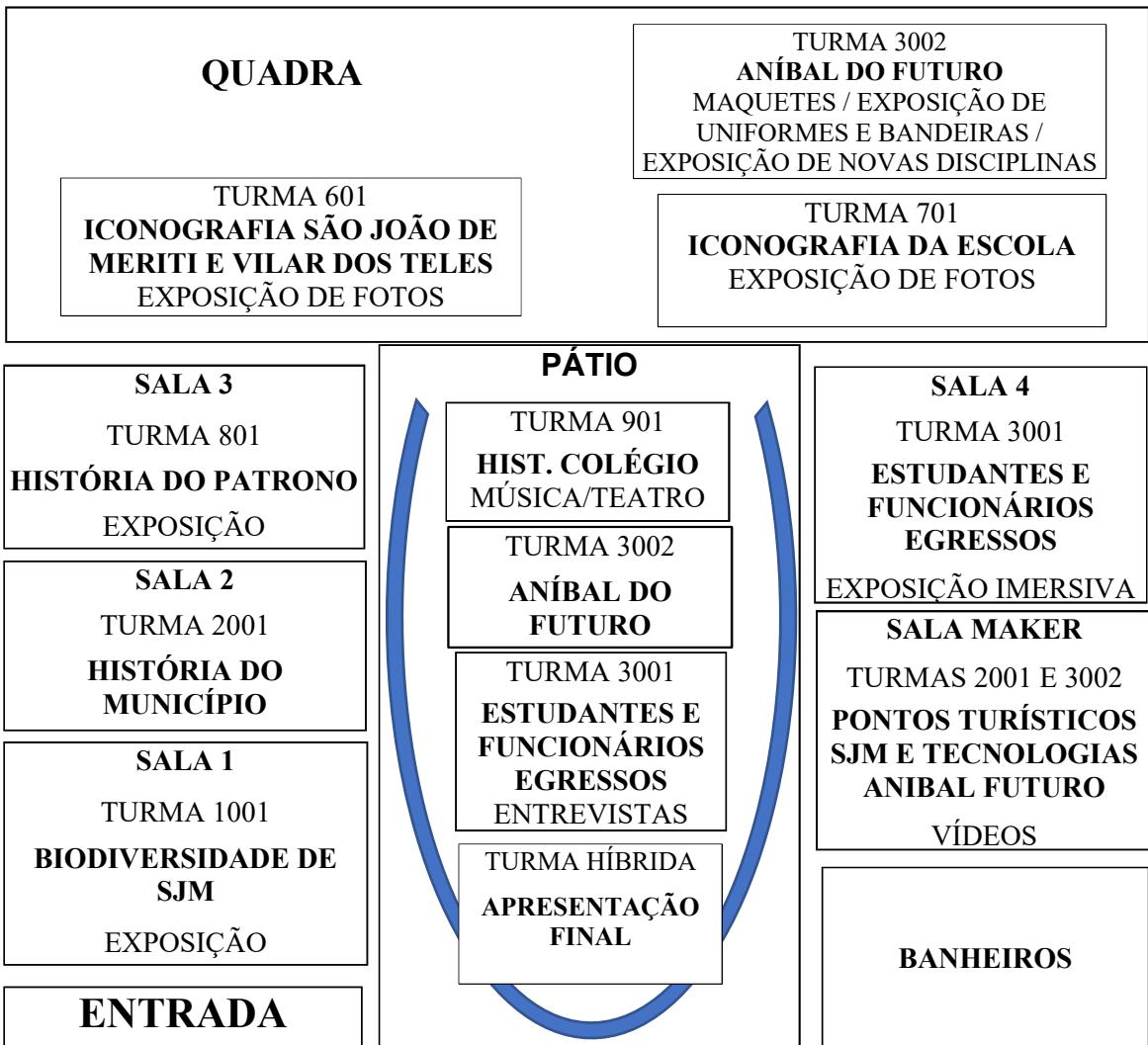
Segue, portanto, a programação que foi desenvolvida no dia 31 de maio de 2022 no Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo.

PROGRAMAÇÃO
Projeto Colégio Azul, Presente de São João de Meriti
ANÍBAL 50 ANOS
31/05

- 10:00** ABERTURA
10:10 APRESENTAÇÃO SHOW DE TALENTOS – CANTO E INSTRUMENTOS
10:20 INÍCIO DO APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS
11:00 APRESENTAÇÃO SHOW DE TALENTOS – EMBAIXADINHAS
11:40 ENTREVISTA COM FUNCIONÁRIOS E ALUNO EGESSOS (3001)
12:00 APRESENTAÇÃO SHOW DE TALENTOS – BATALHA DE PASSINHO / TIK TOK
12:20 ÀS 13:00 ALMOÇO PARA OS ALUNOS
13:00 RETORNO DO ALMOÇO / RETOMADA DAS APRESENTAÇÕES DOS TRABALHOS
13:30 APRESENTAÇÃO SHOW DE TALENTOS – DESENHOS / APRESENTAÇÃO PROFESSOR COM CARICATURAS
13:40 APRESENTAÇÃO SHOW DE TALENTOS – MÁGICA / MALABARISMO
13:55 APRESENTAÇÃO 901 – TEATRO E MÚSICA
14:20 APRESENTAÇÃO 3002 – DESFILE BANDEIRAS E UNIFORMES
14:35 ORAÇÃO ECUMÊNICA
14:50 APRESENTAÇÃO FINAL – DANÇA TEATRALIZADA
15:20 PARABÉNS/ BOLO E FINALIZAÇÃO

3.3.7 Mapa organizacional

No dia da Feira Pedagógica os estudantes foram estimulados a ocuparem todos ou quase todos os espaços do colégio. O colégio em questão tem espaço disponível para os estudantes bem reduzido, possuindo apenas 4 salas de aula, 1 Sala Maker, 1 pátio central, 1 refeitório e 1 quadra. A biblioteca fica nas paredes laterais do pátio central pois não temos sala disponível para a mesma.



