



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ERIKA PATRICIA DAMASCENA DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS A
PARTIR DA LINHA DO TEMPO DE VIDA DOS
ALUNOS DO 6º ANO DA ESCOLA ESTADUAL
SENADOR JOÃO CÂMARA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Março de 2026



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

ERIKA PATRICIA DAMASCENA DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS A PARTIR DA LINHA DO TEMPO
DE VIDA DOS ALUNOS DO 6º ANO DA ESCOLA ESTADUAL SENADOR JOÃO
CÂMARA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) como requisito para obtenção do mestre em Ensino de História.

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar

Orientador: Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior

**NATAL, RN
2026**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Sistema de Bibliotecas - SISBI

Catálogo de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e

Silva, Érika Patricia Damascena da.

A construção de Conceitos Históricos a partir da linha do tempo de vida dos alunos do 6º ano da Escola Estadual Senador João Câmara / Érika Patricia Damascena da Silva. - Natal, 2026.
87 f.: il. color.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História. Natal, 2026.

Orientação: Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior.

1. Ensino de História. 2. Linha do Tempo. 3. Aula-Oficina. I. Soares Júnior, Azemar dos Santos. II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

Elaborado por Heverton Thiago Luiz da Silva - CRB-15/710

ERIKA PATRICIA DAMASCENA DA SILVA

**A CONSTRUÇÃO DE CONCEITOS HISTÓRICOS A PARTIR DA LINHA DO TEMPO
DE VIDA DOS ALUNOS DO 6º ANO DA ESCOLA ESTADUAL SENADOR JOÃO
CÂMARA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Azemar dos Santos Soares Júnior - Orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof.^a Dr.^a Aliny Dayany Pereira de Medeiros Pranto - Examinadora
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Prof. Dr. Raimundo Nonato Araújo Rocha - Examinador
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Dedicatória

À minha filha, Maria Eloá.

Filha, talvez um dia, quando você compreender um pouco mais sobre o mundo, saiba que este título é muito importante para mim. Mas quero que você nunca tenha dúvidas de que nenhum título será maior ou mais precioso do que o de ser sua mãe.

Se em alguns momentos precisei deixá-la aos cuidados de outra pessoa para escrever estas páginas — ainda que eu tenha me esforçado para que isso acontecesse o mínimo possível — foi porque eu sonhava construir um futuro ainda melhor para nós.

Você nunca foi um impedimento para o meu crescimento profissional. Ao contrário disso, foi e é a força que me move e que me inspira a ser melhor a cada dia.

Eu amo você infinitamente.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. Azemar Soares Júnior, meu orientador, pessoa extraordinária, que nunca mediu esforços para me atender e me conduzir com paciência, generosidade e rigor ao longo de todo o processo de orientação. Sinto-me profundamente honrada por tê-lo como orientador e imensamente grata por sua dedicação e confiança.

Aos professores do ProfHistória, que contribuíram significativamente para meu crescimento intelectual nesses dois anos de formação, cujas orientações e reflexões foram fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa e para o aprimoramento de minha escrita acadêmica. De modo especial, às professoras Margarida Dias e Juliana Teixeira, pela sensibilidade, amorosidade e compreensão no primeiro semestre do curso, período em que eu estava de licença-maternidade. Com generosidade, não apenas compreenderam minha condição, mas também criaram possibilidades para que eu não precisasse trancar o semestre, mantendo-me incluída nas discussões e garantindo o acesso aos conhecimentos necessários à minha formação.

Aos meus colegas de mestrado, pelos debates, trocas e conversas que enriqueceram minha trajetória e foram valiosos para o meu desenvolvimento acadêmico.

À minha irmã, Verônica, em nome de quem estendo meus agradecimentos aos demais familiares que se orgulham de mim e sempre me apoiam. Cito-a de modo especial porque, além de acreditar no meu potencial, esteve ao meu lado em inúmeros momentos, ajudando-me com minha filha para que eu pudesse escrever, estudar e trabalhar. Meu amor e minha gratidão por você são imensos.

À minha filha, ainda tão pequena, mas já a razão maior da minha vida, que, mesmo sem compreender plenamente este percurso, foi minha força, inspiração e sentido.

E a Deus, pois reconheço, pela fé que me sustenta, que em cada etapa desta caminhada esteve presente o cuidado de Suas mãos.

Resumo

A presente dissertação tem como tema o ensino de História no 6º ano do Ensino Fundamental, com foco na construção dos conceitos de História e Tempo Histórico a partir da elaboração de linhas do tempo de vida dos alunos. O estudo parte do problema da dificuldade dos estudantes em compreender noções de periodização, causalidade, mudança e permanência, somado à desmotivação frequente no ensino público. O objetivo geral consiste em favorecer a compreensão desses conceitos por meio de uma sequência didática, desdobrando-se em objetivos específicos: identificar os saberes prévios dos alunos, compreender a relevância dos conceitos históricos na aprendizagem e construir noções de História e Tempo Histórico a partir das trajetórias pessoais dos discentes. A metodologia adotada ancora-se na abordagem qualitativa em forma de pesquisa-intervenção, fundamentada no modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca, com a utilização de instrumentos como diagnóstico inicial, atividades da sequência didática, registros escritos e iconográficos, além de devolutivas orais. As análises consideraram categorias como periodização, continuidade, ruptura e causalidade. A intervenção pedagógica desenvolveu-se por meio da elaboração de linhas do tempo individuais — centradas nas trajetórias de vida dos alunos — e de uma linha do tempo coletiva vinculada à história local de Bento Fernandes, mobilizando fontes imagéticas, relatos orais e documentos da comunidade. A análise qualitativa das produções discentes evidenciou avanços na compreensão do tempo histórico, na capacidade de estabelecer relações entre passado, presente e futuro e no reconhecimento de si mesmos como sujeitos históricos inseridos em processos sociais mais amplos. Os resultados indicam que a articulação entre memória pessoal, história local e mediação conceitual favorece o desenvolvimento da consciência histórica e contribui para tornar o ensino de História mais significativo. Como produto educacional, a dissertação apresenta uma proposta de Aula-Oficina estruturada, acompanhada de orientações metodológicas e sugestões de aplicação, visando subsidiar práticas docentes que promovam a construção ativa do conhecimento histórico no Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino de História; Tempo Histórico; Consciência Histórica; Linha do Tempo; Aula-Oficina; História Local.

Abstract

This dissertation addresses the teaching of History in the 6th grade of Elementary School, focusing on the construction of the concepts of History and Historical Time through the development of students' life timelines. The study arises from the problem of students' difficulties in understanding notions such as periodization, causality, change and continuity, combined with frequent demotivation in public education contexts. The general objective is to promote the understanding of these concepts through a didactic sequence. The specific objectives are: to identify students' prior knowledge, to understand the relevance of historical concepts in the learning process, and to construct notions of History and Historical Time based on students' personal trajectories. The methodology is grounded in a qualitative research-intervention approach, structured according to the workshop-class model proposed by Isabel Barca. The research instruments included an initial diagnostic assessment, activities developed throughout the didactic sequence, written and iconographic records, and oral feedback. The analysis considered categories such as periodization, continuity, rupture, and causality. The pedagogical intervention involved the creation of individual timelines centered on students' life experiences and a collective timeline connected to the local history of Bento Fernandes, incorporating visual sources, oral narratives, and community documents. The qualitative analysis of students' productions revealed advances in their understanding of historical time, their ability to establish relationships between past, present, and future, and their recognition of themselves as historical subjects embedded in broader social processes. The results indicate that the articulation between personal memory, local history, and conceptual mediation fosters the development of historical consciousness and contributes to making History teaching more meaningful. As an educational product, this dissertation presents a structured Workshop-Class proposal, accompanied by methodological guidelines and suggestions for classroom implementation, aiming to support teaching practices that promote the active construction of historical knowledge in Elementary Education.

Keywords: History Teaching; Historical Time; Historical Consciousness; Timeline; Workshop-Class; Local History.

Lista de Figuras

Figura 1: Localização do município de Bento Fernandes/RN.....	12
Figura 2: Conceituando história.....	49
Figura 3: Conceituando tempo histórico.....	50
Figura 4: Conceituando tempo histórico.....	50
Figura 5: Calendário Chinês.....	52
Figura 6: Calendário Litúrgico Católico.....	53
Figura 7: Calendário Gregoriano.....	53
Figura 8: Linha do tempo coletiva.....	61
Figura 9: Seleção dos eventos pessoais.....	62
Figura 10: Seleção dos eventos pessoais.....	62
Figuras 11: Apresentações das linhas do tempo.....	63
Figuras 12: Apresentações das linhas do tempo.....	63
Figuras 13: Apresentações das linhas do tempo.....	63
Figura 14: Conceituando tempo histórico pós-intervenções.....	68
Figura 15: Conceituando tempo histórico pós-intervenções.....	69

Sumário

SEÇÃO I – OS CAMINHOS QUE LEVARAM À PESQUISA.....	1
SEÇÃO II - HISTÓRIA, TEMPO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONTEXTOS DA PESQUISA.....	11
1.1 Bento Fernandes/RN: formação histórica, emancipação e organização atual.....	12
1.1.2 Do povoado Barreto à emancipação política.....	13
1.1.3 Economia e redes de sociabilidade.....	15
1.2 A Escola Estadual Senador João Câmara: etnografia, função social e campo da pesquisa.....	17
1.2.1 A turma do 6º ano: sujeitos da experiência e da narrativa.....	21
1.3 Fundamentos teóricos: História, tempo e consciência histórica.....	25
SEÇÃO III - FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA PROPOSTA DIDÁTICA.....	32
2.1 Concepções de ensino, mediação pedagógica e construção do pensamento histórico.....	32
2.2 A aula-oficina: fundamentos teóricos e estrutura metodológica.....	35
2.3 A aula-oficina no Brasil e no âmbito do ProfHistória.....	37
2.4 Aula-oficina, metodologias ativas e a reorganização do espaço pedagógico.....	39
2.5 A estrutura da proposta de aula-oficina desenvolvida na pesquisa.....	41
SEÇÃO IV - A APLICAÇÃO DA AULA-OFICINA: EXPERIÊNCIA, MEDIAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	47
3.1 Primeira Etapa: problematização e construção conceitual (1ª e 2ª aulas).....	48
3.2 Segunda Etapa: investigação e análise de fontes históricas (3ª e 4ª aulas).....	55
3.3 Produção das linhas do tempo individuais: narrativas, memórias e experiência vivida (5ª e 6ª aula).....	60
3.4 Análise comparativa das concepções iniciais e finais: indícios de aprendizagem histórica.....	66
3.5 Potencialidades e desafios da experiência.....	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	71
REFERÊNCIAS.....	75

Seção I

Os caminhos que levaram à pesquisa

O campo da História contempla uma variedade de conceitos essenciais para a compreensão dos processos históricos, este trabalho concentra-se especialmente em dois conceitos fundamentais: o de História e o de Tempo Histórico.

A História, enquanto ciência humana, requer a compreensão do conceito de tempo como um de seus pilares centrais. No contexto educacional, esse conceito é abordado de maneira formal a partir do Ensino Fundamental, sendo introduzido de forma sistemática no 6º ano. Contudo, sua compreensão pelos estudantes não ocorre de forma homogênea, pois é influenciada por uma diversidade de fatores, incluindo o contexto socioeconômico, cultural e geográfico dos alunos.

A História, enquanto campo de conhecimento, não pode ser entendida apenas como relato do passado, mas como prática social e cultural que envolve disputas de memória, interpretações e significados. De acordo com Circe Bittencourt (2009), ensinar História implica possibilitar que os alunos compreendam a historicidade das sociedades humanas, reconhecendo que todo conhecimento histórico é produzido em um tempo e lugar determinados, marcado por interesses e perspectivas.

A presente pesquisa tem como objetivo geral possibilitar aos alunos, por meio de uma sequência didática, a compreensão dos conceitos de História e Tempo Histórico. Desdobrando-se nos seguintes objetivos específicos: levantar e organizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre História e Tempo; compreender a importância dos conceitos históricos para a aprendizagem efetiva da disciplina de História; e construir os conceitos de História e Tempo a partir da elaboração de linhas do tempo de vida dos alunos.

Além dos objetivos já delineados, cabe destacar a relevância acadêmica e prática desta pesquisa. Do ponto de vista acadêmico, este estudo contribui para a prática docente tanto por evidenciar a importância de se trabalhar conceitos históricos quanto pelo produto educacional desenvolvido ao final da pesquisa: uma sequência didática sobre como abordar os conceitos de História e Tempo Histórico a partir da linha do tempo de vida dos alunos. Esse produto poderá ser aplicado em sala de aula por outros professores e favorece a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, rompendo com modelos tradicionais centrados na transmissão e memorização de conteúdos. Para os alunos, a pesquisa também possibilitará uma visão mais

significativa da disciplina de História, contribuindo para a formação da consciência histórica e para o exercício da cidadania crítica.

A escolha deste tema decorre da constatação, a partir da minha experiência docente no ensino fundamental, ao perceber que os alunos chegam na segunda etapa dessa fase escolar com dificuldades de compreender as noções de tempo como a periodização histórica, o estabelecimento de relações entre acontecimentos de diferentes períodos e, sobretudo, perceber conexões entre presente e passado. A maioria dos estudantes chegam ao 6º ano com uma noção vaga da História, muitas vezes limitada à memorização de datas e personagens, sem uma reflexão crítica sobre os processos sociais, culturais e políticos.

Apesar dessas dificuldades ligadas à compreensão do tempo histórico, outro desafio igualmente relevante para o ensino de História no Ensino Fundamental é a falta de motivação dos estudantes. A desmotivação não surge apenas da complexidade própria dos conceitos históricos, mas também das condições concretas vivenciadas na escola pública, como a escassez de recursos didáticos, a rigidez curricular e a ausência de políticas que dialoguem com as realidades locais. Esses fatores, somados, fragilizam a relação do aluno com a escola e reduzem seu engajamento com o processo de aprendizagem, exigindo que o professor busque constantemente estratégias de mediação que tornem o conhecimento histórico significativo.

Segundo Libâneo (2012), a desmotivação dos alunos não pode ser entendida apenas como um problema individual, mas deve ser analisada à luz das condições estruturais da escola pública. O autor aponta que a precariedade material e pedagógica, os currículos pouco significativos e a orientação das políticas educacionais acabam por comprometer o sentido da escola, produzindo desigualdades. Como afirmou o autor,

[...] a escola pública brasileira vive um dualismo perverso: de um lado, uma escola do conhecimento, destinada às elites, que assegura formação cultural e científica; de outro, uma escola do acolhimento social, destinada às camadas populares, que garante apenas a permanência dos alunos na escola, mas sem lhes oferecer uma educação de qualidade (Libâneo, 2012, p. 15).

Assim, a falta de motivação dos estudantes aparece como reflexo de um modelo educacional que, em vez de integrar os sujeitos em sua totalidade, reforça as desigualdades sociais. Medeiros (2021, p.16) afirmou que “[...] de maneira geral, é possível afirmar que parte do potencial que a escola carrega se perde em prol de um sentido utilitarista muitas vezes aplicado ao ensino”.

Além das condições estruturais que contribuem para a desmotivação, é essencial considerar que muitos estudantes simplesmente não conseguem dar sentido ao que lhes é apresentado. Quando os conteúdos não dialogam com suas realidades ou interesses, tornam-se distantes e irrelevantes. Nesse contexto, Soares Júnior (2019) destacou que “[...] a aprendizagem passa por aquilo que nos toca, que nos faz sentir” o que reforça a importância de práticas pedagógicas que aproximem o saber escolar da experiência vivida pelos estudantes.

Diante desses desafios, torna-se necessário compreender como essas questões se manifestam em contextos escolares reais. É nesse sentido que a presente pesquisa se volta para o ambiente específico da Escola Estadual Senador João Câmara, localizada no município de Bento Fernandes, uma cidade do interior do Rio Grande do Norte.

A Escola Estadual Senador João Câmara, localizada no município de Bento Fernandes/RN, foi fundada em 1968 e permanece até hoje como a única escola estadual da cidade. Essa singularidade confere à instituição um papel central na oferta educacional, especialmente porque é a única responsável por garantir à população local o acesso ao Ensino Médio público, além de outras modalidades de ensino.

Desde sua criação, a escola ofertava diferentes etapas da educação básica, abrangendo do Ensino Fundamental I ao Ensino Médio. Entretanto, com as mudanças na legislação educacional, sobretudo a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), que estabeleceu a responsabilidade prioritária dos municípios pela oferta da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, iniciou-se um processo de transição que retirou gradualmente do âmbito estadual essa etapa de ensino. Como consequência, a Escola Senador João Câmara deixou de oferecer o Ensino Fundamental I, mantendo-se, não sem resistência da comunidade escolar, com o Ensino Fundamental II e com o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA-Médio) e, mais recentemente, também o Ensino Técnico integrado à modalidade EJA-Médio, ampliando a formação profissional de jovens e adultos trabalhadores da região. Atualmente, a instituição atende 306 alunos, dos quais 193 são provenientes da zona rural e 113 da zona urbana.

Assim, a escola se consolidou como um espaço de referência para a comunidade, não apenas pela escolarização, mas também pela construção de identidades, pela preservação da memória coletiva e pelo fortalecimento de vínculos sociais.

Todavia, escrever esta dissertação implica, antes de tudo, situar o lugar de onde falo. Minha trajetória pessoal e profissional está profundamente entrelaçada com a história dessa escola. Fui

aluna da Escola Estadual Senador João Câmara desde a primeira série do Ensino Fundamental, o que significa que grande parte da minha formação escolar se deu nesse espaço. Além disso, minha mãe também foi professora da instituição, o que reforça o vínculo afetivo e familiar que mantenho com a escola.

Mais tarde, retornei como docente. Sou licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e, desde 2016, atuo como professora efetiva da rede estadual, exercendo também, em diferentes momentos, as funções de coordenadora pedagógica e de gestora escolar. Esse retorno como profissional não deixa de simbolizar uma continuidade histórica, na qual a escola se tornou não apenas espaço de formação, mas também de atuação e contribuição.

A perda gradativa do Ensino Fundamental I na rede estadual, consequência das mudanças legais, justifica em parte minha necessidade de assumir disciplinas específicas, como História, mesmo sendo pedagoga de formação. Essa experiência representou um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade: foi a partir desse deslocamento que pude refletir sobre as práticas de ensino, identificar lacunas em minha formação inicial e buscar aprofundamento teórico e metodológico para lecionar História de modo significativo.

Nesse percurso, a disciplina *Ensino de História I*, ministrada pelo professor João Maria Valença de Andrade durante a graduação em Pedagogia, foi fundamental. Nela, vivenciei práticas semelhantes às que hoje proponho nesta dissertação: análise de fontes, discussão de conceitos prévios e elaboração coletiva de noções de História e Tempo Histórico. Andrade (2009, p. 1) enfatiza que “[...] a atividade de formar o professor generalista nas competências de uma especialidade pode ser favorecida ao se lançar mão do processo voluntário de construção de conceitos voltados ao processo de ensino-aprendizagem”. Essa experiência foi decisiva para compreender que o ensino de História não se reduz à transmissão de fatos, datas e nomes, mas deve promover a construção de conceitos que possibilitem aos estudantes pensarem historicamente.

Do mesmo modo, Andrade (2009, p. 2) ressaltou que “[...] o objetivo é desenvolver, no contexto da formação superior, um trabalho intencional de sistematização de conceitos a partir de tais conhecimentos prévios”. Essa perspectiva, vivida ainda na graduação, fortaleceu a compreensão de que a aprendizagem em História precisa partir das representações espontâneas dos alunos para, mediada pela prática docente, avançar em direção a conceitos mais elaborados. Tal experiência não apenas marcou minha trajetória pessoal e profissional, mas também inspira a

proposta desta dissertação, que se organiza em torno da elaboração de linhas do tempo de vida dos alunos como estratégia para a construção de noções históricas.

Foi nesse movimento de buscar fortalecer minha atuação docente e aprimorar minha compreensão sobre o ensino de História, de modo a contribuir para a aprendizagem dos estudantes e, ao mesmo tempo, ressignificar minha própria prática que ingressei no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória/UFRN). As inquietações trazidas pelos alunos — como os questionamentos “Por que estudar História?” ou “Para que serve a História?” — foram decisivas nesse processo, tornando-se motores para a realização desta pesquisa.

A pesquisa aqui apresentada nasce, portanto, de uma experiência concreta de sala de aula e de uma inquietação profissional: como favorecer a construção de conceitos históricos no 6º ano de modo significativo, superando a mera memorização de datas e

A linha do tempo pessoal surge como recurso para inserir o aluno como sujeito histórico, articulando biografia, memória e saber escolar.

Scaldaferri (2008, p. 53) afirmou que

[...] a noção do tempo histórico social, aquele que as sociedades humanas imprimem à época em que vivem, relacionando-o com o seu passado e o seu futuro, um tempo de simultaneidade de mudanças e permanências, é por demais abstrato e estranho à compreensão infantil.

Embora o aprendizado sobre o tempo envolva um certo grau de abstração, isso não significa que ele esteja fora do alcance das crianças. O que é preciso entender é que essa aprendizagem não ocorre de forma espontânea, pois se trata de um saber construído socialmente, que deve ser ensinado intencionalmente e, para isso, a escola exerce um papel essencial.

Dessa forma, refletir sobre o ensino de história exige reconhecer que a compreensão histórica está relacionada à percepção de que as ações humanas acontecem dentro de um contexto temporal e, por isso, são históricas. Não se trata apenas de apresentar fatos ou eventos isoladamente, como se eles por si só garantissem o aprendizado histórico. É fundamental perceber que a significação desses acontecimentos depende de sua inserção em uma noção de temporalidade; e que, para o ensino ser realmente eficaz, é necessário considerar os conceitos históricos que os alunos já possuem. Em outras palavras, é preciso levar em conta o que eles já sabem sobre tempo, espaço e história.

Assim, o conhecimento histórico se apresenta como uma dimensão do saber que se conecta com outras questões da vida em sociedade. Ele envolve elementos que valorizam a perspectiva histórica das ações humanas e ressaltam a importância de ensinar história desde os primeiros anos da educação escolar.

A utilização da linha do tempo pessoal como recurso pedagógico possibilita ao aluno refletir sobre sua trajetória de vida e perceber-se como parte de um processo histórico contínuo. Ao reconhecer que sua história se conecta a contextos mais amplos, o estudante desenvolve sua consciência histórica e compreende o papel da memória individual e coletiva na produção do conhecimento histórico.

Nesse mesmo sentido, Schmidt e Cainelli (2009) ressaltam que o ensino de História deve superar a mera transmissão de informações para favorecer a formação do pensamento histórico, entendido como a capacidade de problematizar, comparar e construir explicações a partir de múltiplas fontes e narrativas.

Esse pensamento dialoga com Selva Guimarães (2016) que enfatiza o papel social do ensino de História ao afirmar que ele deve articular conhecimentos escolares e saberes cotidianos, de modo que o aluno perceba sua própria inserção na sociedade. Assim, a História deixa de ser apenas uma disciplina escolar para se constituir como instrumento de compreensão crítica do mundo e de construção da cidadania.

Portanto, compreender a noção de História em sua dimensão contemporânea significa reconhecer que ela não é estática nem neutra, mas resultado de escolhas, disputas e narrativas que influenciam a forma como sujeitos e coletividades percebem a si mesmos e ao seu tempo.

O conceito de tempo é um dos pilares fundamentais da disciplina histórica, sendo sua compreensão essencial para que os estudantes desenvolvam uma consciência histórica e possam interpretar eventos em suas relações de causa, continuidade e ruptura. De acordo com Marc Bloch (2001), “[...] a História é a ciência dos homens no tempo”, destacando que a temporalidade não se limita à cronologia, mas envolve uma dimensão subjetiva e interpretativa que deve ser trabalhada no processo educativo.

Costa e Solé (2020) afirmam que a aprendizagem da História é indissociável da aprendizagem do tempo histórico, uma vez que compreender acontecimentos históricos implica necessariamente localizá-los temporalmente. O tempo, portanto, não constitui um conteúdo isolado, mas uma dimensão transversal que sustenta toda a construção do conhecimento histórico.

Nessa perspectiva, aprender História significa, antes de tudo, desenvolver uma consciência temporal que permita situar processos, identificar durações e compreender transformações.

A esse respeito, Le Goff (1996) contribui ao demonstrar que o tempo histórico não é homogêneo nem linear, mas múltiplo e heterogêneo, articulando permanências, rupturas e diferentes ritmos sociais. Essa concepção rompe com a ideia de um tempo único e contínuo, evidenciando que cada sociedade organiza o tempo segundo suas práticas culturais e simbólicas. Se Costa e Solé destacam a centralidade do tempo para a aprendizagem histórica, Le Goff amplia essa discussão ao evidenciar a complexidade da própria categoria tempo.

Desse entendimento decorre um desafio pedagógico. Para Cerri (2011), ensinar o tempo histórico implica possibilitar que os estudantes compreendam a historicidade das experiências humanas e desenvolvam a capacidade de comparar acontecimentos em diferentes escalas temporais. Nessa mesma direção, Oliveira e Cainelli (2021) reforçam que o trabalho com o tempo histórico nos anos finais do Ensino Fundamental é essencial para a construção de noções como mudança, continuidade e simultaneidade. Tal aprendizagem, contudo, não ocorre de maneira espontânea: exige mediação intencional do professor e a proposição de atividades concretas e significativas que favoreçam a reflexão.

Essa discussão conduz a outro ponto fundamental: o papel dos conceitos no ensino de História. Conforme argumenta José d'Assunção Barros (2017, p. 15), “[...] sem conceitos, não há possibilidade de organização e inteligibilidade para o conhecimento histórico”. Assim, trabalhar o tempo histórico não significa apenas abordar uma dimensão cronológica, mas desenvolver categorias conceituais que possibilitem aos estudantes atribuir sentido às experiências humanas no tempo. Não se trata de promover a memorização de definições, mas de favorecer um processo ativo de construção de significados, no qual os alunos relacionam suas vivências às estruturas mais amplas da temporalidade histórica. A aprendizagem, nesse sentido, assume caráter relacional e dialógico, permitindo que os estudantes compreendam o passado, interpretem o presente e projetem o futuro de forma mais consciente.

Quanto à metodologia, esta pesquisa ancora-se no modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca (2004), que compreende o professor como investigador social e organizador de atividades problematizadoras, e o aluno como agente de sua própria formação, portador de ideias prévias e experiências diversas.

Segundo Barca (2011), a aula-oficina possibilita a “metacognição histórica”, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre o próprio pensamento histórico, tornando o aluno mais consciente de como constrói suas interpretações sobre o passado. Essa abordagem se afasta da lógica transmissiva e aproxima-se de um ensino investigativo, em que a análise de fontes, a elaboração de hipóteses e a construção de narrativas são centrais.

A organização da aula-oficina pressupõe etapas articuladas que permitem a construção ativa do conhecimento histórico. Inicia-se com a situação-problema, momento em que o professor apresenta uma questão ou documento capaz de despertar a curiosidade dos alunos. Em seguida, na fase de exploração e investigação, os estudantes trabalham em grupo, analisam fontes, levantam hipóteses e confrontam diferentes ideias. A etapa seguinte é a de construção coletiva, em que as interpretações são socializadas, permitindo o diálogo entre perspectivas diversas. Por fim, ocorre a sistematização e metacognição, conduzida pelo professor, que organiza os conceitos em estudo e estimula os alunos a refletirem sobre o modo como construíram seus raciocínios.

Como define Barca (2004, p. 41), “[...] os alunos aprendem História construindo significados a partir da análise de problemas, discutindo interpretações, questionando versões e articulando suas próprias ideias com os conhecimentos históricos produzidos”. Dessa forma, a aula-oficina se distingue da aula tradicional ao deslocar o professor do papel exclusivo de transmissor e ao valorizar o protagonismo discente, promovendo aprendizagens mais significativas e críticas.

No contexto brasileiro, Guimarães (2016) defende que práticas como a aula-oficina têm um papel essencial para articular os conteúdos históricos às experiências vividas pelos estudantes, promovendo aprendizagens mais significativas e críticas. Além disso, Schmidt e Cainelli (2009) destacam que metodologias participativas contribuem para que os alunos percebam a História como disciplina viva, ligada ao cotidiano e às questões sociais.

Assim, a adoção da aula-oficina como modelo metodológico nesta pesquisa não se limita a uma escolha didática, mas corresponde a uma concepção de ensino de História que valoriza a experiência discente, promove o protagonismo e favorece a construção ativa dos conceitos históricos.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais, de modo a articular percurso formativo, fundamentação teórica, contexto empírico e análise da intervenção pedagógica realizada.

Na segunda seção, intitulada “História, tempo e consciência histórica: fundamentos teóricos e contextos da pesquisa”, apresento o cenário em que a investigação se desenvolve. Inicialmente, situo o município de Bento Fernandes/RN em sua formação histórica, social e cultural, destacando aspectos relacionados à emancipação política, às práticas econômicas e às redes de sociabilidade que constituem a memória coletiva local. Em seguida, descrevo a Escola Estadual Senador João Câmara enquanto campo empírico da pesquisa, abordando sua trajetória institucional, função social e perfil do corpo docente. O capítulo também discute os conceitos estruturantes da investigação — História, tempo histórico, periodização, memória, ruptura e continuidade — articulando contribuições teóricas de autores como Marc Bloch, Fernand Braudel, José D’Assunção Barros, Maurice Halbwachs, Pierre Nora, Jörn Rüsen e Isabel Barca. Essa fundamentação busca evidenciar que o ensino de História exige compreensão epistemológica consistente, especialmente quando se pretende desenvolver a consciência histórica dos estudantes.

Na terceira seção, “Fundamentos teóricos e metodológicos da proposta didática” apresentamos o arcabouço educacional que sustenta a intervenção pedagógica. Inicialmente, discuto concepções de ensino e aprendizagem a partir da teoria histórico-cultural, com destaque para a noção de mediação e para a distinção entre conceitos espontâneos e científicos em Vygotsky. Em seguida, abordo a Educação Histórica e a metodologia da Aula-Oficina, sistematizada por Isabel Barca, explicitando seus princípios estruturantes: levantamento de ideias prévias, problematização, análise de fontes e comunicação histórica. O capítulo detalha ainda a organização da sequência didática proposta, justificando a escolha da linha do tempo como instrumento de mediação conceitual e apresentando os critérios avaliativos utilizados para analisar o desenvolvimento das ideias históricas dos alunos.

Na quarta seção, chamada de “A experiência pedagógica: aplicação, análise e reflexões” dedicam-se à descrição e análise da intervenção realizada com a turma do 6º ano. Nele, apresento o diagnóstico inicial, as etapas da sequência didática, as atividades desenvolvidas (incluindo a construção das linhas do tempo individuais e da linha do tempo coletiva do município) e as produções dos estudantes. A análise dos dados é conduzida à luz das categorias conceituais definidas anteriormente - periodização, mudança, permanência, causalidade e consciência histórica - buscando identificar avanços, limites e desafios observados no processo. O capítulo também contempla uma reflexão crítica sobre o tempo pedagógico disponível, as escolhas metodológicas realizadas e as possibilidades de ampliação da proposta.

Por fim, nas Considerações Finais, retomo os objetivos da pesquisa e discuto em que medida foram alcançados, sistematizando os principais resultados obtidos. Aponto, ainda, as contribuições do estudo para o ensino de História no 6º ano, bem como limites e possibilidades futuras de aprofundamento, reafirmando o papel da escola como espaço de construção de sentidos históricos e formação da consciência crítica.

Essa organização busca garantir coerência interna entre teoria, metodologia e prática, evidenciando que a proposta didática apresentada não se constitui como atividade isolada, mas como resultado de reflexão fundamentada sobre o ensino de História e suas possibilidades formativas.

A expectativa é que estas páginas possam suscitar novas perguntas, inspirar experiências e fortalecer o compromisso com um ensino de História que valorize a vivência dos estudantes e promova a formação de uma consciência histórica crítica.

Seção II

História, tempo e consciência histórica: fundamentos teóricos e contextos da pesquisa

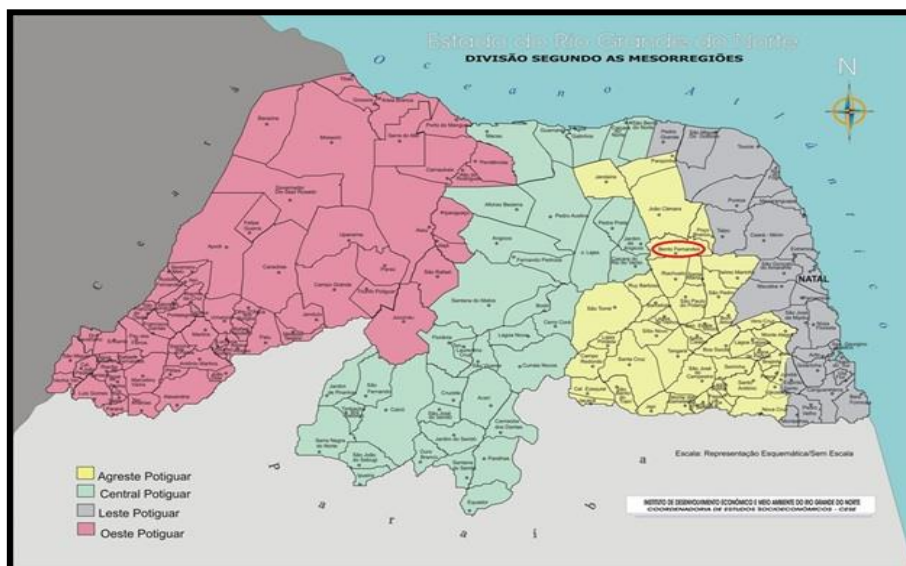
Nesta seção, intitulada “História, tempo e consciência histórica: fundamentos teóricos e contextos da pesquisa”, apresento o contexto territorial, institucional e conceitual que sustenta esta investigação. Inicialmente, busco situar o leitor no espaço local onde a pesquisa se desenvolve, abordando, no tópico 1.1, a trajetória histórica do município de Bento Fernandes/RN, desde seu surgimento enquanto comunidade rural até sua emancipação política e organização contemporânea. Em seguida, no tópico 1.2, descrevo a Escola Estadual Senador João Câmara, espaço em que este trabalho foi realizado, destacando sua função social e educativa no contexto municipal. Por fim, discuto os conceitos estruturantes da disciplina de História, com ênfase nas noções de tempo histórico, periodização, rupturas e continuidades, memória e consciência histórica, articulando aportes teóricos de autores clássicos e contemporâneos do campo da História e do Ensino de História, de modo a fundamentar a proposta pedagógica desenvolvida com os alunos do 6º ano.

Situar o contexto local em que a pesquisa se desenvolve é fundamental para compreender as relações entre o ensino de História e as experiências concretas vividas pelos sujeitos que dele participam. É nesse espaço social e cultural que as práticas pedagógicas ganham sentido e se conectam às memórias, às trajetórias e às referências simbólicas da comunidade (Halbwachs, 2006; Nora, 1993). Ao apresentar a história do município e da escola, busco evidenciar que o conhecimento histórico não é produzido de forma abstrata, mas enraizado em realidades específicas, atravessadas por afetos, desafios e permanências (Barros, 2017). Assim, compreender o território onde a pesquisa acontece é também compreender as condições de possibilidade do próprio ato de ensinar e aprender História (Rüsen, 2010; Freitas, 2010). Nesse sentido, volto o olhar para a trajetória de formação de Bento Fernandes, procurando compreender como o município se constituiu historicamente e de que forma suas transformações sociais e culturais influenciaram a vida escolar e a memória coletiva (Halbwachs, 200) de seus habitantes.