3.3.8 Considerações acerca da sistemática de pesquisa e das apresentações na feira pedagógica

A sistemática de pesquisa proposta contou com a participação de todas as séries do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio. Sendo decidido como um instrumento avaliativo para o 2º bimestre. Se por um lado foi ótimo ver o resultado final das pesquisas de maneira tão rica devido à diversidade dos participantes; por outro foi bastante desafiador, uma vez que contou com a participação de um pouco mais de duzentos estudantes, um número expressivo para a produção de uma Feira Pedagógica e que pode ser ainda maior a depender da quantidade de estudantes da unidade escolar que executará esta metodologia.

Mesmo com uma temática mais próxima de sua realidade e que mobilizasse memórias e fontes históricas com apelo sentimental e até mesmo pessoal, alguns estudantes não desenvolveram interesse em participar. Em alguns casos, a sistemática de pesquisa se

apresentou como desgastante, em se tratando de um trabalho que durou pouco mais de dois meses de preparação.

É mister levar em conta que a adesão dificilmente atingirá 100% do grupo dos discentes, por motivos que estão dentro e fora do espaço escolar, tais como: desafios familiares, dificuldade de interação para trabalhar em grupo, falta de interesse pelo eixo temático sugerido, dentre outros aspectos que estão alheios ao professor e ao Ensino de História. Da mesma maneira, o grupo docente também pode apresentar desinteresse pelo trabalho de pesquisa que culmine em uma Feira Pedagógica por motivos de fadiga, acúmulo de funções no trabalho, temática que não desperte interesse, dificuldade de promover interdisciplinaridade, dentre outros fatores que não se tem como prever, nem mensurar. O que não foi o caso do nosso colégio, onde a adesão dos professores foi fundamental para o bom andamento do trabalho e os excelentes resultados obtidos.

Entender os limites e desafios que podem se apresentar pelo caminho é de extrema importância para o professor de História que queira desenvolver este trabalho em sua unidade escolar, de modo que a relevância do processo não seja apagada pela frustração de não atingir o máximo de adesão desejada. Toda e qualquer metodologia de ensino precisa ser avaliada dentro da sua realidade e contexto. Este trabalho oferece importantes ferramentas para potencializar a complexificação de consciência histórica e ampliação de consciência crítica, oportunizadas pela aproximação do estudante com o objeto de pesquisa, mas que precisa ser avaliado o contexto e compreender que os desafios fazem parte e estarão presentes ao longo do processo.

Gostaria de sugerir que, após o projeto desenvolvido, a coordenação do mesmo e/ou o professor de História possam compilar os trabalhos e digitalizá-los de modo que possam se transformar em um arquivo que sirva para as próximas gerações de estudantes e para a comunidade escolar. Que as pesquisas desenvolvidas e as informações e fontes coletadas ao longo do processo possam ser salvaguardadas em local apropriado para que a comunidade possa consultar quando quiserem e precisarem. Isso, infelizmente, não foi feito por mim, nem pelo colégio em questão, o que considero um ponto de reflexão sobre este trabalho.

No mais, no caso do C.E. Dr. Aníbal Viriato de Azevedo, quase a totalidade dos estudantes participou efetivamente do processo de pesquisa e participação na Feira Pedagógica. E todo o corpo docente envolveu-se de forma efetiva. O resultado, portanto, foi muito positivo para todos.

CONCLUSÃO

A distinção entre História vivida e História conhecimento não aparece. História é conhecer para vivê-la. Vivê-la em perspectiva crítica é pedagógico. A concepção moderna da História revela suas marcas. (MONTEIRO, 2007, p. 225)

Este trabalho é fruto de um esforço coletivo entre professores, estudantes e comunidade escolar na tentativa de criar proposições positivas para o Ensino de História com a contribuição da História Local e das práticas de História Pública. Assim, nasce o projeto ao qual esta pesquisa se baseia, objetivando, a partir de pressupostos já apresentados, potencializar a complexificação de consciência histórica dos estudantes e consequentemente sua consciência crítica.

Três pilares sustentam essa pesquisa: A História Local e seus métodos; as práticas de História Pública e a metodologia de uma Feira Pedagógica produzida pelos e para os estudantes e a comunidade escolar.

A História Local oferece um método de pesquisa em que possibilita uma aproximação do pesquisador ao seu objeto de análise, diminui a escala de observação, possibilitando análises do micro ao macro buscando não ser anacrônica e nem mesmo anedótica. A partir da pesquisa da trajetória da unidade escolar a qual o estudante está inserido e dela faz parte, é possível identificar aspectos múltiplos e apresentar histórias outras que não estão inseridas em currículos globalizantes, nem mesmo são recorrentes nas bibliografias convencionais.

As práticas de História Pública foram de extrema importância neste trabalho uma vez que propõe uma aproximação com vozes que sempre falaram mas que nem sempre tiveram escuta atenta: os estudantes das escolas públicas e suas famílias que, neste caso em especial, residem em regiões periféricas como é o caso dos estudantes do Colégio Estadual Doutor Aníbal Viriato de Azevedo que está localizado no município de São João de Meriti, Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

Quando menciono movimento de escuta, me refiro a uma escuta ativa em que se crie possibilidades de atuação no espaço escolar, no seu bairro e município de forma crítica e de produção de narrativas históricas válidas a partir do seu contexto e do método da História Local. Neste trabalho, portanto, proponho compartilhar uma autoridade com a Academia a partir do trabalho com fontes primárias de diversas naturezas, com o apoio do professor de História e com os métodos da História Local.

Ao tornarmos a História Local como temática norteadora, e o local compreendido especialmente como o espaço urbano, consideramos importante ter como horizonte

essa concepção de pluralidade, em que se movimentam histórias e memórias em diferentes temporalidades. Um espaço em que a dinâmica das relações de poder predominantes propicia disputas de memórias, disputas de versões de história, como também promove práticas socioculturais que implicam em valorização/desvalorização de determinados grupos sociais, de seus modos de viver e estar no espaço urbano. Sob esta perspectiva, o esforço de tornar pública certa visão da história local se desdobra no necessário estabelecimento de diálogos, implícitos ou explícitos, com diferentes sujeitos individuais ou institucionais desta localidade, podendo ser aberta ao debate público. (CÔRTE, BARROS, LIMA, HADLER, ROVAI, KOBELINSKI, 2021, p. 90)

A partir de uma sistemática de pesquisa que culmine em uma Feira Pedagógica que orbite na História da unidade escolar, intenta-se promover a relevância do protagonismo do estudante na produção de conhecimento histórico válido no chão da escola, se apoiando no saber histórico escolar e na autoria compartilhada entre estudantes e professor de História, dialogando, outrossim, com diversos conhecimentos e disciplinas escolares presentes.

Longe de ser redentora, esta pesquisa pretende apontar soluções possíveis no contexto escolar para o desenvolvimento da consciência histórica e crítica, na tentativa de aproximar o estudante da sua escola e da sua historicidade. A metodologia apresentada composta pela sistemática de pesquisa e culminância com a Feira Pedagógica, pode ser uma ferramenta potente para que o estudante queira estar no ambiente escolar, no seu interesse pela História e pelo método científico de pesquisa e na atuação crítica no seu meio.

[...] precisamos considerar as demandas de públicos diversos, que nem sempre estão no espaço acadêmico; levar em conta que os públicos são plurais e ativos e não esperam apenas por saberes que possam “absorver” como audiência; entender que a comunidade com a qual trabalhamos também nos avalia e seleciona seus saberes no processo de produção de um conhecimento negociado e mediado por disputas; compreender que as disputas e hierarquizações nas comunidades locais impactam em nossa trabalho. Por fim, atentar para o fato de que nossa mediação com as comunidades locais não se resume na à divulgação de suas histórias a um público mais amplo, mas passa por escutas sensíveis e pela responsabilização por suas histórias e os impactos públicos de nossas escolhas. (CÔRTE, BARROS, LIMA, HADLER, ROVAI, KOBELINSKI, 2021, p. 100)

Este trabalho tem como principal público alvo os estudantes de escolas públicas periféricas e isso impacta profundamente os resultados da pesquisa. Isso porque precisamos levar em conta vários aspectos, tais como:

1. A pluralidade deste público que está inserido no contexto escolar, cada turma/grupo possuindo uma faixa etária, o que pressupõe trabalho diferenciado.
2. O local ao qual a unidade escolar está inserida, onde diferentes realidades precisam ser levadas em conta nas proposições dos eixos temáticos;

3. É um trabalho negociado, sendo recomendado que faça parte do processo avaliativo destes estudantes ao longo de um bimestre ou trimestre do calendário letivo;
4. Por fazer parte do processo avaliativo do bimestre ou trimestre, podemos supor que nem todos os estudantes estejam dispostos a participar, mas que, mesmo assim, terão de participar pela necessidade de aferição de nota;
5. Pressupõe-se também que a comunidade escolar como família e vizinhos não estejam igualmente dispostos a colaborar com a pesquisa por diversos motivos;
6. A interdisciplinaridade também poderá não ser possível, integral ou parcialmente, devido à dificuldade do corpo discente se integrar e abraçar a pesquisa;
7. Espera-se que os estudantes possam interferir criticamente em seu espaço, em seu meio, porém essa também não é uma premissa, uma vez que observa-se pela experiência que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem podem não apresentar disposição ou interesse para tanto.

Ou seja, diferentes públicos, diferentes locais, diferentes comunidades locais e diferentes formas avaliativas são realidades variáveis e subjetivas que devem ser levadas em conta pois interferem no resultado final, mais que isso, é preciso compreender que este trabalho não pretende e nem pode almejar ser de natureza messiânica.

É um trabalho pensado por uma professora de História que está há 15 anos nas salas de aula da Rede Pública Estadual de Ensino do Rio de Janeiro, para professores de diversas realidades que queiram, como eu, apostar em práticas potentes na sala de aula, tentando encontrar brechas nos currículos para trabalhar temas sensíveis, tentando apostar em metodologias que envolvam ao máximo seus estudantes, tentando tornar o ambiente escolar um lugar potente de produção de conhecimento e narrativas históricas contundentes e críticas; mas que sabe os desafios e as barreiras que se pode deparar ao longo desse processo dentro e fora do contexto escolar.

Trazer para a realidade do aluno implica encontrar instrumentos para que a empatia abra espaços para superar a própria circunstância e compreender o outro. Desnaturalizar e historicizar o social, estas são ações que fundamentam a ruptura do senso comum e a compreensão do cotidiano com olhar impregnado de História. O saber ensinado cumpre seu objetivo de permitir a volta do senso comum com um novo olhar, crítico e conceitualmente mais instrumentalizado. [...]