1.1 Bento Fernandes/RN: formação histórica, emancipação e organização atual

Com uma população estimada em cerca de 4.800 habitantes (IBGE, 2025), o município é considerado de pequeno porte. A economia baseia-se em atividades rurais e em empregos vinculados ao funcionalismo público. No campo dos serviços, Bento Fernandes conta com unidades básicas de saúde, postos de atendimento social, feira livre, comércios locais e uma rede escolar composta por instituições municipais e estaduais.

Figura 1: Localização do município de Bento Fernandes/RN



Fonte: Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte (IDEMA/RN), 2021.

Conforme é possível observar no mapa, o município de Bento Fernandes localiza-se na mesorregião do Agreste Potiguar, integrando o conjunto de municípios do interior norte-rio-grandense. A formação histórica dessa região está vinculada ao processo de ocupação do interior do Rio Grande do Norte, que, conforme destaca Andrade (2017), ocorreu principalmente a partir da expansão da pecuária extensiva e da agricultura de subsistência, atividades que moldaram a paisagem agrária e social potiguar entre os séculos XVIII e XIX. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018) o território que hoje constitui o município foi ocupado, inicialmente, por famílias vindas de localidades vizinhas — como Taipu, João Câmara, Caiçara do Rio do Vento e Riachuelo — atraídas pela presença de terras férteis e pela proximidade de fontes de água, essenciais à sobrevivência em meio ao clima semiárido característico da região.

A partir dessas ocupações, formaram-se pequenos núcleos rurais e fazendas de criação, que deram origem às primeiras comunidades locais. Os primeiros habitantes do território eram famílias vindas de municípios vizinhos, como Taipu, João Câmara, Caiçara do Rio do Vento e Riachuelo. As fazendas de criação de gado, que surgiram nos arredores do atual núcleo urbano, formaram o embrião das futuras comunidades (IDEMA, 2008). Nessas propriedades, predominava um modo de vida rural e solidário, baseado na ajuda mútua e na partilha dos recursos, especialmente em tempos de seca. Nesse contexto, as primeiras casas de taipa foram erguidas em terrenos cedidos pelos próprios fazendeiros, fortalecendo os laços comunitários e consolidando os primeiros agrupamentos humanos que dariam origem ao atual município.

As famílias, ao se estabelecerem, construíram capelas, organizaram festas de padroeiros e deram início às primeiras práticas de sociabilidade comunitária. Assim, fé e trabalho tornaram-se dimensões indissociáveis da formação cultural local (Cascudo, 1968).

1.1.2 Do povoado Barreto à emancipação política

A comunidade que hoje constitui o município de Bento Fernandes era, em seus primórdios, conhecida como Barreto. Essa denominação fazia referência a um de seus primeiros habitantes, considerado como um dos fundadores do povoado, e ao riacho Barreto, curso d'água que atravessa o território municipal (IBGE, 2018). A formação inicial da localidade ocorreu às margens desse riacho, onde se estabeleceram os primeiros agrupamentos humanos que dariam origem à futura comunidade. Durante boa parte do século XX, Barreto pertenceu ao município de Taipu, desempenhando papel modesto na economia regional, mas de grande importância para a circulação de mercadorias e pessoas (IBGE, 2018).

Nas décadas de 1940 e 1950, o crescimento demográfico, o surgimento de pequenos comércios e o aumento do fluxo de transporte entre João Câmara e Taipu transformaram Barreto em ponto de passagem e abastecimento. Aos poucos, consolidou-se o desejo da população local de conquistar autonomia administrativa, o que se refletiu em movimentos populares e na atuação de lideranças comunitárias (IDEMA, 2008).

Conforme consta na Lei nº 2.353-A, de 31 de dezembro de 1958 — documento que instituiu oficialmente a emancipação do então povoado de Barreto, atual Bento Fernandes, e cuja cópia

integral encontra-se nos anexos —, o município foi desmembrado de Taipu e elevado à categoria de município pelo governador Dinarte de Medeiros Mariz. O texto legal estabeleceu que:

Fica criado o município de Barreto, desmembrado do de Taipu, que terá por sede a Vila do mesmo nome, que passará à categoria de cidade. O novo município terá por limites ao Norte, o município de João Câmara; ao Sul, São Paulo do Potengi; ao Leste, Taipu; e ao Oeste, o município de Itaretama. A instalação do novo município se dará a 1º de janeiro de 1959, e sua administração caberá a um Prefeito de livre nomeação do Governador do Estado, até que se proceda à eleição para os cargos de Prefeito, Vice-Prefeito e Vereadores, de acordo com a legislação eleitoral vigente. Revogam-se as disposições em contrário.

Natal, 31 de dezembro de 1958.

Dinarte de Medeiros Mariz.

Anselmo Pegado Cortez (RIO GRANDE DO NORTE, 1958).

A referida lei representa o marco jurídico e político da emancipação municipal, inserindo Bento Fernandes na dinâmica administrativa potiguar do final da década de 1950, período em que o Estado do Rio Grande do Norte vivia um processo de reorganização territorial e fortalecimento das instâncias locais de poder. A emancipação, nesse contexto, deve ser compreendida não apenas como um ato legal, mas também como resultado das demandas comunitárias por reconhecimento, autogestão e desenvolvimento regional, fatores que contribuíram para a consolidação da identidade local e para o fortalecimento de um sentimento de pertencimento entre seus habitantes.

Poucos anos depois da sua emancipação, em 16 de outubro de 1967, a Lei Estadual nº 3.506 alterou o nome do município de Barreto para Bento Fernandes, em homenagem ao agricultor Bento Fernandes de Macêdo, nascido em 1848, que conquistou a simpatia de todos por sua dedicação, sua austeridade e sua honestidade, que chegou a condição de delegado de Polícia da localidade e, em 1925, na luta para acabar com um tumulto gerado nas festividades religiosas por um grupo de desconhecidos, o defensor da lei foi assassinado. Sua morte repercutiu fortemente na comunidade e fora dela (Morais, p.42)

O novo município passou a integrar o território do Mato Grande, região marcada por pequenos povoados e uma economia agrícola familiar. Desde então, a história de Bento Fernandes tem sido moldada por desafios comuns às pequenas cidades nordestinas: a limitação de recursos, a dependência das políticas públicas e a necessidade de valorizar o patrimônio humano e cultural como força de desenvolvimento.

1.1.3 Economia e redes de sociabilidade

Historicamente, a economia local sempre se baseou na agricultura de subsistência e na pecuária de pequeno porte. A produção de milho, feijão, mandioca, banana, hortaliças e caju constitui o núcleo da vida econômica, com destaque para a extração e o beneficiamento da castanha de caju, produto que integra a identidade regional e sustenta diversas famílias (IBGE, 2019; SEPLAN/RN, 2014).

A partir da década de 1980, políticas de incentivo à agricultura familiar e programas federais como o PAA (Programa de Aquisição de Alimentos) e o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar) passaram a garantir mercado para os pequenos produtores. Essa dinâmica fortaleceu o vínculo entre campo e cidade, porém, ainda existem muitas limitações nessa parceria entre Estado e o campo na nossa realidade local. Uma vez que para ser fornecedor através do PNAE, por exemplo, os produtores precisam preencher alguns requisitos básicos, dentre eles produzir em quantidade que atenda as escolas de várias regiões, no entanto as condições climáticas, a falta de chuva e pouca estrutura financeira acaba limitando esses pequenos produtores.

Outro meio de circulação desses produtos agrícolas no município é a feira livre realizada semanalmente. Apesar de sua importância social e econômica, a estrutura ainda é simples e pouco adequada às necessidades dos feirantes.

Em 1979, foi ativado o posto telefônico da TELERN em Bento Fernandes, fato que marcou o início dos serviços de telefonia no município (Diário de Natal, 1979). A chegada da empresa simbolizou um importante avanço tecnológico e social, conectando a população local às redes de comunicação do Rio Grande do Norte e do país. Mais do que um simples marco de infraestrutura, a presença da TELERN alterou hábitos, modos de interação e percepções de tempo e espaço — dimensões fundamentais para compreender as transformações históricas e culturais do município.

O prédio onde funcionou o posto telefônico — ainda presente na paisagem urbana de Bento Fernandes — constitui hoje um lugar de memória, no sentido atribuído por Pierre Nora (1993), por conservar materialmente as lembranças de um período de modernização e inserção do município em novas dinâmicas comunicacionais. Mesmo após a privatização do setor e a consequente desativação do posto, o espaço permaneceu vivo na memória coletiva, sendo progressivamente ressignificado e reutilizado pela comunidade.

As lembranças que trago desse lugar se entrelaçam à memória social: recordo-me, ainda que de forma difusa, de acompanhar minha mãe até a cabine telefônica para receber ligações de meus irmãos que moravam em outro estado. Mais tarde, já desativado o posto, aquele mesmo espaço continuou a ser ponto de encontro e convivência, onde muitas vezes me reunia com amigos para conversar. Essa prática, aliás, ainda é observável no cotidiano da cidade, o que reforça a permanência simbólica do lugar como referência de sociabilidade e identidade local.

A relevância de mencionar a chegada do posto da TELERN em Bento Fernandes, neste trabalho, está no fato de que as imagens (antiga e atual) do edifício serão utilizadas no desenvolvimento do produto educacional — uma sequência didática — como fontes históricas e mediadoras da construção de conceitos como tempo, mudança, continuidade, ruptura e memória junto aos alunos do 6º ano. A proposta é que, a partir da observação das transformações do prédio (desde sua função original até seus usos contemporâneos) os estudantes possam desenvolver a consciência histórica, conforme propõe Jörn Rüsen (2001), reconhecendo as múltiplas temporalidades que constituem o presente e estabelecendo relações significativas entre o passado vivido pela comunidade e o tempo em que vivem.

As discussões decorrentes desse estudo de caso não se restringem à estrutura física do edifício, mas abrangem também as mudanças nos meios de comunicação ao longo das décadas — da implantação da telefonia fixa à popularização da internet e dos dispositivos móveis. Essa comparação entre diferentes contextos tecnológicos busca despertar nos alunos a percepção de que o tempo histórico é tecido por transformações contínuas, em que permanências e rupturas coexistem, como enfatiza Isabel Barca (2000) ao tratar das categorias temporais como fundamentais ao pensamento histórico escolar.

Desse modo, o antigo prédio da TELERN transforma-se, no âmbito desta pesquisa, em instrumento didático e simbólico, por representar não apenas um vestígio material do passado local, mas também um elo entre memórias individuais e coletivas — conforme a concepção de Maurice Halbwachs (2006) — e um ponto de partida para reflexões sobre o papel da História no cotidiano dos sujeitos.

Desenvolver esta pesquisa sobre a história local de Bento Fernandes tem representado, para mim enquanto pesquisadora e moradora da cidade, um exercício de (re)descoberta e de ressignificação da minha própria trajetória. Assim como aponta Barros (2017, p. 15), o conhecimento histórico só se torna efetivamente significativo quando é mediado por conceitos que

atribuem sentido à experiência humana. Nesse sentido, ao investigar o percurso histórico do município, percebo que os conceitos de tempo, mudança e continuidade não se limitam a categorias teóricas, mas se materializam no cotidiano da comunidade, nas suas transformações urbanas, nas memórias coletivas e nas práticas sociais que atravessam gerações.

A história de Bento Fernandes, portanto, não se reduz a uma narrativa sobre o passado, mas constitui um processo contínuo de construção identitária, vivido, narrado e reinterpretado pelos próprios sujeitos que compõem a cidade. Essa dimensão dinâmica da experiência histórica revela que compreender o município é também compreender as formas pelas quais seus habitantes atribuem sentido ao tempo vivido, às rupturas e permanências que moldam sua existência coletiva.

Nesse contexto, a escola tem o papel de ser um espaço de articulação entre memória, história e formação cidadã. É nela que o conhecimento histórico pode ser aproximado das experiências dos estudantes, fazendo com que o ensino se torne significativo e formador da consciência histórica — perspectiva defendida por autores como Rüsen (2010) e Pimentel (2018), ao ressaltarem que a aprendizagem histórica deve dialogar com a realidade vivida e com os significados que os sujeitos constroem a partir dela. Essa reflexão orienta não apenas o percurso desta pesquisa, mas também o produto educacional que será apresentado adiante, no qual a história local torna-se o ponto de partida para o desenvolvimento dos conceitos de tempo histórico, ruptura e continuidade.

1.2 A Escola Estadual Senador João Câmara: etnografia, função social e campo da pesquisa

A história da Escola Estadual Senador João Câmara se entrelaça com a própria trajetória educacional do município de Bento Fernandes/RN. Suas atividades remontam ao ano de 1967, quando ainda funcionava sob a denominação de Grupo Escolar, atendendo às séries iniciais do ensino fundamental. Nesse período, a instituição já exercia papel importante na formação das crianças do município, sendo o principal espaço de acesso à instrução formal para as famílias da zona urbana e das comunidades rurais próximas.

Os grupos escolares eram, à época, a forma predominante de organização da educação primária no Brasil. Segundo Saviani (2008), esse modelo representava um marco na consolidação da escola pública republicana, pois visava ampliar o acesso à alfabetização e à formação moral e

cívica. No caso de Bento Fernandes, o Grupo Escolar assumiu esse papel com relevância singular, tornando-se um núcleo irradiador de cultura, socialização e pertencimento comunitário.

Com o passar dos anos e o aumento da demanda por escolarização, a instituição foi se transformando e ampliando suas funções. O reconhecimento oficial de sua atuação veio gradualmente, por meio de Portarias publicadas entre 1979 e 1980, que autorizaram e reconheceram o funcionamento do ensino fundamental e médio. A formalização definitiva ocorreu através do Ato de Criação nº 8.860, de 31 de janeiro de 1984, publicado no Diário Oficial do Estado em 1º de fevereiro de 1984, conforme registra o Art. 2º do Regimento Interno Escolar.

Esses marcos legais não apenas asseguram a legitimidade institucional da escola, mas também evidenciam sua trajetória anterior de compromisso educativo, fruto da iniciativa local e da atuação de professores pioneiros que, mesmo em condições modestas, mantiveram viva a presença da escola pública em Bento Fernandes desde a década de 1960.

A passagem do “Grupo Escolar” para a “Escola Estadual” simboliza mais do que uma mudança administrativa: representa a consolidação de um projeto educacional mais amplo e contínuo. Essa transição reflete o processo de transformação do ensino potiguar durante o final do século XX, quando o Estado buscava uniformizar e expandir o acesso à educação básica, promovendo a criação de escolas estaduais em municípios recém-emancipados ou em desenvolvimento.

Como destaca Libâneo (2012), a escola é um espaço que forma e é formada pela comunidade. No caso de Bento Fernandes, a Escola Estadual Senador João Câmara é parte da memória coletiva local — lugar onde gerações de estudantes se formaram e retornaram como professores, gestores ou pais, reforçando laços de pertencimento e identidade. Essa relação intergeracional confere à escola um caráter simbólico de continuidade histórica e afetiva, que ultrapassa o documento legal de sua criação.

A Escola Estadual Senador João Câmara (EESJC) fica localizada na área central da cidade, atualmente, oferta Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), Ensino Médio Regular e o ensino médio para Jovens e Adultos com formação técnica em Administração (EJATEC-Adm). Conta com aproximadamente 300 estudantes distribuídos entre os três turnos e um quadro funcional composto por cerca de 40 servidores, entre professores, gestores e funcionários terceirizados (merendeiras, auxiliares de serviços gerais e porteiros).

Nos anos de 2022 e 2023 enquanto estava à frente da gestão escolar, observei que de acordo com dados obtidos no SIGEDUC, na aba de monitoramento da educação, a disciplina de História apresentou os maiores índices de reprovação da instituição durante esses dois anos. Em 2022, havia 362 alunos matriculados, dos quais 141 (12,8%) foram reprovados em História. No ano seguinte, 303 alunos estavam matriculados, e 74 (15,4%) não alcançaram a aprovação no componente. Esses números revelaram uma situação preocupante, sobretudo nas turmas de sexto ano, onde as dificuldades de aprendizagem são ainda mais evidentes.

O perfil dos estudantes que ingressam na escola também ajuda a compreender esse quadro. O aluno que chega ao 6º ano vivencia múltiplas transições significativas: está em uma fase de mudanças etárias, cognitivas e emocionais, marcada pela entrada na adolescência, período em que se intensificam as transformações corporais, o desejo de autonomia e a busca por pertencimento aos grupos de pares. Simultaneamente, esse aluno deixa o sistema municipal e passa ao estadual, enfrentando alterações em sua rotina escolar, em seus vínculos afetivos e nas metodologias de ensino.

Embora portem uma certificação que atesta sua conclusão do Ensino Fundamental I, muitos se deparam com uma percepção de desconfiança quanto à sua formação anterior. Pois é recorrente, nos discursos docentes, a ideia de que esses alunos “não foram bem-preparados” para a nova etapa, o que reforça um ciclo de julgamentos e expectativas frustradas que interfere diretamente na relação pedagógica. Além disso, não podemos desconsiderar que os dados de reprovação refletem também, em parte, os impactos do pós-pandemia da Covid-19. Trata-se de uma geração de alunos que praticamente não teve aulas presenciais durante dois anos e, mesmo assim, avançou de série. As aulas remotas, marcadas por desigualdades no acesso à internet e à tecnologia, não atenderam de forma equitativa às necessidades educacionais. Assim, estudantes que em 2020 estavam, por exemplo, no 4º ano do Ensino Fundamental I, chegaram ao 6º ano em 2022 com bases de leitura, escrita e compreensão fragilizadas, o que comprometeu o aprendizado em todas as áreas do conhecimento, especialmente nas disciplinas que exigem abstração e linguagem interpretativa, como História.