A História ensinada é instrumento para agir no mundo, para ampliar o potencial cognitivo sobre o processo histórico, de forma a poder nele atuar e transformá-lo. Daí tanta preocupação com o estabelecimento das relações, com a contextualização, com a visão de processo, com a compreensão dos conceitos. (MONTEIRO, 2007, p. 225)

O trabalho “A História Local, a História Pública e a Feira Pedagógica. Que História é essa?” apresenta possibilidades possíveis para o Ensino de História na perspectiva de contribuir na produção de conhecimento histórico escolar junto, com e os estudantes a partir da História de sua instituição escolar. O ideal com o qual sonhamos, nós professores, na prática, pode ser inatingível e o processo de descoberta desta realidade acaba por ser frustrante. Contudo, investir no possível pode ser importante para avançar em qualquer direção sem nunca deixar de acreditar no poder da Educação Pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marcelo. História local e ensino de história: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo. In: GABRIEL, Carmen Tereza; MONTEIRO, Ana Maria; MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim (orgs). *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*, Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.
- ALBIERI, Sara. História Pública e consciência histórica. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (org.). *Introdução à História Pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Marcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (orgs.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.
- AMARO, Tania. Baixada Fluminense. Associação dos Amigos do Instituto Histórico, 3 jul. 2012. Disponível em <https://amigosinstitutohistoricodc.com.br/?p=1>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- ANDRADE, Eduardo Paiva de; ANDRADE, Nivea. História Pública e Educação. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs). *História Pública no Brasil: Sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: 1998.
- BRECHA. In: Michaelis, *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 2025. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/busca?id=XzBo>. Acesso em: 19 set. 2024.
- BRENDA, Isabelle. Vilar dos Teles a antiga Capital Nacional do Jeans. Brava Baixada, 1 nov. 2023. Disponível em <https://bravabaixada.com.br/2023/11/01/vilar-dos-teles-a-antiga-capital-nacional-do-jeans/>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- BRUM, Mário Sérgio Ignácio. Memórias, identidades e silêncios: a História Local em sala de aula, trabalhada com diferentes gerações. *Revista História Hoje*, v.4, nº 7, p. 313-333, 2015.
- CALDAS, Fernando. *Documentação do Deops pode ser consultada pela internet*. Alesp, 10 jul 2013. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=336610>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional* 6(2): 93-112, Inverno 2001. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>. Acesso em 15 jan. 2025.

_____. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional* 15(2): 264-278, Inverno, 2010. Disponível em <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2380/1875>. Acesso em 15 jan. 2025.

CÔRTE, Andrea Telo da; BARROS, Joana da Silva; LIMA, Lívia Morais Garcia; HADLER, Maria Silvia Duarte; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; KOBELINSKI, Michel. Como fazer a história local se tornar pública, e para quem? In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; RODRIGUES, Rogério Rosa (orgs.). *História pública em movimento*. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Qual a relação entre a história pública e o ensino de História? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs). *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018.

FIGUEIREDO, Diego Belo de. *Jogando com a História: experiências com a História pública e o ensino de História*. Orientador: Prof. Dr. Everardo Paiva de Andrade. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em <https://eneenf.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/09/paulo-freire-conscientizac3a7c3a3o.pdf>. Acesso em: 09 set. 2024.

_____. *Educação como prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FRISCH, Michael. A história pública não é uma via de mão única. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo (orgs.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Ensino de História. Sujeitos, Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2004.

GOUBERT, Pierre. História Local. *Revista Arrabaldes*. Vol. 1, nº 1, maio/agosto 1988. Disponível em <https://www.scribd.com/document/413889345/GOUBERT-Pierre-Historia-Local-pdf>. Acesso em: 21 ago. 2024.

GUIMARÃES, Manoel Salgado. Nação e Civilização nos trópicos: o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. *Revista Estudos Históricos*. Vol. 1, nº 1, jan. 1988. Disponível em <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1935>. Acesso em: 16 jul. 2024.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTMANN, Ângela Maria; ZIMMERMANN, Erika. Feira de Ciências: a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de Ensino Médio. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/VII%20ENPEC%20-202009/www.foco.fae.ufmg.br/cd/pdfs/178.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . *Censo Brasileiro de 2022*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: out. 2024.

KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 279-295, set./dez. 2005.

LIMA, Henrique Espada. Micro-história. In: CARDOSO, Ciro Flamarión; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Novos Domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MALERBA, Jurandir. Acadêmicos na berlinda ou como cada um escreve a História?: uma reflexão sobre o embate entre historiadores acadêmicos e não acadêmicos no Brasil à luz dos debates sobre Public History. *Revista História e Historiografia*. Ouro Preto. n° 15, agosto 2014. p.27-50. Disponível em <https://revistahh.emnuvens.com.br/revista/article/view/692/466>. Acesso em: 07 out. 2024.

_____. Uma análise da Base Nacional Comum Curricular. *Café História*. 2017. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/uma-analise-da-base-nacional-comum-curricular/>. Acesso em: 11 nov. 2024.

MEC, Ministério da Educação. Brasil. Secretaria de Educação Básica. *Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da Educação Básica: Fenaceb*. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/EnsMed/fenaceb.pdf>. Acesso em: fev. 2025.

MONTEIRO, Ana Maria. Narrativa e narradores no Ensino de História. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). *Ensino de História. Sujetos, Saberes e Práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2004.

_____. *Professores de História: entre saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya ; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2ª ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, Kamila Diniz do; JUNIOR, João Batista Araujo da Silva; MOTA, Lauro Araujo; MOTA, Ana Paula Araújo; NUNES, Rodolfo de Melo; SILVA, Dráulio Sales da. Feira de Ciências: aluno como protagonista e autor da sua aprendizagem. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, v. 10, n. 08, ago. 2024.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. A História Local como instrumento de formação. In: X ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA DA ANPUH, 2002. Rio de Janeiro. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: ANPUH RJ, 2002.

NEIVA, Luciana. *Redescobrindo São João de Meriti*. Curitiba: Appris, 2017.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PAIM, Elison; ARAÚJO, Helena Maria Marques. Memórias Outras, Patrimônios Outros e Decolonialidades: Contribuições Teórico-metodológicas para o Estudo de História da África e dos Afrodescendentes e de História dos Indígenas no Brasil. *Revista EPAA*. v. 26, n 92, jul. 2018. Disponível em <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3543/2103>. Acesso em: 20 jul. 2024. Acesso em: 5 jun. 2024.

PEREIRA, Ana Carolina Barbosa; JUNIOR, Edmilson Alves Maia; GUERELLUS, Natália; DAHÁS, Nashla; OLIVEIRA, Samuel Silva Rodrigues de; MENESES, Sônia; WANDERLEY, Sonia. A história pública brasileira tem sido eficaz no combate aos negacionismos? In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; RODRIGUES, Rogério Rosa (orgs.). *História pública em movimento*. São Paulo: Letra e Voz, 2021.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e Produção de Identidades no Ensino de História. *Revista EPAA*. V. 26, n. 107, set. 2018. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3494/2119>. Acesso em: 20 jul. 2024.

REINA, Eduardo. Entenda como a nova onda de fake news influencia a guerra digital: melhor resposta à desinformação é o letramento e o ensinamento. Agência Brasil, 20 mar. 2024. Disponível em <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-03/entenda-como-nova-onda-de-fake-news-influencia-guerra-digital>. Acesso em: 12 jan. 2025.

RESNIK, Luiz. História Local, pesquisa, ensino e narrativa. *Instituto História Viva*. Rio de Janeiro, s/d. Disponível em http://www.institutocidadeviva.org.br/historiasdomedioparaiba/cms/wp-content/uploads/2008/11/historia_local_reznik.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

RIBEIRO JUNIOR, Halferd Carlos; MARTINS, Maria do Carmo. Reorganização do sistema de ensino em tempos democráticos: Reforma curricular de 1951 e o Ensino de História. *Revista Brasileira de História da Educação*, Paraná, v.18, mar. 2018.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Curriculos Trimestralizados*. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1SbQJicTrj7L8U_Xl1xv06Z4gyThZokPg/view. Acesso em 08 fev. 2025.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas Palavras, muitos significados: Alguns comentários sobre história pública no Brasil. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juliene Rabêlo; SANTHIAGO, Ricardo (org.). *História Pública no Brasil: sentidos e itinerários*. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

_____. Pode-se falar de uma história pública brasileira? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). *Que história pública queremos?* São Paulo: Letra e Voz, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, vol. 3, nº 2, out. 2017.

_____. O Ensino de História Local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História. Pensamento e ação na sala de aula*. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Benito Bisso. Construindo Biografias... Historiadores e Jornalistas: Aproximações e Afastamentos. *Revista Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, jul., 1997. Disponível em <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2040>. Acesso em 15 abr. 2025.

SESC. Potências da Baixada – “O que a Baixada Fluminense representa pra mim?”. SESC, 26 abr. 2022. Disponível em <https://www.sescrio.org.br/noticias/assistencia/potencias-da-baixada-o-que-a-baixada-fluminense-representa-pra-mim/> Acesso em 17 fev. 2025.

SILVA, Camila da. Abandono escolar atinge recorde histórico entre crianças e adolescentes do Ensino Fundamental. Carta Capital, 22 mai. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/abandono-escolar-atinge-recorde-historico-entre-criancas-e-adolescentes-do-ensino-fundamental-mostra-ibge/>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SILVA, Leonardo Fetter da; MAIA, Tatyana de Amaral. História Pública e os novos movimentos sociais: a experiência dos pontos de cultura do Rio Grande do Sul. *Revista Territórios & Fronteiras*, Cuiabá, vol. 17, n. 2, jul.-dez., 2024. Disponível em <https://periodicoscientificos.ufmt.br/territoriosfronteiras/index.php/v03n02/article/view/1392/352352673>. Acesso em: 13 jan. 2025.

SILVA, Norma Lúcia da; FERREIRA, Marieta de Moraes. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de História. *História & Ensino*. v. 2, n. 17, jul./dez. 2011. Disponível em file:///C:/Users/r_mur/Dropbox/PC/Downloads/labhis,+Gerente+da+revista,+11242-43382-1-CE-1.pdf. Acesso em: 09 set. 2024.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SINGER, Helena. Cerca de 2 milhões de jovens estão fora das escolas no Brasil, segundo o Unicef. Jornal da Usp, 29 mai. 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/cerca-de-dois-milhoes-de-jovens-estao-fora-das-escolas-no-brasil-segundo-a-unicef/>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SUKOW, Nikita Mary. Um balanço teórico da História Local: Historiografia e Ensino de História. In: GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; URBAN, Ana Cláudia (orgs.). *Ensino de história*. Curitiba: Appris, 2023.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpJvpx6tGYmFr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: fev. 2025.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. *Torto Arado*. São Paulo: Todavia, 2019.

WANDERLEY, Sonia. Didática da história escolar: um debate sobre o caráter público da história ensinada. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (orgs.). *História Pública em debate: patrimônio, educação ne mediações do passado*. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

_____. O entrelugar do aprendizado escolar de História: uma perspectiva de História Pública. *Revista História Hoje*, v. 9, nº 18, 2020.

XAVIER, Libânia. História da história não ensinada na escola: a história da educação. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

APÊNDICE A – Modelo de questionário colaborativo para índices escolares

**QUESTIONÁRIO COLABORATIVO PARA DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO DA PROFESSORA DE HISTÓRIA RAQUEL CRISTINA
MURUCI DA COSTA MACHADO (PROFHISTÓRIA – UERJ)
FEVEREIRO/2025**

OBS.: NÃO É NECESSÁRIO COLOCAR SEU NOME NEM SUA TURMA.
DESDE JÁ AGRADEÇO A SUA PARTICIPAÇÃO!

ANO DE ESCOLARIDADE:

- () 6º ANO ENSINO FUNDAMENTAL
- () 7º ANO ENSINO FUNDAMENTAL
- () 8º ANO ENSINO FUNDAMENTAL
- () 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL
- () 1º ANO ENSINO MÉDIO
- () 2º ANO ENSINO MÉDIO
- () 3º ANO ENSINO MÉDIO

VOCÊ GOSTA DE ESTUDAR?