Esses dados e reflexões não têm o intuito de culpabilizar os professores, mas de compreender as condições concretas que produzem tais resultados. A observação etnográfica permite deslocar o olhar: em vez de buscar apenas os “culpados” pelo baixo rendimento, propõe-se escutar, compreender e interpretar o cotidiano escolar, suas práticas e contradições. Nesse

sentido, dialogando com Pimentel (2017), a atitude etnográfica na escola pode se constituir como um caminho para ressignificar as práticas docentes, aproximando o ensino da realidade dos alunos e criando espaços de escuta e coautoria, onde todos — professores e estudantes — possam reconstruir sentidos sobre o aprender e o ensinar História.

Refletir sobre o sentido de se estudar História é fundamental para o processo de aprendizagem, pois quando o aluno não atribui significado ao que aprende, tende a apresentar dificuldades de compreensão e baixa motivação para participar das aulas. A ausência de sentido rompe o vínculo entre o conhecimento histórico e a experiência vivida, tornando o ensino algo distante da realidade do estudante.

No que se refere ao princípio do interesse, deve-se olhar para as carências de orientação e perspectivas nas quais o Eu e a sociedade podem ser vistas em uma ordem significativa abrangente. Tal interesse pode ser um interesse “natural” na esteira das orientações culturais; uma intenção “natural” da alma e coração humanos, uma necessidade de legitimar certas formas de vida, certo “sistema de crenças” de poder político, da falta de equidade social, um interesse na descontinuidade, na crítica ou distinção etc. De modo a entender esses interesses e carências podemos perguntar pelos desafios que emergem da consciência histórica (Rüsen, 2009, p 189).

A partir dessa reflexão, percebe-se que compreender os interesses, as carências e as formas como os sujeitos se relacionam com o mundo é determinante para entender o processo de ensinar e aprender História. As práticas cotidianas do professor revelam a maneira como ele se relaciona com o conhecimento histórico e como esse conhecimento é mediado em sala de aula. Do mesmo modo, essas práticas influenciam diretamente a construção de sentido que o aluno atribui ao estudo da disciplina, evidenciando que o aprender História não se reduz à memorização de fatos, mas à capacidade de interpretar o mundo e a si mesmo dentro de uma perspectiva temporal.

A função social da escola, nesse contexto, não deve se limitar ao ensino de conteúdos curriculares: ela precisa ser, também, espaço de acolhimento, convivência, cidadania e construção identitária.

É a partir dessa compreensão que emerge a necessidade de práticas pedagógicas que aproximem o ensino do aluno, tornando o conteúdo histórico mais significativo e conectado às suas vivências. O desafio não está apenas em ensinar os conceitos históricos, mas em criar condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos do tempo, capazes de relacionar o passado, o presente e o futuro em suas próprias experiências.

Refletir sobre os dados da escola, o perfil desses alunos, e as metodologias que vem sendo desenvolvidas (local em que também me incluo) significa, também, uma possibilidade de reflexão sobre minha própria prática docente, questionando as metodologias utilizadas, as formas de avaliação e as estratégias de mediação que adotamos no cotidiano. Essa autorreflexão é parte essencial do processo de pesquisa, pois, como lembra Pimentel (2017), o olhar etnográfico se constrói na relação com o outro, mas também na consciência de si mesmo enquanto educadora inserida nesse contexto e um exercício de reconhecer o lugar que o professor ocupa nesse processo, suas responsabilidades, seus limites e possibilidades.

Essa dimensão reflexiva é o ponto de partida para pensar práticas pedagógicas, que dialoguem com a realidade dos alunos e fortaleçam o ensino de História como espaço de produção de sentido, de pertencimento e de consciência histórica.

Desenvolver este trabalho na escola em que atuo como professora me permite lembrar que a escola é um espaço plural, onde convivem culturas, saberes e tempos distintos. Em Bento Fernandes, a EESJC reflete a diversidade do município: estudantes de áreas rurais e urbanas, jovens e adultos, filhos de agricultores e comerciantes, todos partilhando um mesmo espaço de construção de conhecimento e sentido.

Como ressalta Sandra Mara Corazza (2011), “[...] ensinar é um ato de pesquisa, e pesquisar é um ato de ensinar”, pois ambos se sustentam na criação. Essa compreensão transforma a prática docente em uma experiência reflexiva, em que cada aula é um laboratório vivo de investigação. A escola, nesse sentido, é simultaneamente campo empírico e campo de reinvenção pedagógica.

1.2.1 A turma do 6º ano: sujeitos da experiência e da narrativa

Na escola, atualmente, só existe uma turma de 6º ano e foi pensando nela que este trabalho se desenvolveu. É uma turma composta por 28 alunos com idades entre 11 e 13 anos, com alunos da Zona Rural e Urbana, sendo que a maioria reside na zona rural, e que depende do transporte escolar para chegar à escola.

No início de cada ano letivo, é prática comum a realização de atividades diagnósticas com o objetivo de identificar os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir deles, planejar as ações pedagógicas. Na turma em questão (assim como em experiências anteriores) foi possível perceber que diversas habilidades e competências previstas para o ensino de História nos anos iniciais ainda

não haviam sido plenamente consolidadas. Entre elas, destacam-se: identificar as relações entre sua própria história e as histórias de sua família e comunidade; utilizar marcadores do tempo, como o relógio e o calendário; reconhecer os marcos históricos do lugar em que vive e compreender seus significados; além de comparar semelhanças e diferenças entre comunidades da região, identificando o papel dos diferentes grupos sociais que as compõem.

Essa constatação não se refere apenas a uma defasagem de conteúdos, mas a um desconhecimento das próprias raízes e memórias coletivas. Nos diálogos realizados após a avaliação diagnóstica, observou-se que muitos alunos afirmavam não conhecer a história do município ou não se recordar de ter estudado sobre ela em etapas anteriores. Essa lacuna revela o quanto a escola, muitas vezes, deixa de potencializar os saberes que partem da experiência dos estudantes, restringindo-se a conteúdos descontextualizados.

Diante disso, quando esses alunos chegam ao 6º ano, torna-se indispensável retomar e reconstruir as aprendizagens não apropriadas nas séries anteriores, de modo que possam avançar na compreensão de novas habilidades e competências. Essa retomada, no entanto, não deve ser entendida como um simples “refazer o que faltou”, mas como um recomeço pedagógico, sustentado pela escuta e pela valorização do que os alunos trazem de suas vivências.

Nesse sentido, é possível estabelecer um diálogo com Gallo (2002), quando este propõe o conceito de “educação menor”, inspirada em Deleuze e Guattari. Para o autor, a educação menor é aquela que se inscreve nos interstícios da educação maior, subvertendo a lógica homogênea e burocrática do sistema escolar. Trata-se de uma prática que reconhece os saberes marginais, os afetos e as narrativas singulares dos sujeitos, abrindo espaço para que o aluno produza sentido a partir daquilo que vive. Ao acolher as histórias locais e as experiências cotidianas dos estudantes, o ensino de História aproxima-se dessa perspectiva menor, pois rompe com a linearidade dos currículos e assume a multiplicidade como princípio educativo.

Assim, ao retomar as memórias individuais e coletivas dos alunos, o ensino de História no 6º ano pode tornar-se um território de reinvenção pedagógica, no qual aprender História significa também reconhecer-se como parte do tempo e do lugar em que se vive.

No Regimento Interno da Escola Estadual Senador João Câmara, em seu Art. 4º, define que “[...] a educação ministrada tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” Trata-se de uma formulação que expressa uma visão geral da educação

brasileira, alinhada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), especialmente em seu artigo 2º. Essa concepção compreende a escola como espaço de formação integral, de preparação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Contudo, ao refletir sobre o cotidiano escolar e sobre as transformações sociais e culturais que atravessam o ensino na atualidade, considero que essa finalidade precisa ser reinterpretada e atualizada à luz dos desafios contemporâneos e das demandas concretas dos sujeitos que compõem a comunidade escolar de Bento Fernandes. O texto regimental, embora importante como norte legal, não dá conta de abarcar dimensões mais amplas da formação humana que envolvem, hoje, aspectos como a construção da consciência histórica, a criticidade, a autonomia e a valorização das experiências de vida dos educandos.

Segundo Saviani (2008), a educação é um ato político e histórico, que tem como função mediar a apropriação do saber elaborado pela humanidade, transformando-o em instrumento de emancipação. Assim, a escola não pode limitar-se a preparar o aluno para o trabalho ou para estudos futuros, mas deve possibilitar que ele compreenda a realidade em que vive e atue nela de modo consciente e transformador. Essa perspectiva amplia o sentido da formação comum, que deixa de ser apenas um conjunto de conteúdos obrigatórios e passa a ser um processo de formação da consciência social e histórica.

Na mesma direção, Libâneo (2012) afirma que a função social da escola é formar cidadãos críticos, capazes de participar ativamente da vida coletiva. Para o autor, uma escola democrática deve articular ensino e formação humana, promovendo a reflexão sobre valores, direitos e deveres, além de desenvolver o pensamento autônomo. Em seu entendimento, “[...] a prática educativa é um ato intencional, orientado por finalidades que expressam concepções de homem, sociedade e educação” (Libâneo, 2012, p. 45). Assim, revisitar a finalidade prevista no regimento é também revisitar a concepção de ser humano que se deseja formar.

Na perspectiva de Pimentel (2017), a escola é também um lugar de produção cultural e de reconstrução de significados. O autor enfatiza que compreender a realidade escolar implica adotar uma *atitude etnográfica*, na qual o pesquisador reconhece que os sujeitos escolares — professores, alunos e comunidade — são produtores de saberes e de sentidos sobre o mundo. Desse modo, o professor-pesquisador deve considerar as práticas cotidianas e as vivências dos estudantes como pontos de partida para a reflexão crítica sobre a educação.

Nessa perspectiva, a finalidade da educação não se restringe a transmitir conhecimentos, mas a formar sujeitos históricos, capazes de compreender as relações entre o passado, o presente e o futuro. Isso se articula com o próprio objetivo da minha pesquisa, que busca promover a construção de conceitos históricos a partir das trajetórias de vida dos alunos, valorizando o lugar, a memória e as experiências da comunidade de Bento Fernandes.

Diante dessas reflexões, o Art. 4º do regimento escolar pode ser resignificado como um princípio dinâmico, que precisa dialogar com as práticas concretas e com os contextos locais. Formar o educando para o exercício da cidadania significa, hoje, promover educações contextualizadas, plurais e críticas, que reconheçam o aluno como sujeito ativo de sua própria formação.

Assim, defendo que a finalidade da educação escolar deve incluir: o desenvolvimento da consciência histórica e crítica, a valorização das identidades e das experiências culturais locais, a formação ética e solidária, e o estímulo à autonomia intelectual e à participação social.

Essa atualização da finalidade educacional não nega o que está previsto no documento institucional, mas amplia sua interpretação, transformando o regimento em um texto vivo, que se renova nas práticas e nos significados construídos cotidianamente no espaço escolar.

Libâneo (2010) afirma que a escola deve garantir a formação integral do sujeito, articulando saberes científicos, valores e práticas sociais. E é através de projetos integrados a comunidade e eventos escolares que essa função se concretiza no cotidiano da EESJC. E é nessa perspectiva que me proponho a desenvolver, tanto minha prática docente quanto esse trabalho de pesquisa, visando contribuir para o aprendizado do ensino de história e formação da consciência histórica do aluno a partir de suas próprias experiências e seguindo também o que diz Saviani (2008) ao compreender que a educação escolar é um ato político e cultural, porque forma sujeitos capazes de compreender e transformar o mundo. Cada projeto, cada aula, cada evento comunitário representa, assim, uma ação de transformação social.

Nesse contexto, o papel do professor-pesquisador é central. Como defende Corazza (2011), o professor-pesquisador é “[...] aquele que ensina pesquisando e pesquisa ensinando”, articulando prática e reflexão. Desse modo estarei não apenas aplicando teorias, mas as reconstruindo à luz das realidades vividas e vivenciando essa condição em sua totalidade: como ex-aluna, professora e gestora, observando e colaborando na transformação do ensino escolar, produzindo um conhecimento que emerge da prática e retorna para ela em forma de reflexão/ação.

Essa postura está em consonância com Rüsen (2001), que vê no ensino de História uma dimensão ética: ao compreender o passado, os alunos aprendem a agir no presente de modo mais consciente. A História, portanto, é prática de liberdade e de emancipação.

1.3 Fundamentos teóricos: História, tempo e consciência histórica

Compreender o papel do ensino de História na formação dos sujeitos implica, antes de tudo, refletir sobre o próprio sentido da História como campo de conhecimento e como prática social. A História não se reduz a um simples relato do passado; ela constitui uma forma de compreender a experiência humana no tempo, buscando dar sentido às transformações que marcam a vida em sociedade. Como afirma Marc Bloch (2001, p. 55), “a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado”, o que reforça o caráter interpretativo e temporal da História.

De acordo com José D’Assunção Barros (2011), o fazer histórico é um exercício de compreensão das relações entre o que foi, o que é e o que pode vir a ser. A História, portanto, não é estática, mas um campo de reflexão dinâmica, onde os sujeitos produzem significados a partir de suas experiências temporais. Essa dimensão interpretativa é fundamental para o ensino, pois permite que o aluno compreenda o passado não como algo distante, mas como parte constitutiva de sua própria existência.

A concepção de tempo histórico está no centro dessa discussão. Diferente do tempo cronológico, que mede a sucessão linear de dias, meses e anos, o tempo histórico envolve ritmos, permanências, rupturas e transformações. Fernand Braudel (1992), ao propor a ideia das “durações múltiplas”, destaca que o tempo da História se desdobra em diferentes camadas — o tempo curto dos acontecimentos, o tempo médio das conjunturas e o tempo longo das estruturas —, permitindo compreender as relações complexas entre o cotidiano e as grandes transformações. Essa leitura amplia o olhar histórico para além da cronologia, favorecendo uma visão crítica e contextualizada do passado.

Ao reconhecer essas múltiplas dimensões do tempo, o ensino de História assume o desafio de desenvolver no estudante a capacidade de pensar historicamente, o que implica relacionar experiências pessoais e coletivas, identificar permanências e mudanças e compreender a historicidade das ações humanas. Para Jörn Rüsen (2001, p. 37), a consciência histórica é justamente “a capacidade de atribuir sentido temporal à experiência da vida humana”, uma

orientação no tempo que possibilita aos sujeitos situarem-se no mundo e projetarem o futuro a partir das lições do passado.

Assim, o papel da escola, e particularmente das aulas de História, é mediar a construção dessa consciência histórica, ajudando o aluno a compreender-se como parte de um processo contínuo de transformação. Isabel Barca (2001) argumenta que o ensino de História deve promover o desenvolvimento do pensamento histórico a partir de competências temporais e narrativas, nas quais o estudante aprende a reconhecer mudanças, permanências, causas e consequências, e a estabelecer relações entre passado, presente e futuro.

Nesse sentido, o tempo histórico é um conceito estruturante que articula as dimensões da experiência humana. Como observa Rüsen (2010, p. 93), pensar historicamente é mais do que recordar o passado; é dar significado às experiências e situar-se dentro de uma narrativa temporal coerente, que inclui a memória pessoal e a história coletiva. O ensino de História no 6º ano, especialmente, desempenha papel essencial nesse processo, pois é nesse momento da escolarização que os alunos começam a desenvolver uma percepção mais complexa do tempo, transitando da experiência imediata para uma compreensão mais ampla da temporalidade social.

A partir dessa perspectiva, compreender o tempo histórico requer também refletir sobre as formas de periodização que a História constrói para organizar o passado. A periodização, longe de ser neutra, expressa visões de mundo, escolhas e critérios culturais. Como destaca Barros (2011, p. 123), “[...] toda periodização é uma narrativa que reflete um olhar sobre o tempo, uma forma de atribuir sentido às mudanças”. Por isso, discutir periodização na escola é discutir também quem define os marcos do tempo histórico e a partir de quais experiências — questão central quando se trabalha com a história local e com as memórias das comunidades.

Ao relacionar essas reflexões teóricas à realidade dos alunos da Escola Estadual Senador João Câmara, a pesquisa busca evidenciar que o ensino de História pode ser mais significativo quando parte das vivências e memórias dos estudantes, reconhecendo nelas fontes legítimas para a construção do conhecimento histórico. Como lembra Halbwachs (2006), a memória individual é sempre sustentada por quadros sociais de memória, ou seja, pelas relações coletivas e pelos grupos aos quais o sujeito pertence. Trabalhar com a linha do tempo de vida dos alunos, portanto, é trabalhar com memórias ancoradas em experiências sociais, que se articulam à História pública e à narrativa coletiva do município.

Compreender o tempo histórico implica também refletir sobre as formas pelas quais a História organiza o passado em períodos, marcos e narrativas. A periodização é, portanto, uma ferramenta intelectual que auxilia na compreensão das mudanças e permanências ao longo do tempo, mas não deve ser entendida como uma simples divisão cronológica, e sim como uma interpretação construída, permeada por valores, visões de mundo e escolhas culturais.

Para José D'Assunção Barros (2011, p. 120), “periodizar é um ato de poder simbólico, pois quem define o início e o fim de uma época define também o que deve ser lembrado e o que pode ser esquecido”. Desse modo, a periodização expressa sempre uma leitura do passado, uma forma de atribuir sentido à complexidade do tempo. Ao longo da tradição ocidental, consolidaram-se divisões como Idade Antiga, Média, Moderna e Contemporânea, que refletem uma visão eurocêntrica da história, centrada nas transformações políticas e culturais da Europa. No entanto, essas categorias nem sempre dialogam com as experiências históricas de outros povos e contextos, como o brasileiro.

No ensino de História, especialmente nos anos iniciais da educação básica, é necessário problematizar essas formas tradicionais de periodização, estimulando os alunos a pensarem o tempo a partir de marcos locais, familiares e comunitários. Como sugere Isabel Barca (2001), trabalhar com diferentes escalas temporais permite que o estudante perceba a coexistência de tempos distintos: o tempo da sua vida, o tempo da família, o tempo da comunidade e o tempo da sociedade. Compreendendo que todos esses tempos se entrelaçam. Essa percepção favorece o desenvolvimento de um pensamento histórico plural, sensível às rupturas e continuidades que estruturam a experiência humana.