- () GOSTO MUITO
- () GOSTO
- () GOSTO POUCO
- () NÃO GOSTO

VOCÊ GOSTA DA SUA ESCOLA?

- () GOSTO MUITO
- () GOSTO
- () GOSTO POUCO
- () NÃO GOSTO

VOCÊ GOSTA DE ESTUDAR HISTÓRIA?

- () GOSTO MUITO
- () GOSTO
- () GOSTO POUCO
- () NÃO GOSTO

VOCÊ GOSTA DAS AULAS DE HISTÓRIA NA SUA ESCOLA?

- () GOSTO MUITO
- () GOSTO
- () GOSTO POUCO
- () NÃO GOSTO

O QUANTO VOCÊ CONSIDERA ESTUDAR IMPORTANTE?

- () MUITO IMPORTANTE
- () IMPORTANTE
- () POUCO IMPORTANTE

() NÃO É IMPORTANTE

O QUANTO VOCÊ SE CONSIDERA BOM ALUNO(A)?

- () MUITO BOM
- () BOM
- () RAZOÁVEL
- () NÃO SOU BOM ALUNO

O QUANTO SUA ESCOLA É INTERESSANTE PARA VOCÊ?

- () MUITO INTERESSANTE
- () INTERESSANTE
- () POUCO INTERESSANTE
- () NÃO CONSIDERO A MINHA ESCOLA INTERESSANTE

O QUANTO ESTUDAR HISTÓRIA É INTERESSANTE PARA VOCÊ?

- () MUITO INTERESSANTE
- () INTERESSANTE
- () POUCO INTERESSANTE
- () NÃO CONSIDERO ESTUDAR HISTÓRIA ALGO INTERESSANTE

AGORA GOSTARIA QUE VOCÊ ESCREVESSE EM POUCAS PALAVRAS:

CITE, PELO MENOS, 3 PRINCIPAIS LOCAIS DE LAZER, MEMÓRIA OU ESPORTE QUE EXISTEM NO SEU MUNICÍPIO:

O QUE VOCÊ GOSTARIA QUE TIVESSE NO SEU MUNICÍPIO PARA TORNÁ-LO MELHOR PARA VOCÊ E SUA FAMÍLIA?

O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NA SUA ESCOLA?

O QUE PODERIA TORNAR, NA SUA OPINIÃO, A ESCOLA MAIS INTERESSANTE PARA VOCÊ E SEUS COLEGAS?

O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE ESTUDAR EM HISTÓRIA?

O QUE PODERIA TORNAR, NA SUA OPINIÃO, AS AULAS DE HISTÓRIA MAIS INTERESSANTES PARA VOCÊ E SEUS COLEGAS?

APÊNDICE B – Resultado do questionário colaborativo para índices escolares no C.E. Dr. Aníbal Viriato de Azevedo

**QUESTIONÁRIO COLABORATIVO PARA DISSERTAÇÃO DE
MESTRADO DA PROFESSORA DE HISTÓRIA RAQUEL CRISTINA
MURUCI DA COSTA MACHADO (PROFHISTÓRIA – UERJ)
FEVEREIRO/2025**

**RESULTADO COMPARATIVO ENSINO FUNDAMENTAL E
ENSINO MÉDIO**

TOTAL 84 ESTUDANTES

VOCÊ GOSTA DE ESTUDAR?

- (11) GOSTO MUITO 13,10%
- (37) GOSTO 44,04%
- (29) GOSTO POUCO 34,52%
- (6) NÃO GOSTO 7,14%

VOCÊ GOSTA DA SUA ESCOLA?

- (19) GOSTO MUITO 22,62%
- (32) GOSTO 38,10%
- (25) GOSTO POUCO 29,76%
- (8) NÃO GOSTO 9,52%

VOCÊ GOSTA DE ESTUDAR HISTÓRIA?

- (34) GOSTO MUITO 40,48%
- (29) GOSTO 34,52%
- (18) GOSTO POUCO 21,43%
- (2) NÃO GOSTO 2,38%

VOCÊ GOSTA DAS AULAS DE HISTÓRIA NA SUA ESCOLA?

- (33) GOSTO MUITO 39,29%
- (36) GOSTO 42,86%
- (11) GOSTO POUCO 13,10%
- (3) NÃO GOSTO 3,57%

O QUANTO VOCÊ CONSIDERA ESTUDAR IMPORTANTE?

- (61) MUITO IMPORTANTE 72,61%
- (19) IMPORTANTE 22,62%
- (2) POUCO IMPORTANTE 2,38%
- (2) NÃO É IMPORTANTE 2,38%

O QUANTO VOCÊ SE CONSIDERA BOM ALUNO(A)?

- (22) MUITO BOM 26,19%
- (38) BOM 45,24%
- (23) RAZOÁVEL 27,38%
- (1) NÃO SOU BOM ALUNO 2,38%

O QUANTO SUA ESCOLA É INTERESSANTE PARA VOCÊ?

- (14) MUITO INTERESSANTE **16,66%**
 (36) INTERESSANTE **42,86%**
 (26) POUCO INTERESSANTE **30,95%**
 (8) NÃO CONSIDERO A MINHA ESCOLA INTERESSANTE **9,52%**

O QUANTO ESTUDAR HISTÓRIA É INTERESSANTE PARA VOCÊ?

- (39) MUITO INTERESSANTE **46,43%**
 (31) INTERESSANTE **36,90%**
 (11) POUCO INTERESSANTE **13,10%**
 (3) NÃO CONSIDERO ESTUDAR HISTÓRIA ALGO INTERESSANTE **3,57%**

AGORA GOSTARIA QUE VOCÊ ESCREVESSE EM POCAS PALAVRAS:

CITE, PELO MENOS, 3 PRINCIPAIS LOCAIS DE LAZER, MEMÓRIA OU ESPORTE QUE EXISTEM NO SEU MUNICÍPIO:

SHOPPING (GRANDE RIO E RIO VILLE) = 39 **46,43%**

CAMPO DE FUTEBOL 5 + 1 (PRAÇA DO COQUITO) + 1 (SOBEC) + 2 (ARENA TH) + 12 (FUTEBOL EM GERAL) + 1 (ARENA BRADOCK) + 1 (ESCOLHINHA DE FUTEBOL) + 5 (TRIO DE OURO) + 2 (TARTARUGÃO) = 30 **35,71%**

PRAÇA 14 + 4 (PREFEITURA) + 2 (GIL) + 5 (EM GERAL) + 3 (MATRIZ) = 28 **33,33%**

LANCHONETES / SORVETERIAS / BARES / RESTAURANTES = 10 **11,90%**

SESC DE SÃO JOÃO = 9 **10,71%**

PARQUE = 7 **8,33%**

NÃO SOUBE RESPONDER OU NÃO TEM = 7 **8,33%**

CASA DA CULTURA / CENTRO CULTURAL / MUSEU DO ALMIRANTE NEGRO = 6 **7,14%**

IGREJA = 5 **5,95%**

SUA CASA = 5 **5,95%**

RUA DA CASA ONDE MORA = 4 **4,76%**

VILA OLÍMPICA = 4 **4,76%**

ESCOLA = 3 **3,57%**

PISCINA (FENIX) = 3 **3,57%**

VIA MUSIC = 3	3,57%
CAMPO DE FUTEBOL / VÔLEI = 3	3,57%
CINEMA = 2	2,38%
SALA DE INFORMÁTICA / LAN HOUSE = 2	2,38%
PREFEITURA = 2	2,38%
LOJAS DE ROUPA = 2	2,38%
SOBEC (ESCOLA) = 2	2,38%
CASA DA AVÓ = 2	2,38%
CENTRO DE VILAR DOS TELES = 2	2,38%

DEMAIS 1,20% CADA (1 RESPOSTA CADA):

CAPOEIRA
CLUBE
NATAÇÃO
VALÃO
STUDIO DE DANÇA
PREZUNIC
BIBLIOTECA

O QUE VOCÊ GOSTARIA QUE TIVESSE NO SEU MUNICÍPIO PARA TORNÁ-LO MELHOR PARA VOCÊ E SUA FAMÍLIA?

SEGURANÇA = 33	39,28%
PRAÇAS = 10	11,90%
MAIS ESCOLAS = 7	8,33%
LAZER = 7	8,33%
MÉDICOS / HOSPITAIS / POSTOS DE SAÚDE = 7	8,33%
PRAIA = 5	5,95%
ESTÁDIO DE FUTEBOL / QUADRA ESPORTIVA / ESPORTE = 4	4,76%
PARQUE PÚBLICO = 3	3,57%
BIBLIOTECA = 3	3,57%
SINAIS DE TRÂNSITO / TRÂNSITO = 3	3,57%

TRANSPORTE PÚBLICO = 3	3,57%
MENOS LIXO NAS RUAS / MENOS POLUIÇÃO = 3	3,57%
SANEAMENTO BÁSICO / LIMPEZA DOS RIOS E VALÕES = 3	3,57%
SÍTIOS = 2	2,38%
NADA = 2	2,38%
PARQUE AQUÁTICO = 2	2,38%
MELHORIA NAS RUAS E PRAÇAS / EMBELEZAMENTO DA CIDADE = 2	2,38%
CINEMA = 2	2,38%

DEMAIS 1,20% CADA (1 RESPOSTA CADA):

PROJETOS DE DANÇA
 FESTAS
 MELHORAR PONTOS DE ÔNIBUS
 PARQUE DE DIVERSÃO
 MAIS ASFALTO
 AR CONDICIONADO NAS ESCOLAS
 PISCINAS
 RESTAURANTES
 TECNOLOGIA
 NÃO SEI
 ÁRVORES

O QUE VOCÊ MAIS GOSTA NA SUA ESCOLA?

PROFESSORES = 24	28,60%
AMIGOS = 19	22,61%
INTERVALO = 10	11,90%
COMIDA = 7	8,33%
QUADRA = 6	7,14%
FUNCIONÁRIOS = 4	4,76%
ESTUDAR / APRENDER = 4	4,76%
DIREÇÃO = 3	3,57%
AULAS DE ED. FÍSICA = 3	3,57%

AULAS DE HISTÓRIA = 3	3,57%
ORGANIZAÇÃO = 3	3,57%
ENSINO = 3	3,57%
BIBLIOTECA / ONDE TEM OS LIVROS = 3	3,57%
TRABALHOS / PROJETOS = 2	2,38%
TUDO = 2	2,38%
AULAS DE MATEMÁTICA = 2	2,38%
TRABALHOS DE ARTE = 2	2,38%
INFORMÁTICA = 2	2,38%
HORA DA SAÍDA = 2	2,38%

DEMAIS 1,20% CADA (1 RESPOSTA CADA):

AULAS DE CIÊNCIAS
 DISCIPLINAS
 SALA MAKER
 NADA
 GINCANA NAS AULAS DE HISTÓRIA
 JOGOS
 ATIVIDADES DIFERENCIADAS
 TECNOLOGIA

O QUE PODERIA TORNAR, NA SUA OPINIÃO, A ESCOLA MAIS INTERESSANTE PARA VOCÊ E SEUS COLEGAS?