A noção de ruptura e continuidade, por sua vez, está diretamente relacionada ao modo como o historiador e o estudante percebem as transformações do mundo. Segundo Fernand Braudel (1992), a História é composta por camadas temporais sobrepostas: o tempo curto dos acontecimentos (as rupturas), o tempo médio das conjunturas e o tempo longo das estruturas (as continuidades). Esse olhar múltiplo permite compreender que o passado não se transforma de forma linear ou abrupta, mas através de processos graduais e interconectados.

No contexto do ensino, refletir sobre rupturas e continuidades significa ensinar os alunos a observarem que nem todo acontecimento representa uma mudança e que nem toda permanência implica imobilismo. Por exemplo, ao estudar a história local de Bento Fernandes, é possível identificar rupturas como a emancipação política do município, mas também continuidades nas

formas de trabalho, nas relações comunitárias e nas práticas culturais que permanecem vivas até hoje.

Como aponta Bloch (2001, p. 57), “a história é a ciência dos homens no tempo”, e, portanto, deve reconhecer tanto as transformações quanto as permanências que configuram a experiência coletiva. Essa dimensão dialética é essencial à formação da consciência histórica, pois permite que o estudante compreenda o presente como resultado de processos longos, multifacetados e construídos socialmente.

No trabalho com alunos do 6º ano, a construção desses conceitos pode ser estimulada por meio de atividades que aproximem a percepção temporal da realidade vivida, como a elaboração de linhas do tempo pessoais e comunitárias. Essa metodologia, ao permitir que os estudantes organizem suas memórias e experiências, possibilita que percebam mudanças em suas próprias trajetórias, reconhecendo também elementos que permanecem e dão continuidade à vida coletiva.

Para Rüsen (2001), aprender História é aprender a pensar historicamente, ou seja, compreender a relação entre o que mudou e o que permaneceu, atribuindo significado às transformações e às permanências que estruturam o tempo social. Essa capacidade de articular passado, presente e futuro é o que sustenta a formação da consciência histórica.

Ao discutir periodização, rupturas e continuidades, o professor contribui para que o aluno perceba que o tempo histórico não é uniforme nem linear, mas composto de múltiplas camadas de sentido. Assim, a compreensão de um acontecimento, seja ele local, nacional ou global, requer a análise de seus ritmos e durações, de suas mudanças e permanências, permitindo ao estudante desenvolver uma visão crítica e contextualizada do mundo histórico.

Refletir sobre a memória é essencial para compreender como os sujeitos se relacionam com o passado e constroem significados sobre si mesmos e sobre o mundo. A memória constitui um dos pilares da experiência humana e é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, pois se forma nas interações entre o sujeito e o grupo social ao qual ele pertence.

De acordo com Maurice Halbwachs (2006, p. 37), “[...] a memória individual se apoia nas memórias coletivas”, isto é, recordamos sempre dentro de um quadro social de referências. Nossas lembranças pessoais são moldadas pelas tradições, valores e narrativas compartilhadas pelo grupo, de modo que a recordação é sempre socialmente orientada. Essa compreensão é particularmente importante no ensino de História, porque ajuda o professor a reconhecer que as experiências que

os alunos trazem para a sala de aula são também expressões da memória coletiva de suas famílias, comunidades e gerações.

A memória, entretanto, não é mera repetição do passado. Ela envolve seleção, esquecimento e reconstrução. Como lembra Jacques Le Goff (1996, p. 476), “a memória é a matéria-prima da história”, pois é a partir dela que se produzem as interpretações e narrativas sobre o vivido. Ao transformar a memória em conhecimento histórico, a escola possibilita que o aluno compreenda o passado de forma crítica, superando a visão puramente afetiva ou fragmentada.

Nessa perspectiva, o ensino de História desempenha um papel fundamental: transformar as memórias em objetos de reflexão histórica, articulando-as às noções de tempo, mudança e permanência. Quando o estudante é convidado a rememorar sua infância, sua família ou os acontecimentos da comunidade, ele ativa um processo de reconstrução do tempo vivido, que, ao ser analisado e contextualizado, se transforma em consciência histórica.

Segundo Pierre Nora (1993, p. 13), “a memória é vida, enquanto a história é a reconstrução sempre problemática do que não existe mais”. A escola, ao articular memória e história, ajuda os alunos a compreender que lembrar é um ato de interpretação e que a história é o resultado de um esforço de compreensão do passado, e não de mera repetição de fatos. Esse exercício desperta a percepção de que o passado é objeto de disputa, seleção e significado, e que diferentes grupos constroem diferentes memórias a partir de suas experiências.

A relação entre memória e consciência histórica também é destacada por Rüsen (2001), ao afirmar que a narrativa histórica tem a função de dar sentido à experiência temporal humana, vinculando recordações e expectativas. Para ele, a consciência histórica se alimenta das memórias, mas as organiza racionalmente em uma narrativa que orienta o agir e o pensar no presente. Assim, o ensino de História não se limita a transmitir conhecimentos sobre o passado, mas a formar sujeitos capazes de compreender a si mesmos historicamente, reconhecendo-se como participantes e herdeiros de processos coletivos.

No trabalho pedagógico com o 6º ano, essa articulação entre memória e tempo histórico pode ser explorada por meio de atividades de rememoração e registro, como a construção de linhas do tempo pessoais e familiares, entrevistas com parentes e reconstrução de histórias locais. Essas práticas permitem que o aluno valorize suas próprias experiências e perceba que sua história é parte da história de um grupo maior. Como destaca Barca (2010, p. 57), “[...] a aprendizagem histórica

é mais significativa quando o aluno se reconhece como sujeito histórico, capaz de relacionar suas vivências ao processo coletivo de transformação social”.

Desse modo, o estudo da memória individual e coletiva na escola contribui para o desenvolvimento de uma consciência temporal e histórica, em que o aluno compreende que lembrar é também posicionar-se diante do tempo. A memória, quando refletida historicamente, transforma-se em um instrumento de identidade, pertencimento e crítica, permitindo que os estudantes desenvolvam uma percepção mais ampla das relações entre passado, presente e futuro.

As reflexões apresentadas neste capítulo buscaram articular o contexto empírico da pesquisa — o município de Bento Fernandes e a Escola Estadual Senador João Câmara — aos fundamentos teóricos que sustentam a compreensão da História e do tempo histórico como eixos estruturantes do ensino. A partir desse percurso, foi possível compreender que a formação da consciência histórica nos alunos do 6º ano exige mais do que a simples transmissão de conteúdos: requer a construção de sentidos sobre o tempo, o passado e a experiência humana.

Ao reconhecer que a História é uma forma de conhecimento que interpreta o tempo e a ação dos sujeitos, entende-se que o ensino dessa disciplina deve favorecer a leitura crítica das transformações sociais, possibilitando que o estudante se perceba como parte integrante do processo histórico. Como afirma Rüsen (2001, p. 37), a consciência histórica é a capacidade de “[...] dar sentido temporal à experiência da vida humana”, ou seja, de compreender o presente e projetar o futuro à luz das lições do passado.

Nesse sentido, o tempo histórico constitui o eixo que organiza o pensamento histórico, permitindo a articulação entre mudança e permanência, ruptura e continuidade, memória e narrativa. Ao trabalhar esses conceitos de maneira contextualizada, o professor contribui para que o aluno reconheça a complexidade do tempo, compreendendo que ele não é linear, mas plural, composto por durações, ritmos e experiências diferentes, como observou Braudel (1992) ao distinguir o tempo curto dos acontecimentos, o tempo médio das conjunturas e o tempo longo das estruturas.

A periodização, quando problematizada, torna-se um instrumento pedagógico que ultrapassa o mero ordenamento cronológico. Ela permite questionar quem define os marcos do tempo histórico e a partir de quais experiências culturais e sociais. Assim, a aprendizagem histórica se torna mais significativa quando o aluno é convidado a refletir sobre os tempos da sua própria

vida, de sua comunidade e do mundo, estabelecendo conexões entre o micro e o macro, o pessoal e o coletivo.

A inserção da memória, tanto individual quanto coletiva, no processo de ensino de História amplia as possibilidades de aprendizagem, pois transforma a recordação em objeto de análise crítica. Como destacou Halbwachs (2006), lembrar é sempre um ato social, mediado pelos grupos e pelas experiências coletivas que dão forma às lembranças. Ao resgatar memórias familiares e comunitárias, o aluno compreende que o passado não está distante, mas presente nas práticas, nas tradições e nos espaços do cotidiano.

Desse modo, a formação da consciência histórica se constrói pela articulação entre memória, experiência e conhecimento histórico, num movimento contínuo de reflexão sobre o tempo. O ensino de História, quando orientado por essa perspectiva, contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, capazes de interpretar o mundo, compreender sua inserção nele e agir de forma consciente.

Em síntese, o presente capítulo apresentou os fundamentos teóricos e contextuais da pesquisa, estabelecendo os alicerces conceituais que sustentam o trabalho pedagógico proposto com os alunos do 6º ano. No capítulo seguinte, serão detalhados os aspectos metodológicos da investigação, bem como as etapas da proposta didática que visou à construção dos conceitos históricos a partir das linhas do tempo de vida dos alunos, como estratégia de reflexão e produção de sentidos históricos sobre si, sobre o outro e sobre a coletividade.

Seção III

Fundamentos teóricos e metodológicos da proposta didática

Esta seção tem como finalidade apresentar os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a proposta didática desenvolvida nesta pesquisa. Parte-se da compreensão de que a construção de conceitos históricos no 6º ano do Ensino Fundamental exige mais do que a transmissão de conteúdos: requer mediação pedagógica intencional, problematização e organização de situações que favoreçam o desenvolvimento do pensamento histórico.

Inicialmente, apresento as concepções de ensino que orientam esta investigação, articulando contribuições da teoria histórico-cultural, da pedagogia crítica e da Educação Histórica. Em seguida, mostro a Aula-Oficina como reorganização metodológica coerente com tais pressupostos. Por fim, aponto a estrutura da proposta desenvolvida na pesquisa, com destaque para a utilização da linha do tempo como instrumento de mediação conceitual articulado à história local de Bento Fernandes/RN.

2.1 Concepções de ensino, mediação pedagógica e construção do pensamento histórico

A proposta didática desenvolvida nesta pesquisa, centrada na construção de conceitos históricos a partir da linha do tempo de vida dos estudantes, fundamenta-se não apenas em referenciais do Ensino de História, mas também em pressupostos do campo educacional. Tal articulação não é circunstancial. Minha formação inicial em Pedagogia orienta a compreensão de que o ensino não pode ser reduzido à transmissão de conteúdos disciplinares, mas deve ser entendido como organização intencional de condições que possibilitem aprendizagem, desenvolvimento e formação humana. Assim, discutir a construção de conceitos históricos implica, necessariamente, dialogar com teorias da mediação, do desenvolvimento e da função social da escola.

A construção de conceitos históricos no espaço escolar pressupõe uma concepção de ensino que ultrapasse a lógica da simples transmissão de conteúdo. Ao longo de sua consolidação na educação básica brasileira, o ensino de História foi frequentemente marcado por práticas centradas na exposição sequencial de acontecimentos e na memorização de informações, organizadas

segundo uma linearidade cronológica rígida (Bittencourt, 2009; Fonseca, 2012). Nesse modelo, o conhecimento histórico é apresentado como narrativa pronta e acabada, cabendo ao estudante assimilá-la e reproduzi-la.

Cabe ressaltar que isso não significa uma desqualificação do modelo tradicional ou da memorização como prática pedagógica, ao contrário disso, compreendo que a memorização constitui um elemento indispensável para aprendizagem. No entanto, me fundamento sob a perspectiva histórico-cultural em que a memória não é compreendida como mera repetição mecânica, mas como função psicológica superior mediada culturalmente, fundamental para a construção do pensamento conceitual (Vygotsky, 2007). Assim, memorizar não significa apenas decorar, mas integrar informações a estruturas cognitivas mais amplas, condição indispensável para a elaboração de conceitos históricos.

Dito isto, compreendo a importância da memorização e não nego a importância do papel do professor ou do conteúdo sistematizado, porém acredito que, quando a organização do ensino se restringe à sucessão de conteúdo a serem “dados” e posteriormente cobrados em avaliações baseadas na reprodução de informações, corre-se o risco de reduzir o conhecimento histórico a um acúmulo de dados desconectados da experiência dos estudantes. Nessa lógica, a ênfase tende a recair no cumprimento do programa curricular, muitas vezes em detrimento da problematização, da reflexão crítica e da construção ativa de sentidos sobre o passado.

Nesse horizonte, a teoria histórico-cultural de Lev Vygotsky (2007) oferece um aporte importante. Ao afirmar que o desenvolvimento cognitivo ocorre primeiramente no plano das interações sociais para, posteriormente, internalizar-se como função psicológica superior, o autor desloca a aprendizagem do campo da assimilação individual para o da construção mediada. A linguagem assume papel central nesse processo, pois é por meio dela que o sujeito organiza o pensamento, elabora conceitos e amplia sua compreensão da realidade. Essa perspectiva permite compreender o ensino de História como prática que exige mediação intencional, na qual o professor organiza situações que desafiem os estudantes a ultrapassar interpretações imediatas e fragmentadas.

A distinção vygotskiana entre conceitos espontâneos e conceitos científicos revela-se particularmente fecunda para esta pesquisa. Os estudantes chegam à escola com interpretações construídas no cotidiano: compreendem o tempo a partir de aniversários, datas comemorativas, memórias familiares e acontecimentos marcantes de suas trajetórias pessoais. Tais referências não

devem ser descartadas; ao contrário, constituem o ponto de partida da aprendizagem. No entanto, permanecem assistemáticas se não forem tensionadas pedagogicamente. Ao elaborarem suas linhas do tempo pessoais, os alunos mobilizam esses conceitos espontâneos. É na mediação docente — ao questionar critérios de escolha, ao propor comparações, ao discutir simultaneidades e mudanças — que tais experiências passam a ser reorganizadas à luz de categorias históricas mais elaboradas. A atividade, portanto, materializa o movimento de passagem do vivido ao conceitual, evidenciando que a aprendizagem histórica depende da articulação entre experiência e sistematização.

Ao trazer para o centro da aula as experiências de vida dos alunos e articulá-las à história da comunidade de Bento Fernandes/RN, a proposta assume que o conhecimento se constrói na relação entre mundo vivido e reflexão crítica. O diálogo, nesse contexto, não é apenas metodologia, mas condição epistemológica para a produção de sentidos. A narrativa pessoal, quando confrontada com a história local, deixa de ser memória isolada para tornar-se elemento de compreensão da inserção do sujeito em processos históricos mais amplos.

Essa perspectiva dialoga com a concepção freireana de educação como prática dialógica. Reconhecer o estudante como sujeito histórico implica considerar suas experiências e saberes prévios, mas também problematizá-los. O diálogo não é mera estratégia comunicativa, mas condição epistemológica para a produção de conhecimento significativo (Freire, 1996). Ao articular experiência e reflexão crítica, o ensino de História pode contribuir para que o aluno compreenda sua inserção em processos históricos mais amplos.

Entretanto, a valorização da experiência exige equilíbrio pedagógico. Conforme argumenta Saviani (2011) a escola possui a função específica de mediar o acesso aos conhecimentos historicamente sistematizados. Se a educação se limitasse à reprodução do saber cotidiano, não cumpriria sua função formativa. Assim, a linha do tempo não se configura como exercício autobiográfico desprovido de rigor, mas como instrumento didático que, sob orientação intencional, promove a elevação das experiências individuais ao nível da reflexão histórica. Trata-se de assegurar que o estudante não apenas relate acontecimentos de sua vida, mas compreenda relações temporais, permanências, rupturas e conexões entre o individual e o coletivo.

Desse modo, os fundamentos educacionais aqui mobilizados não aparecem como acréscimo externo ao debate historiográfico, mas como condição para compreendê-lo em sua dimensão pedagógica. A mediação, a dialogicidade, a sistematização do saber e a intencionalidade didática constituem elementos estruturantes da proposta. Ao integrar aportes da teoria educacional com

contribuições da Educação Histórica, esta pesquisa reafirma que ensinar História, no 6º ano, é organizar experiências que permitam aos estudantes transitar da memória individual à compreensão histórica, articulando desenvolvimento cognitivo e formação crítica.

É nesse contexto que se insere o campo da Educação Histórica, que desloca o foco do ensino da simples transmissão de conteúdo para a investigação sobre como os estudantes constroem ideias históricas. Schmidt e Cainelli (2004) destacam que aprender História implica compreender como o conhecimento histórico é produzido, interpretado e validado. Não se trata apenas de saber o que aconteceu, mas de desenvolver capacidades relacionadas à análise de evidências, à identificação de relações de causalidade e à compreensão de permanências e mudanças.

Desse modo, compreendo que a construção de conceitos históricos no 6º ano deve ser entendida como um processo mediado, dialógico e progressivo, no qual o estudante não apenas recebe informações, mas participa ativamente da elaboração de sentidos sobre o passado. Ensinar História, nessa perspectiva, implica organizar situações didáticas que possibilitem a reinterpretação das experiências vividas à luz de categorias conceituais mais complexas, favorecendo o desenvolvimento da consciência temporal e da capacidade de atribuir sentido histórico às ações humanas. É a partir dessa base teórica que se torna possível compreender o valor da proposta apresentada nesta pesquisa, uma vez que ela se ancora na ideia de que aprender História significa construir conceitos de forma orientada, reflexiva e socialmente mediada.

2.2 A aula-oficina: fundamentos teóricos e estrutura metodológica

A Aula-Oficina consolida-se, no campo da Educação Histórica, como uma proposta metodológica coerente com a compreensão de que aprender História significa desenvolver capacidades de interpretação, contextualização e comunicação historicamente fundamentadas. Sistematicamente elaborada por Isabel Barca (2004), a Aula-Oficina não se configura como técnica isolada ou simples conjunto de atividades práticas, mas como organização didática orientada por princípios epistemológicos próprios da disciplina histórica.