AR CONDICIONADO = 29	34,52%
DINÂMICA / AULAS QUE TENHAM MAIS A VER COM A VIDA DOS ALUNOS / AULAS SOBRE VIDA PRÁTICA = 10	11,90%
PASSEIOS = 9	10,71%
AUMENTAR A QUADRA = 8	9,52%
AULAS COM USO DE TECNOLOGIA / INFORMÁTICA = 7	8,33%
AUMENTAR INTERVALO / TEMPO LIVRE / ATIVIDADES LIVRES = 7	8,33%
PROJETOS = 5	5,95%
AUMENTAR A ESCOLA = 4	4,76%

BRINCADEIRAS QUE ESTIMULAM O ENSINO = 3	3,57%
AUMENTAR TEMPO DE ED. FÍSICA = 3	3,57%
SALA DE JOGOS = 2	2,38%
SALA DE INFORMÁTICA = 2	2,38%
SALA DE EXPERIMENTOS = 2	2,38%
QUADRA DE VÔLEI = 2	2,38%
ENSINO MELHOR = 2	2,38%
DISCIPLINA / MELHOR COMPORTAMENTO = 2	2,38%
ARMÁRIOS = 2	2,38%

DEMAIS 1,20% CADA (1 RESPOSTA CADA):

RESPEITO
CAFÉ DA MANHÃ
USO DE CELULAR
NÃO TER MATÉRIA
AUMENTAR O PÁTIO
RELÓGIO
PROFESSORES MAIS LEGAIS
MENOS DEVERES
CANTINA
PISCINA
MAIS ESTROGONOFÉ NO ALMOÇO
CADEIRAS TIPO POLTRONAS
TER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
SALA PARA DORMIR
EVENTOS LITERARIOS
AULA ED. FINANCEIRA
PREMIAÇÃO POR ESFORÇO
MAIS TRABALHOS EM GRUPO
QUADRO MAIOR
VESTIÁRIOS
PROJETOS PARA O VESTIBULAR
PALESTRAS
COMPUTADORES
NADA, A ESCOLA É ÓTIMA
NÃO SOUBE RESPONDER

O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE ESTUDAR EM HISTÓRIA?

GUERRAS = 17	20,24%
--------------	---------------

HISTÓRIA DO BRASIL = 8	9,52%
NADA = 8	9,52%
PASSADO = 7	8,33%
TUDO = 6	7,14%
GUERRA FRIA = 4	4,76%
ESCRAVOS / ESCRAVIDÃO = 4	4,76%
GUERRAS = 3	3,57%
NÚMEROS ROMANOS = 3	3,57%
CIVILIZAÇÕES ANTIGAS = 2	2,38%
HISTÓRIA ANTIGA = 2	2,38%
REVOLUÇÃO FRANCESA = 2	2,38%
CULTURA DO BRASIL = 2	2,38%
DITADURA NO BRASIL = 2	2,38%

DEMAIS 1,20% CADA (1 RESPOSTA CADA):

PERSONALIDADES
 TEMPO
 INDÍGENAS
 COLONIZAÇÃO DO BRASIL
 D. PEDRO I
 NÃO SOUBE RESPONDER
 MESOPOTÂMIA
 ILUMINISMO
 POVOS ANTIGOS
 MITOLOGIA
 PANDEMIAS
 DESCOBRIMENTOS DE PAÍSES
 REIS
 RELÍQUIAS DE SÃO JOÃO DE MERITI
 ERA VARGAS
 VOTO DE CABRESTO
 REVOLUÇÃO INDUSTRIAL
 IDADE MÉDIA
 UNIÃO Soviética
 FUTEBOL
 HOLOCAUSTO
 GINCANA

PERSONALIDADES
 CURIOSIDADES
 REVOLUÇÕES
 POLÍTICA
 REVOLUÇÃO RUSSA
 IMPÉRIO ROMANO
 CULTURAS AFRICANAS
 REVOLUÇÃO RUSSA
 IMPÉRIO ROMANO
 CULTURAS AFRICANAS
 DESCOBRIMENTO DO BRASIL
 GEOPOLÍTICA

O QUE PODERIA TORNAR, NA SUA OPINIÃO, AS AULAS DE HISTÓRIA MAIS INTERESSANTES PARA VOCÊ E SEUS COLEGAS?

NADA, JÁ SÃO BEM INTERESSANTES = 21	25%
USO DA TV / VIDEOS / FILMES = 13	15,48%
EXPLICAÇÕES MAIS DIVERTIDAS /AULAS DINÂMICAS /AULAS MAIS LEGAIS / AULAS INTERATIVAS = 11	13,10%
IR A MUSEUS / PASSEIOS = 9	10,71%
FONTES HISTÓRICAS = 6	7,14%
INTERAÇÃO ENTRE OS COLEGAS / ATIVIDADES EM GRUPO / TRABALHOS DE APRESENTAÇÃO NAS TURMAS = 5	5,95%
MENOS CÓPIA DO QUADRO = 4	4,76%
AR CONDICIONADO = 3	3,57%
LIVROS / LIVROS PARADIDÁTICOS = 3	3,57%
NÃO SOUBE RESPONDER = 3	3,57%
MAQUETES = 2	2,38%
BRINCADEIRAS / JOGOS = 2	2,38%

DEMAIS 1,20% CADA (1 RESPOSTA CADA):

TECNOLOGIA
 CELULAR
 FAZER NOSSOS PRÓPRIOS LIVROS
 TER MAIS NÚMEROS ROMANOS
 PARAR DE FALAR DE HISTÓRIA DO BRASIL
 MAIS EXPLICAÇÃO

DESENHAR

TEXTO PARA O ESTUDANTE CONTAR A PRÓPRIA HISTÓRIA
RELACIONAR AO COTIDIANO

MAPAS MENTAIS

FALAR SOBRE POLÊMICAS MUNDIAIS

DISCIPLINA DOS ALUNOS

AULAS LIVRES

MAIS TEMPO DE AULA