Diferentemente da “aula-conferência”, em que o professor assume centralidade discursiva e o aluno ocupa posição predominantemente receptiva, a Aula-Oficina propõe a reorganização do espaço pedagógico a partir da investigação orientada. Nessa perspectiva, o estudante não é

concebido como “tábua rasa”, mas como sujeito que possui ideias prévias sobre o passado, as quais devem ser consideradas ponto de partida para o planejamento didático.

Barca (2004) organiza a Aula-Oficina a partir de três eixos estruturantes:

1. **Interpretação de fontes** – que envolve a leitura crítica de documentos históricos de diferentes naturezas (textuais, imagéticos, orais, materiais), o cruzamento de informações e a análise de intenções, contextos e validade das evidências.
2. **Compreensão contextualizada** – que pressupõe entender situações humanas e sociais em diferentes tempos e espaços, relacionando experiências passadas às próprias atitudes diante do presente e às expectativas de futuro.
3. **Comunicação histórica** – que consiste na expressão fundamentada das interpretações construídas, seja por meio de narrativas escritas, argumentações orais ou outras formas de registro.

Esses eixos revelam que a Aula-Oficina articula procedimentos próprios da investigação histórica à prática escolar, sem pretender formar “pequenos historiadores”, mas promovendo a ampliação gradual das capacidades interpretativas dos estudantes.

Do ponto de vista organizacional, a Aula-Oficina desenvolve-se a partir de um fluxo investigativo que, embora flexível, apresenta etapas reconhecíveis:

1. **Levantamento das ideias prévias** – momento em que o professor identifica as concepções iniciais dos alunos sobre o tema, tratando-as como dados pedagógicos relevantes.
2. **Problematização** – formulação de questões desafiadoras, vinculadas à realidade dos estudantes e capazes de mobilizar investigação.
3. **Análise de fontes históricas** – contato direto com documentos variados, orientado por perguntas que estimulem comparação, levantamento de hipóteses e construção de explicações.
4. **Produção interpretativa** – organização das ideias construídas, por meio de sínteses, narrativas ou argumentações fundamentadas.
5. **Avaliação qualitativa** – acompanhamento da progressão conceitual dos estudantes, observando níveis de sofisticação do pensamento histórico.

A avaliação, nesse contexto, assume caráter formativo e processual. Conforme enfatiza Barca (2004), a aprendizagem histórica não deve ser compreendida como aquisição imediata e total de conceitos, mas como processo gradual e, por vezes, oscilante. Em vez de classificar respostas

apenas como corretas ou incorretas, a Aula-Oficina propõe a identificação de categorias de compreensão, que variam em complexidade.

Esse modelo avaliativo rompe com a dicotomia simplificadora do certo/errado e privilegia a análise qualitativa das interpretações produzidas pelos estudantes. Avaliar passa a significar observar como o aluno utiliza evidências, estabelece relações de causalidade, reconhece mudanças e permanências e constrói narrativas coerentes.

Importa destacar que a Aula-Oficina não elimina a mediação docente; ao contrário, exige planejamento rigoroso e intervenção intencional. O professor organiza situações de aprendizagem, seleciona fontes adequadas ao nível da turma, formula questões orientadoras e acompanha o desenvolvimento das ideias históricas dos estudantes. A centralidade desloca-se do discurso unilateral para a mediação investigativa.

Assim, a Aula-Oficina não representa substituição do conteúdo histórico por atividades lúdicas, tampouco abandono da sistematização teórica. Trata-se de reorganização metodológica que coloca a problematização e o trabalho com evidências no centro do processo de ensino e aprendizagem. Sua potência reside exatamente na articulação entre rigor disciplinar e protagonismo discente, favorecendo o desenvolvimento do pensamento histórico de forma contextualizada e crítica.

É nessa direção que a Aula-Oficina se apresenta como alternativa consistente às práticas transmissivas, alinhando-se aos pressupostos da Educação Histórica e à necessidade contemporânea de formar sujeitos capazes de interpretar o passado de maneira fundamentada e significativa.

2.3 A aula-oficina no Brasil e no âmbito do ProfHistória

A consolidação da Aula-Oficina como proposta metodológica não se restringe à formulação teórica de Isabel Barca no contexto europeu. Ao longo das últimas décadas, essa perspectiva foi apropriada, reinterpretada e ampliada no Brasil, especialmente no campo do Ensino de História e nas produções vinculadas ao Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Tal movimento evidencia a vitalidade da proposta e sua capacidade de dialogar com diferentes realidades escolares e temáticas investigativas.

No contexto brasileiro, as pesquisas desenvolvidas por Marlene Cainelli destacam a Aula-Oficina como possibilidade concreta de mudança metodológica no ensino de História. A autora enfatiza que sua potência reside na superação de práticas centradas exclusivamente na exposição oral e na reprodução de conteúdos, favorecendo o desenvolvimento de habilidades interpretativas. Ao colocar o trabalho com fontes no centro da aula, a metodologia contribui para que o estudante compreenda o conhecimento histórico como resultado de investigação e análise, e não como narrativa pronta e acabada.

Schmidt e Cainelli (2004), ao discutirem os fundamentos da Educação Histórica no Brasil, reforçam que ensinar História implica possibilitar ao aluno compreender como se produz o conhecimento histórico. Nesse sentido, a Aula-Oficina apresenta-se como estratégia coerente com essa concepção, pois organiza situações didáticas em que a análise de evidências, a formulação de hipóteses e a construção de narrativas fundamentadas tornam-se elementos estruturantes do processo de aprendizagem.

Além das discussões teóricas, diversas experiências práticas têm evidenciado a aplicabilidade da Aula-Oficina em diferentes níveis de ensino e temáticas. A obra *Aulas-oficina de História: temas para o ensino da Guerra do Paraguai/Guerra Guasu – sujeitos/as, cotidiano e Mato Grosso*, organizada por Ana Paula Squinelo e Vera Lúcia Nowotny Dockhorn, constitui referência importante nesse processo de apropriação metodológica. As propostas apresentadas na obra estruturam-se a partir do levantamento de conhecimentos prévios, da problematização, da análise de fontes imagéticas e escritas e da comunicação interpretativa, reafirmando os princípios sistematizados por Isabel Barca.

Nessas experiências, as fontes históricas (fotografias, mapas, charges, fragmentos de textos historiográficos, relatos memorialísticos) não são utilizadas como simples ilustrações, mas como objetos de investigação. Os estudantes são orientados a observar, comparar, levantar hipóteses e cruzar informações, aproximando-se dos procedimentos próprios da pesquisa histórica, ainda que em nível escolar. Essa organização demonstra que a Aula-Oficina pode articular rigor disciplinar e linguagem acessível, respeitando as especificidades da educação básica.

No âmbito do ProfHistória, observa-se ampla adoção da Aula-Oficina como estrutura organizadora de produtos educacionais. Diversas dissertações articulam a metodologia ao ensino de História Local, ao patrimônio cultural, à memória comunitária e ao uso de fontes imagéticas. Esses trabalhos evidenciam que a Aula-Oficina possibilita conectar o conhecimento histórico

escolar às experiências concretas dos estudantes, favorecendo a construção de sentidos e o fortalecimento do pertencimento.

Particularmente no ensino de História Local, a Aula-Oficina tem se mostrado ferramenta potente para problematizar memórias, analisar transformações do território e compreender as relações entre história individual e história coletiva. Ao mobilizar fontes da própria comunidade — fotografias antigas, documentos oficiais, relatos orais, edificações históricas —, a metodologia contribui para que os estudantes reconheçam a historicidade do espaço em que vivem.

Outro aspecto relevante nas produções brasileiras refere-se ao uso de imagens como mediadoras da aprendizagem histórica. Pesquisas que utilizam fotografias e registros visuais destacam a capacidade dessas fontes de provocar questionamentos, estimular comparações temporais e favorecer o reconhecimento de mudanças e permanências. Essa dimensão dialoga diretamente com os princípios da Aula-Oficina, ao colocar a análise crítica de evidências no centro do trabalho didático.

Importa salientar que a apropriação brasileira da Aula-Oficina não se limita à reprodução de um modelo fixo. Ao contrário, observa-se processo de ressignificação que adapta a estrutura metodológica às demandas curriculares, às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às especificidades das escolas públicas brasileiras. Essa flexibilidade confirma que a Aula-Oficina não é método rígido, mas estrutura investigativa que pode ser reorganizada conforme o contexto.

Desse modo, a presença recorrente da Aula-Oficina em pesquisas, produções acadêmicas e produtos educacionais do ProfHistória evidencia sua consolidação como proposta metodológica consistente no cenário brasileiro. Ao articular teoria e prática, investigação e ensino, a metodologia reafirma sua pertinência para enfrentar os desafios contemporâneos do ensino de História, especialmente no que se refere à formação de sujeitos críticos e capazes de interpretar o passado de forma fundamentada.

2.4 Aula-oficina, metodologias ativas e a reorganização do espaço pedagógico

A consolidação da Aula-Oficina como proposta metodológica dialoga com um movimento mais amplo de renovação das práticas pedagógicas, frequentemente denominado de metodologias ativas. Embora possuam origens e fundamentações distintas, essas abordagens compartilham um

princípio comum: o estudante deve ser compreendido como sujeito ativo do processo de aprendizagem.

Segundo Bacich (2017), as metodologias ativas configuram-se como estratégias que promovem o envolvimento efetivo dos estudantes na construção do conhecimento, favorecendo a participação, a colaboração, a resolução de problemas e a reflexão crítica. Nessa perspectiva, o aluno deixa de ocupar posição exclusivamente receptiva e passa a atuar como protagonista, mobilizando saberes prévios, formulando hipóteses e participando da produção de sentidos.

A Aula-Oficina aproxima-se desse movimento ao organizar o ensino de História a partir da investigação orientada e da problematização. No entanto, é importante destacar que sua fundamentação não se limita à ideia genérica de “atividade”, mas está ancorada na epistemologia da disciplina histórica e na Educação Histórica. O protagonismo discente, nesse caso, não significa ausência de mediação docente, mas reorganização da atuação do professor como orientador do processo investigativo.

Entre as metodologias ativas que dialogam com essa reorganização do espaço pedagógico, destaca-se a sala de aula invertida, proposta por Bergmann e Sams (2018). Nessa abordagem, os estudantes entram em contato prévio com determinados conteúdos — geralmente por meio de videoaulas ou materiais digitais — antes do encontro presencial. O tempo em sala é, então, destinado à resolução de dúvidas, aprofundamento conceitual, debates e atividades colaborativas.

Ao transferir parte da exposição inicial para momentos prévios, a sala de aula invertida amplia o espaço para interação e acompanhamento individualizado durante a aula presencial. Essa reorganização permite que o professor concentre sua intervenção na mediação das dificuldades e na problematização dos conceitos, aproximando-se de uma prática mais dialógica.

No contexto do ensino de História, essa metodologia pode favorecer o aprofundamento de discussões e a análise de fontes em sala, uma vez que o tempo anteriormente dedicado à exposição pode ser redirecionado para atividades investigativas. Entretanto, sua utilização deve ser orientada por intencionalidade pedagógica clara, evitando que a tecnologia se transforme enfim em si mesma.

A articulação entre Aula-Oficina e recursos digitais revela-se particularmente pertinente em uma sociedade marcada pela intensa circulação de informações e pela multiplicidade de narrativas sobre o passado. O acesso a documentos digitalizados, acervos virtuais, imagens históricas e registros audiovisuais amplia as possibilidades de trabalho com fontes em sala de aula. Contudo, a

abundância informacional exige desenvolvimento de critérios de análise e interpretação, competências que a Aula-Oficina busca promover.

Assim, a aproximação com as metodologias ativas não descaracteriza a especificidade da Aula-Oficina. Ao contrário, evidencia sua sintonia com os desafios contemporâneos do ensino, especialmente no que se refere à necessidade de formar sujeitos capazes de analisar criticamente informações, confrontar versões e construir interpretações fundamentadas.

Portanto, mais do que adotar técnicas inovadoras, o que se propõe é a reorganização intencional do espaço pedagógico, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem, sem abdicar do rigor disciplinar e da mediação docente qualificada. A Aula-Oficina, nesse cenário, apresenta-se como metodologia capaz de articular protagonismo discente, investigação histórica e uso crítico de tecnologias, contribuindo para a formação de uma consciência histórica reflexiva.

2.5 A estrutura da proposta de aula-oficina desenvolvida na pesquisa

A proposta de Aula-Oficina desenvolvida nesta pesquisa foi construída a partir do diálogo entre os fundamentos da Educação Histórica e a realidade concreta da turma investigada. Não se trata da aplicação mecânica de um modelo previamente estruturado, mas de uma apropriação crítica da perspectiva sistematizada por Isabel Barca (2004), articulada às necessidades formativas dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental.

Partiu-se do entendimento de que o ensino de História deve favorecer a construção ativa do conhecimento, promovendo situações em que o estudante seja desafiado a interpretar, problematizar e comunicar compreensões sobre o passado. Nesse sentido, a Aula-Oficina foi assumida como estrutura organizadora do produto educacional elaborado nesta dissertação, preservando seus princípios investigativos e sua lógica formativa.

Importa destacar que a estrutura da Aula-Oficina não foi concebida como solução definitiva para os desafios do ensino de História, mas como possibilidade concreta de reorganizar a prática pedagógica a partir da centralidade da aprendizagem. Ao articular história local, memória e experiência discente, a proposta busca favorecer o desenvolvimento da consciência histórica e fortalecer o reconhecimento dos estudantes como sujeitos inseridos em processos temporais mais amplos.

Nesse sentido, é relevante explicitar que a escolha pela Aula-Oficina, pela utilização da linha do tempo como eixo estruturante e pelo trabalho intencional com conceitos históricos não emergiu exclusivamente da revisão teórica realizada nesta pesquisa, mas também de um percurso formativo pessoal que marcou profundamente minha compreensão sobre o ensino de História. Durante a graduação, na disciplina de Ensino de História, vivenciei prática pedagógica semelhante, na qual fomos convidados a construir linhas do tempo, problematizar acontecimentos e refletir sobre nossas próprias trajetórias em diálogo com processos históricos mais amplos.

Naquela experiência, algo me chamou particularmente a atenção: o professor nos colocou como sujeitos importantes para a História, fazendo-nos perceber que nossas vivências não estavam à margem dos processos históricos, mas integravam a própria trama do tempo. E essa vivência produziu deslocamento significativo na forma como eu compreendia a organização dos acontecimentos e a relação entre experiência individual e história coletiva. Ao reconhecer o impacto formativo daquela prática em minha própria trajetória, compreendi que propor estratégia semelhante — agora articulada à história local e à realidade dos estudantes — poderia produzir sentido semelhante para meus alunos.

Assim, a proposta desenvolvida nesta pesquisa articula fundamentação teórica e experiência formativa, evidenciando que a escolha metodológica é também resultado de reflexão sobre a própria prática e sobre o tipo de formação histórica que se deseja promover na escola.

A organização geral da proposta seguiu um fluxo investigativo composto por etapas articuladas: 1) levantamento dos conhecimentos prévios; 2) problematização do tema; 3) análise orientada de fontes históricas; 4) produção interpretativa; 5) comunicação e avaliação qualitativa.

Esse fluxo não foi concebido como roteiro rígido, mas como estrutura orientadora, capaz de ser adaptada conforme o ritmo da turma e as demandas surgidas no decorrer da aplicação.

O produto educacional elaborado apresenta, além do caráter investigativo, textos de apoio destinados à preparação docente, orientações metodológicas, sugestões de atividades complementares e referências bibliográficas para aprofundamento. Essa organização visa oferecer suporte ao professor que deseje aplicar ou adaptar a proposta, sem descaracterizar sua natureza investigativa.

Importa destacar que a estrutura da Aula-Oficina não foi concebida como solução definitiva para os desafios do ensino de História, mas como possibilidade concreta de reorganizar a prática pedagógica a partir da centralidade da aprendizagem. Ao articular história local, memória e

experiência discente, a proposta busca favorecer o desenvolvimento da consciência histórica e fortalecer o reconhecimento dos estudantes como sujeitos inseridos em processos temporais mais amplos.

O conceito de tempo histórico constitui elemento central para o desenvolvimento do pensamento histórico, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental II. Frequentemente, os estudantes compreendem o tempo apenas como sucessão linear de datas ou como marcador biográfico restrito à própria idade. Tal percepção reduz a complexidade das temporalidades e dificulta a compreensão de simultaneidades, permanências e rupturas.

Nesse contexto metodológico, a produção de linhas do tempo configura-se como o eixo operativo da Aula-Oficina desenvolvida nesta pesquisa. Não se trata de um recurso meramente ilustrativo ou organizador de datas, mas de um instrumento de mediação conceitual articulado à problemática do tempo histórico. Ao assumir a linha do tempo como atividade estruturante da oficina, buscou-se criar condições para que os estudantes mobilizassem experiências, evidências e referenciais temporais em um percurso investigativo orientado. Assim, a linha do tempo não antecede a metodologia, mas emerge como desdobramento coerente dos princípios da Aula-Oficina, constituindo-se como forma concreta de trabalhar a historicidade das experiências humanas.

Outras pesquisas no campo do Ensino de História como de Santos e Oliveira (2020) já indicaram que a construção de linhas do tempo coletivas e individuais possibilita aos estudantes selecionarem marcos considerados significativos, organizá-los cronologicamente e estabelecer relações entre experiências pessoais e acontecimentos sociais mais amplos.

Assim como Ribeiro (2018), ao descrever a construção de linha do tempo coletiva envolvendo acontecimentos escolares e pessoais, evidencia que o recurso pode funcionar como instrumento diagnóstico e como estratégia de fortalecimento da identidade coletiva da turma. Ao organizar eventos significativos em ordem temporal, os estudantes passaram a reconhecer que suas histórias individuais se entrelaçam em processos sociais mais amplos.

No âmbito de propostas voltadas à memória institucional, experiências desenvolvidas pelo Laboratório de Ensino e Material Didático da Universidade de São Paulo (LEMAD/USP) sugerem iniciar o trabalho solicitando que os alunos registrem sua própria história escolar para, posteriormente, construir a linha do tempo da instituição. Tal dinâmica explicita que a compreensão

da historicidade das instituições passa pelo reconhecimento da experiência individual como parte de uma trama temporal coletiva.

E nesse ponto volto a lembrar que a Aula-oficina, segundo Barca (2004), pressupõe investigação orientada, problematização e progressão conceitual. Para que esses princípios não permaneçam apenas no plano discursivo, é necessário que se tornem visíveis na própria organização do material. A disposição das fontes, a formulação das questões, a sequência das atividades e os espaços de registro não são elementos acessórios, mas componentes constitutivos do processo de aprendizagem histórica.

Nesse sentido, dialogando com as experiências organizadas por Ana Paula Squinelo no contexto brasileiro, observa-se que a força da Aula-Oficina reside também na arquitetura do trabalho pedagógico. Em obras como as dedicadas ao ensino da Guerra do Paraguai/Guerra Guasu, Squinelo estrutura as propostas a partir de uma situação-problema inicial, seguida de blocos organizados de fontes, roteiros graduados de análise e momentos de síntese interpretativa. As fontes aparecem destacadas e contextualizadas; as perguntas não são meramente reprodutivas, mas orientam o olhar do estudante; os textos de apoio funcionam como suporte conceitual, e não como narrativa fechada.

Essa organização revela que a Aula-Oficina não se sustenta apenas na oralidade do professor, mas exige um material que favoreça a investigação. O estudante é convidado a observar, comparar, levantar hipóteses, confrontar informações e organizar interpretações. Há uma progressão interna nas questões: parte-se de perguntas mais descritivas, avança-se para análises comparativas e, posteriormente, para interpretações mais complexas. Tal gradação favorece a construção gradual do pensamento histórico.

Foi nessa direção que se estruturou o produto educacional desta pesquisa. O material foi organizado em etapas articuladas, nas quais cada bloco cumpre função específica no percurso investigativo:

Apresentação de uma problemática: Parte-se da construção de uma problemática inicial capaz de deslocar o estudante da posição de receptor para a condição de investigador. Em vez de apresentar conceitos previamente definidos, o material introduz uma situação que suscita questionamentos e demanda análise.

Contato com as fontes: as fontes são apresentadas de maneira sequencial e intencionalmente organizadas. Não aparecem como ilustração de um conteúdo já explicado, mas como evidências a

serem examinadas. A disposição dos documentos, sua numeração e a contextualização que os acompanha buscam favorecer a comparação, o levantamento de hipóteses e a identificação de relações temporais. Essa organização dialoga diretamente com o princípio defendido por Barca de que a aprendizagem histórica se constrói mediante o confronto entre ideias prévias e evidências historicamente situadas.

Produção do conhecimento: As questões que acompanham as fontes seguem uma progressão interna. Inicialmente solicitam observações mais descritivas, permitindo que o estudante reconheça elementos explícitos nos documentos. Gradualmente, avançam para perguntas comparativas e interpretativas, exigindo maior articulação conceitual. Essa gradação não é casual; ela visa favorecer o desenvolvimento progressivo do pensamento histórico, evitando tanto a simplificação excessiva quanto a exigência prematura de abstrações que ainda não foram construídas.

Sistematização do conhecimento/Avaliação: Ao longo do percurso, o material reserva momentos destinados à sistematização das interpretações elaboradas. Esses espaços de síntese cumprem papel central na Aula-Oficina, pois é neles que o estudante organiza suas conclusões, comunica compreensões e transforma observações dispersas em narrativa coerente. A comunicação histórica, conforme destaca Barca, constitui dimensão fundamental da aprendizagem, uma vez que é pela linguagem que o pensamento se estrutura e se torna socialmente partilhável.

A organização visual do produto (com separação clara entre fontes, comandos e espaços de registro) também desempenha função pedagógica. A forma do material sinaliza que se trata de um percurso investigativo e não de leitura meramente expositiva. Ao perceber que há uma sequência lógica entre problema, evidência e interpretação, o estudante compreende que está sendo conduzido por uma metodologia específica, orientada pela análise e não pela memorização.

Essa escolha aproxima o produto de um material paradidático investigativo. Diferentemente do livro didático tradicional, cuja estrutura frequentemente privilegia a exposição conceitual seguida de exercícios de fixação, o material aqui proposto não apresenta respostas prontas nem narrativa conclusiva. Ele organiza condições para que o estudante construa interpretações sob mediação docente.

Entretanto, a aproximação com o paradidático não significa simplificação ou perda de rigor disciplinar. Ao contrário, o material preserva a centralidade das evidências, da contextualização histórica e da problematização conceitual. Sua função não é substituir o professor, mas oferecer

suporte estruturado à mediação pedagógica. Além disso, acredito que essa organização possui aspecto mais lúdico e dinâmico, além de permitir que o professor trabalhe com temáticas que provavelmente não encontrará no livro didático utilizado em sala como por exemplo o contexto histórico da cidade de Bento Fernandes/RN, sua emancipação política ou sobre um antigo prédio localizado no centro desta cidade.

Explicar essa organização, é importante para que o leitor compreenda que o produto não foi concebido como sequência de atividades isoladas, aula por aula, embora no capítulo 3 eu faça a descrição de como foi feito a aplicação dele na prática e tenha feito isso descrevendo, sim, cada aula, o material ele tem uma flexibilidade e possibilita que os professores que quiserem se utilizar dele siga os mesmos passos que segui, como também possa traçar seus próprios caminhos, e o utilize como ferramenta de apoio ou mesmo ponto de partida.

A forma do material traduz sua intencionalidade: favorecer a passagem das ideias prévias à elaboração conceitual, da descrição à interpretação, da memória imediata à compreensão histórica.

Assim, a dimensão material da Aula-Oficina revela-se parte constitutiva da proposta metodológica. A maneira como o conteúdo é apresentado, organizado e visualmente estruturado integra o próprio processo de construção do conhecimento histórico, reafirmando que ensinar História não é apenas selecionar temas, mas organizar experiências intelectualmente desafiadoras e pedagogicamente orientadas.

Seção IV

A aplicação da aula-oficina: experiência, mediação e construção de sentidos

Esta seção tem como objetivo apresentar e analisar a experiência de aplicação da sequência didática organizada sob a perspectiva da Aula-Oficina, desenvolvida com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental, composta por 28 alunos regularmente matriculados, todos participantes das atividades propostas. A sequência foi estruturada a partir do plano previamente delineado (cf. Capítulo 2), fundamentado nos pressupostos da Educação Histórica e na concepção de Aula-Oficina sistematizada por Isabel Barca (2004), articulando os conceitos de História, Tempo Histórico, periodização, fontes e produção de linhas do tempo.

Mais do que relatar procedimentos, este capítulo busca refletir sobre o processo vivido em sala de aula, evidenciando as mediações realizadas, as respostas dos estudantes, as dificuldades encontradas e as aprendizagens construídas ao longo das seis aulas. Parte-se da compreensão de que a pesquisa no Mestrado Profissional em Ensino de História não se encerra na elaboração de um material didático, mas se concretiza na análise crítica de sua aplicação, reconhecendo a sala de aula como espaço de produção de conhecimento.

A proposta foi desenvolvida em seis encontros, organizados de modo processual e articulado, respeitando a lógica investigativa da Aula-Oficina. Conforme destaca Barca (2004), a Aula-Oficina rompe com a centralidade da exposição transmissiva e coloca o estudante como sujeito ativo da aprendizagem histórica, mobilizando hipóteses, analisando fontes e construindo narrativas. Nesse sentido, a sequência não se estruturou como uma sucessão de atividades isoladas, mas como um percurso investigativo que partiu das ideias prévias dos alunos sobre História e tempo, avançou para a problematização de fontes históricas locais e culminou na produção de linhas do tempo individuais, articuladas à linha do tempo coletiva do município de Bento Fernandes/RN

Ao optar por trabalhar com a linha do tempo de vida dos estudantes, articulada à história local, e aqui é importante destacar que a ideia de utilizar a história local, não necessariamente seria o foco da pesquisa, no entanto, acredito que para que fosse possível tornar as discussões ainda mais significativas para eles seria necessário partir de um ponto em comum na vida de todos os

estudantes, que poderia ter sido escolhido a história da escola, por exemplo, no entanto, optei por escolher trabalhar um pouco sobre a história da cidade — especialmente a partir da análise das fotografias do antigo prédio da TELERN, prédio esse que fica localizado no centro da cidade e faz parte do cotidiano deles e da Lei Estadual nº 2.353, que oficializa a emancipação do município — buscou-se concretizar um princípio fundamental da Educação Histórica: a construção da consciência histórica por meio da articulação entre experiências individuais e processos coletivos (Rüsen, 2010). Assim, a história deixou de ser apresentada como um conjunto distante de acontecimentos e passou a ser experimentada como dimensão constitutiva da própria vida dos alunos.

É válido lembrar que a aplicação da sequência didática ocorreu em contexto real de sala de aula, com suas dinâmicas próprias, tempos institucionais, interrupções e imprevistos. Tal realidade exigiu adaptações pontuais no planejamento, sem que, contudo, se perdesse a coerência metodológica proposta no plano inicial. Essa dimensão prática reafirma a compreensão de que o planejamento didático não é um roteiro rígido, mas uma orientação que se concretiza na interação entre professor, estudantes e conhecimento.

A seguir, descrevo o desenvolvimento das seis aulas, organizadas em etapas que correspondem aos momentos estruturantes da Aula-Oficina: levantamento de ideias prévias, problematização conceitual, análise de fontes, construção coletiva de referenciais temporais e produção de narrativas históricas individuais.

3.1 Primeira etapa: problematização e construção conceitual (1ª e 2ª aulas)

A primeira etapa teve como foco o levantamento das ideias prévias dos estudantes e a introdução dos conceitos de História e Tempo Histórico. Seguindo os pressupostos da Aula-Oficina, o ponto de partida não foi a exposição teórica, mas a escuta das concepções iniciais da turma.

Foram propostas perguntas disparadoras, tais como:

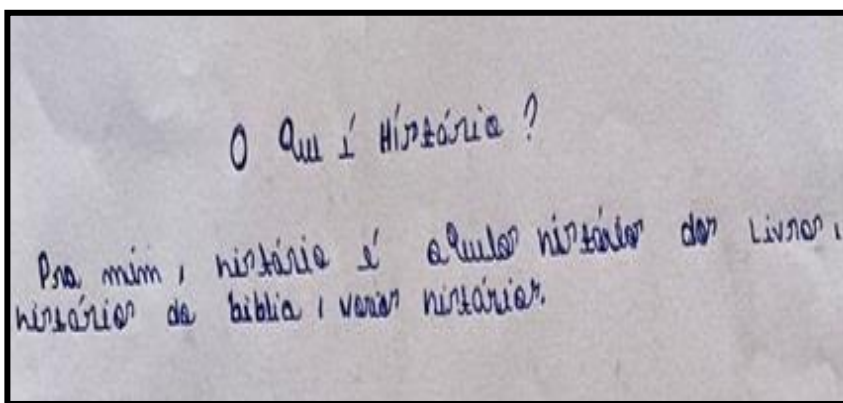
- O que é História?
- O que vocês entendem por tempo histórico?
- Existe diferença entre o tempo do relógio e o tempo da nossa vida?

Para tanto, passamos a apresentar o desenvolvimento da 1ª e 2ª Aula – levantamento dos conhecimentos prévios; tipos de calendários e periodização histórica:

A aplicação da sequência didática teve início em meados do mês de novembro. Logo no primeiro encontro, foi realizada a etapa de levantamento dos conhecimentos prévios, conforme previsto no planejamento da Aula-Oficina. Considerando que a proposta metodológica parte da escuta ativa dos estudantes e da valorização de suas concepções iniciais (BARCA, 2004), optou-se por não permitir consulta a livros, cadernos ou qualquer material de apoio. A intenção era captar, de forma mais autêntica possível, aquilo que os alunos já sabiam — ou acreditavam saber — sobre os conceitos de História e Tempo Histórico.

Alguns estudantes lembraram que já haviam estudado tais conceitos no início do ano letivo. No entanto, ao serem convidados a defini-los por escrito, individualmente, muitos apresentaram dificuldades de formulação conceitual. Essa constatação revelou um dado importante: o contato anterior com os conteúdos não significava necessariamente apropriação conceitual consistente.

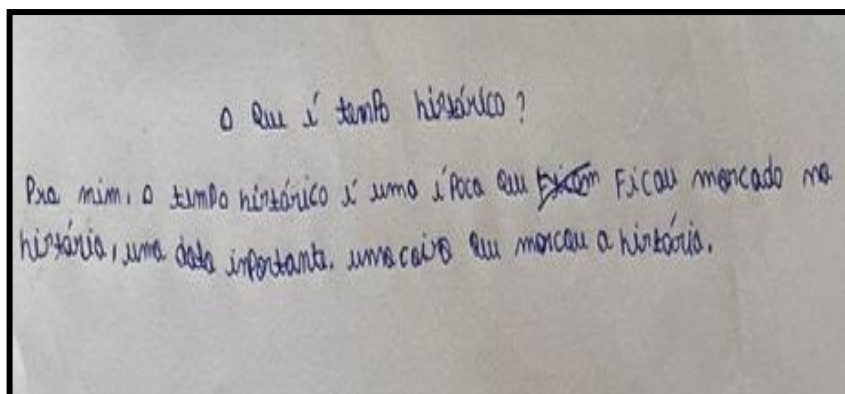
Figura 2: Conceituando história



Fonte: Arquivo da autora (2025).

As respostas referentes à pergunta “O que é História?” concentraram-se majoritariamente em duas ideias recorrentes: História como disciplina escolar e História como estudo do passado. Expressões como “é uma matéria que estuda o passado” ou “é tudo aquilo que já passou e está nos livros” apareceram com frequência. Tais definições evidenciam uma compreensão ainda fortemente vinculada à dimensão conteudista e transmissiva da disciplina, aproximando-se daquilo que Rüsen (2001) identifica como formas mais elementares de consciência histórica, nas quais o passado é percebido como algo distante, acabado e depositado em registros escritos.

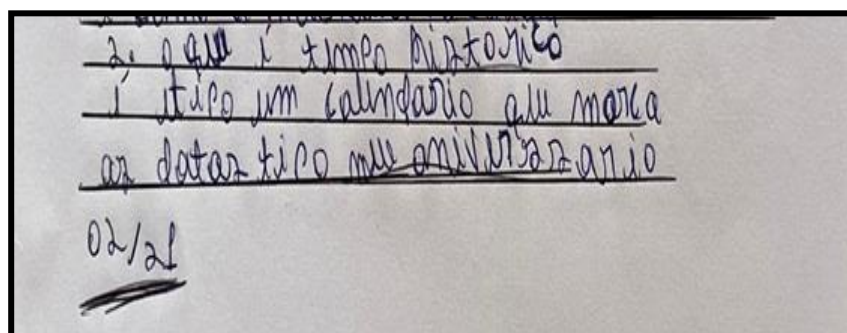
Figura 3: Conceituando tempo histórico



Fonte: Arquivo da autora (2025).

Quando questionados sobre o conceito de Tempo Histórico, as dificuldades foram ainda mais evidentes. Algumas respostas associaram o termo ao calendário, especialmente à marcação de aniversários. Outras interpretações relacionaram o conceito à ideia de duração — “algo que levou muito tempo para ser construído” — ou à noção de patrimônio, como “um monumento histórico importante”. Essas formulações demonstram uma compreensão predominantemente ancorada no tempo cronológico ou na ideia de antiguidade, sem distinção clara entre tempo medido e tempo interpretado.

Figura 4: Conceituando tempo histórico



Fonte: Arquivo da autora (2025).

Legenda: O que é Tempo Histórico? É tipo um calendário que marca as datas, tipo meu aniversário 02/21.

Entretanto, um dado significativo emergiu mesmo diante das limitações conceituais: uma parcela considerável da turma associou o tempo histórico ao “registro de fatos que marcaram a vida das pessoas e que hoje podem ser contados”. Embora ainda não formulada em termos acadêmicos, essa resposta revela uma intuição narrativa do tempo histórico, aproximando-se da concepção defendida por Ricoeur (1997) e Rüsen (2001), segundo a qual o tempo histórico se constrói por meio da organização narrativa das experiências humanas.

As respostas foram registradas individualmente em folhas avulsas, recolhidas ao final da aula. Esse mesmo material foi preservado para fins comparativos na avaliação final da sequência didática, permitindo analisar possíveis transformações conceituais ao término do percurso formativo. Essa estratégia dialoga com a perspectiva de avaliação formativa e processual, na medida em que possibilita acompanhar não apenas o produto final, mas o movimento de construção do pensamento histórico ao longo da experiência.

Desse modo, a primeira aula cumpriu papel fundamental na identificação das representações iniciais dos estudantes, evidenciando tanto permanências de uma visão tradicional da História quanto indícios embrionários de uma compreensão mais narrativa e experiencial do tempo histórico. Esses elementos orientaram as mediações realizadas nas aulas seguintes.

Na segunda aula da primeira etapa, optou-se por reorganizar o espaço físico da sala, formando um grande círculo, de modo a favorecer a escuta, o diálogo e a horizontalidade das interações. Tal escolha metodológica dialoga com os pressupostos da Aula-Oficina, que privilegia a construção coletiva do conhecimento em detrimento da lógica expositiva unilateral.

O encontro teve início com uma roda de conversa sobre datas e celebrações significativas na vida dos estudantes e de suas famílias. Foram levantadas questões como: Quais datas são mais importantes para vocês? Como são lembradas? Há reuniões familiares? Fotografias? Vídeos? Narrativas que se repetem a cada ano?

As respostas evidenciaram que aniversários, festas religiosas e comemorações locais ocupam lugar central na memória dos alunos. Muitos relataram que essas datas são lembradas por meio de fotografias, reuniões familiares e narrativas repetidas ao longo dos anos, o que permitiu introduzir a ideia de que o tempo é também construção simbólica e memorial.

Na sequência, foram distribuídos, de forma aleatória, diferentes tipos de calendários gregoriano, litúrgico católico e chinês, que foram escolhidos por acreditar que seria do interesse da turma trabalhada (na proposta didática aparece como sugestão que o professor/leitor utilize

diferentes tipos de calendários para que o ele possa ter autonomia e liberdade para escolher quais calendários trabalhará de acordo com seus critérios e perfil de sua turma) acompanhados de explicações sobre a existência de múltiplos sistemas de organização temporal. Ao serem questionados sobre o nome do calendário utilizado no Brasil, todos afirmaram desconhecer que se tratava do calendário gregoriano. A maioria acreditava que “todo mundo seguia o mesmo calendário”, excetuando os chineses, pois já haviam ouvido falar em “Ano Novo Chinês”, embora não soubessem explicar seu funcionamento.

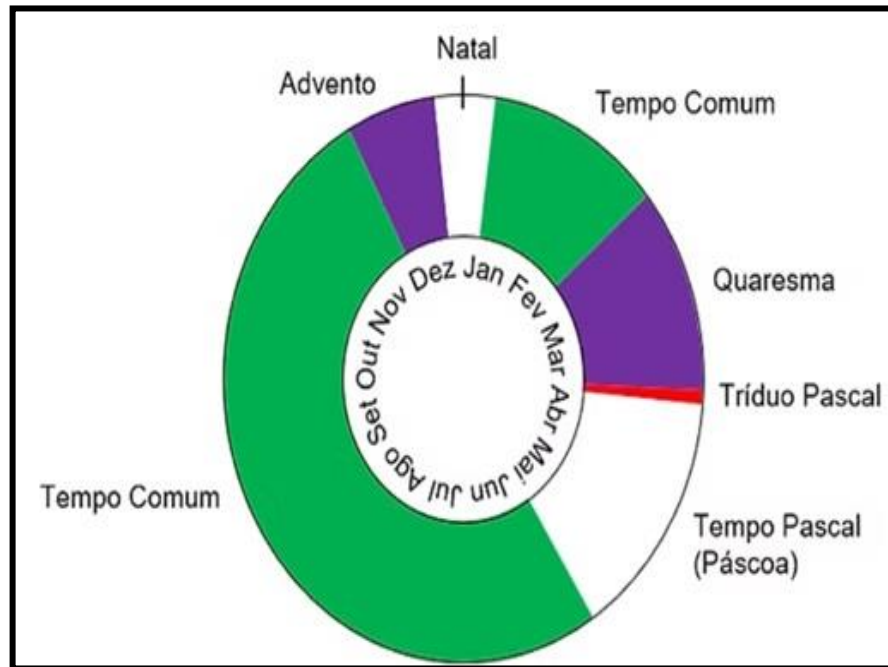
Abaixo são as imagens que foram utilizadas em sala de aula.

Figura 5: Calendário Chinês



Fonte: Arquivo produzido pela autora (2025).

Figura 6: Calendário Litúrgico Católico



Fonte: Arquivo produzido pela autora (2025).

Figura 7: Calendário Gregoriano



Fonte: Arquivo de domínio público (2025).

Esse momento revelou uma naturalização do calendário ocidental como universal, percepção que foi problematizada ao longo da discussão. Ao compreenderem que cada sociedade organiza o tempo a partir de marcos culturais específicos, os estudantes começaram a perceber que o tempo-calendário é uma construção histórica. Foi comentado sobre algumas diferenças entre cada um e possíveis semelhanças.

Em seguida, foram distribuídos pequenos trechos com definições de tempo histórico e tempo-calendário segundo Paul Ricoeur (1997), bem como, fragmentos explicativos sobre a importância do estudo dos calendários e da periodização do tempo histórico — todos retirados do material didático elaborado para a Aula-Oficina. Os alunos realizaram leitura compartilhada dos textos e, posteriormente, discutiram em grupo o que compreenderam.

A mediação buscou traduzir conceitos filosóficos para a linguagem da turma, destacando que o tempo histórico não se resume à contagem cronológica, mas está relacionado às transformações e permanências significativas nas sociedades. A discussão sobre periodização permitiu introduzir a ideia de que dividir o tempo em períodos é uma escolha historiográfica, e não uma divisão natural.

Ao final da aula, foi construído um resumo oral coletivo dos conceitos trabalhados. Esse momento revelou significativa participação da turma: os alunos demonstraram curiosidade, formularam perguntas e buscaram relacionar os novos conhecimentos às suas próprias experiências. Observou-se maior segurança na distinção entre tempo cronológico e tempo histórico, ainda que de forma inicial.

O levantamento das concepções iniciais revelou que a maioria dos estudantes compreendia História como “estudo do passado” ou como “disciplina que fala sobre coisas antigas”. Essa visão aproxima-se do que Barca (2001) identifica como concepção tradicional da História escolar, centrada na transmissão de conteúdos e na autoridade do livro didático como principal fonte de legitimação do saber histórico.

A dificuldade de formular conceitualmente o que seria o tempo histórico também evidencia a permanência de uma compreensão predominantemente cronológica do tempo. A associação imediata ao calendário e à contagem de anos demonstra que o tempo ainda era percebido como medida quantitativa, e não como categoria interpretativa.

Contudo, quando parte da turma definiu o tempo histórico como “registro de fatos que marcaram a vida das pessoas”, ainda que de forma intuitiva, emergiu um dado significativo. Essa

resposta revela indícios do que Rüsen (2001; 2010) denomina consciência histórica narrativa: a capacidade de organizar a experiência temporal por meio de histórias que conferem sentido ao passado. Mesmo sem domínio terminológico, os estudantes já mobilizavam uma compreensão qualitativa do tempo, associando-o à significação e à memória.

Essa constatação reforça o pressuposto central da Educação Histórica de que o aluno não é uma “tábula rasa”, mas chega à sala de aula portador de representações e formas espontâneas de orientação temporal. O papel da mediação docente, nesse contexto, não consiste em substituir essas concepções, mas em ampliá-las e complexificá-las.

A roda de conversa realizada na segunda aula, ao discutir diferentes calendários e a periodização do tempo histórico, permitiu problematizar a naturalização do calendário gregoriano como universal. Quando os alunos demonstraram surpresa ao descobrir que o “calendário brasileiro” é, na verdade, gregoriano, evidenciou-se aquilo que José d’Assunção Barros (2013) discute ao tratar da periodização como construção historiográfica: os marcos temporais não são naturais, mas escolhas culturais e políticas.

O trabalho com textos de Paul Ricoeur, adaptados à linguagem da turma, possibilitou introduzir a ideia de que o tempo histórico não se reduz ao tempo-calendário, mas envolve a articulação entre experiência vivida e organização narrativa. Como afirma Ricoeur (1997), o tempo humano torna-se compreensível quando narrado. Ao final da etapa, ao construírem coletivamente um resumo oral dos conceitos trabalhados, os estudantes já demonstravam maior segurança na distinção entre tempo cronológico e tempo histórico, ainda que em processo inicial de consolidação.

Desse modo, a primeira etapa confirmou que o ensino de História, quando organizado sob a perspectiva investigativa da Aula-Oficina (Barca, 2004), favorece a passagem de uma compreensão meramente informativa para uma compreensão interpretativa do tempo.

3.2 Segunda etapa: investigação e análise de fontes históricas (3ª e 4ª aulas)

A segunda etapa da Aula-Oficina foi dedicada ao trabalho com fontes históricas, assumidas não como ilustração do conteúdo, mas como ponto de partida para investigação, conforme propõe Barca (2004). O objetivo central foi possibilitar que os estudantes analisassem evidências do passado local, mobilizando as categorias de ruptura e continuidade anteriormente discutidas.

Antes de iniciar o contato direto com as fontes selecionadas, realizou-se uma conversa inicial com a turma sobre o que seriam fontes históricas e qual sua importância para o conhecimento histórico. Ao serem questionados se sabiam o que eram fontes, algumas respostas indicaram que associavam o termo a “lugares de pesquisa” ou “livros antigos”. Poucos relacionaram o conceito a vestígios do passado.

A partir dessas respostas, problematizou-se a ideia de que a História não é construída apenas a partir de livros didáticos, mas a partir de diferentes tipos de evidências produzidas pelas sociedades ao longo do tempo. Explicou-se que fotografias, documentos escritos, objetos, relatos orais e construções arquitetônicas também são fontes históricas, pois permitem interpretar modos de vida, decisões políticas e transformações sociais. Esse momento dialoga com a perspectiva de Circe Bittencourt (2009), que defende a centralidade do trabalho com fontes no ensino de História como forma de aproximar o estudante dos procedimentos do historiador.

Somente após essa problematização inicial foram apresentadas as fontes selecionadas para contar a história de Bento Fernandes: a fotografia antiga do prédio da TELERN, a imagem atual do mesmo espaço e o documento oficial referente à Lei Estadual nº 2.353, que oficializa a emancipação do município.

A fotografia foi apresentada inicialmente sem contextualização, de modo a estimular a formulação de hipóteses. Imediatamente, os alunos reconheceram o prédio retratado. O espaço ainda conserva elementos estruturais que permitem sua identificação, o que facilitou a conexão entre passado e presente.

Contudo, a reação predominante foi de surpresa diante das mudanças estruturais ocorridas após a reforma. Muitos comentaram que eram pequenos quando o prédio ainda mantinha sua configuração anterior, mas recordavam-se de aspectos visuais diferentes. A comparação entre a imagem antiga e a realidade atual provocou comentários que evidenciavam a percepção de transformações no espaço urbano.

Ao serem questionados sobre o que sabiam a respeito da TELERN, a maioria respondeu que conhecia apenas o nome e associava o prédio ao antigo orelhão instalado na calçada. Poucos sabiam qual havia sido a função da empresa ou compreendiam o papel das telecomunicações antes da popularização dos celulares. Esse dado revelou uma lacuna no conhecimento da história local, mas também abriu espaço para investigação.

Durante a discussão, alguns alunos relataram que utilizam o local como ponto de encontro, sentando-se na calçada para conversar com amigos. Outros mencionaram que aguardam ali o transporte escolar que os leva às comunidades rurais. Esses relatos foram fundamentais para evidenciar permanências simbólicas: embora o prédio tenha perdido sua função original, o espaço continua sendo socialmente significativo.

Nesse momento, explicitou-se para a turma que estávamos trabalhando com fontes iconográficas (fotografias) e, posteriormente, com fonte escrita oficial (lei de emancipação). Foi explicado que cada tipo de fonte exige formas específicas de leitura e interpretação, reforçando que nenhuma fonte “fala sozinha”, sendo sempre necessária a mediação interpretativa.

A partir das análises realizadas, retomaram-se as categorias de ruptura e continuidade. Identificaram-se como rupturas as mudanças estruturais do prédio, o fim do serviço de telefonia pública e as transformações tecnológicas nos modos de comunicação. Como continuidades, destacaram-se a permanência do espaço físico no centro urbano e sua função social como ponto de encontro da comunidade.

Do ponto de vista da Educação Histórica, essa etapa foi decisiva para deslocar a percepção dos estudantes sobre a própria natureza da História. O prédio deixou de ser apenas parte do cotidiano e passou a ser compreendido como evidência histórica, inserida em processos mais amplos, como políticas públicas e transformações tecnológicas

Ao compreenderem que aquele espaço carrega marcas do tempo, os alunos começaram a exercitar uma leitura histórica do presente.

Após o trabalho com as fontes iconográficas, foi apresentada à turma a Lei Estadual nº 2.353, responsável pela emancipação política do município. Diferentemente da fotografia, que gerou identificação imediata, o documento escrito exigiu maior mediação.

Inicialmente, houve dificuldade na leitura do texto legal. O próprio arquivo apresentava falhas na impressão, o que demandou atenção redobrada. Além disso, a turma demonstrou pouca familiaridade com a linguagem jurídica, marcada por formalidade e termos técnicos pouco usuais no cotidiano escolar. Ainda assim, com leitura coletiva e pausada, foi possível compreender o conteúdo central do documento.

Ao serem questionados sobre o que sabiam a respeito da emancipação do município, todos lembravam que Bento Fernandes anteriormente se chamava Barreto. Também demonstraram algum conhecimento sobre a origem do nome atual, associado à figura de Bento Fernandes de

Macedo. Contudo, desconheciam os motivos que levaram à denominação original “Barreto” e, principalmente, não haviam refletido sobre a necessidade de um documento legal para que uma localidade se tornasse oficialmente município.

Esse ponto gerou surpresa na turma. Muitos afirmaram nunca ter pensado que “para virar município precisava de um documento”. A discussão permitiu explicitar que a existência de uma comunidade antecede sua formalização administrativa. Foi enfatizado que o município não “nasce” com a lei no sentido literal, pois já havia população, relações sociais, práticas econômicas e vida comunitária anteriores ao ato jurídico.

A escolha dessa fonte se deu para que pudesse ser utilizada como analogia à certidão de nascimento no momento da construção da linha do tempo coletiva da cidade. Explicou-se que, assim como uma pessoa não nasce quando sua certidão é emitida — mas é registrada após o nascimento —, o município também já existia enquanto comunidade antes de sua oficialização. A lei, nesse sentido, funciona como registro formal que confere reconhecimento jurídico e autonomia administrativa.

Esse cuidado conceitual foi explicitamente discutido com os alunos, de modo a evitar a compreensão simplificada de que a história do município começa apenas com o documento legal. Ao contrário, destacou-se que a lei marca o início da existência oficial enquanto ente federativo autônomo, mas não o início da ocupação humana ou da vida social no território.

Do ponto de vista da Educação Histórica, essa discussão foi significativa porque permitiu problematizar a noção de origem e introduzir a ideia de que os marcos temporais são construções interpretativas. A própria escolha da Lei de Emancipação como ponto inicial da linha do tempo coletiva foi apresentada como um recorte metodológico, e não como verdade absoluta sobre o início da história local.

Essa reflexão dialoga diretamente com a discussão sobre periodização trabalhada na etapa anterior, reforçando que os marcos históricos não são naturais, mas resultam de escolhas fundamentadas em critérios específicos.

O trabalho com as fontes históricas na segunda etapa evidenciou a importância de deslocar o estudante da posição de receptor de narrativas prontas para a condição de investigador. Conforme argumenta Circe Bittencourt (2009), o uso de fontes no ensino de História não deve restringir-se à função ilustrativa, mas precisa assumir caráter problematizador, permitindo que o aluno desenvolva habilidades de leitura, interpretação e contextualização.

Ao iniciar a atividade questionando o que seriam fontes históricas, observou-se que a maioria dos estudantes associava o termo apenas a livros ou “lugares de pesquisa”, o que revela uma concepção restrita da produção do conhecimento histórico. A mediação realizada ampliou essa compreensão, demonstrando que fotografias, documentos oficiais, objetos e relatos também constituem vestígios do passado.

A análise da fotografia do antigo prédio da TELERN mostrou-se particularmente potente nesse sentido. Ao reconhecerem o espaço como parte de seu cotidiano, os estudantes passaram a perceber que o próprio lugar em que vivem pode ser interpretado historicamente. Esse movimento dialoga diretamente com Bittencourt (2009), quando afirma que o trabalho com fontes favorece a construção de uma relação mais ativa e crítica com o passado, pois permite compreender que o conhecimento histórico é produzido a partir da análise de evidências.

Entretanto, a reação dos alunos também revelou um aspecto relevante à luz das reflexões de François Hartog (2013) sobre os regimes de historicidade. Ao demonstrarem surpresa diante das mudanças no prédio — mesmo tendo vivido parte dessas transformações —, evidenciou-se a predominância de um olhar fortemente centrado no presente. Hartog (2013) denomina esse fenômeno de “presentismo”, caracterizado pela centralidade do presente como referência principal de interpretação do tempo.

O fato de muitos estudantes conhecerem o prédio apenas como ponto de encontro ou local de espera do transporte escolar, sem saber sua função anterior, indica como o presente tende a absorver e obscurecer camadas temporais anteriores. A atividade, ao colocar em confronto a imagem antiga e a atual, rompeu parcialmente com essa lógica presentista, permitindo que os alunos percebessem o espaço como palimpsesto temporal, carregado de marcas de diferentes épocas.

A análise da Lei de Emancipação também reforçou essa dimensão. A dificuldade inicial de leitura do documento jurídico evidenciou não apenas limitações técnicas, mas também a distância entre a cultura escrita formal e o cotidiano escolar. Ao mediar essa leitura, explicitando que o documento representa a formalização jurídica do município, trabalhou-se a noção de que a História é também construída por meio de registros institucionais.

A analogia com a certidão de nascimento, cuidadosamente problematizada para evitar a ideia de origem absoluta, permitiu discutir a construção dos marcos históricos como escolhas interpretativas. Essa discussão dialoga com José d’Assunção Barros (2013), ao afirmar que

periodizar e estabelecer marcos implica decisões historiográficas, não simples constatações naturais.

Do ponto de vista da Educação Histórica, essa etapa foi central porque possibilitou aos estudantes compreender que as fontes não “falam por si mesmas”, mas exigem perguntas, contextualização e interpretação — exatamente como argumenta Barca (2004) ao descrever a Aula-Oficina como espaço de investigação orientada.

Assim, o trabalho com as fontes iconográficas e escritas contribuiu para ampliar a compreensão sobre a natureza do conhecimento histórico, deslocando-o da ideia de narrativa pronta para a ideia de construção interpretativa fundamentada em evidências.

3.3 Produção das linhas do tempo individuais: narrativas, memórias e experiência vivida (5ª e 6ª aula)

Após contato com as fontes e discussões sobre os tipos de fontes, análise das mudanças e permanências que puderam observar, iniciamos a construção coletiva da linha do tempo do município de Bento Fernandes, que serviria como referência metodológica para as produções individuais.

Antes de iniciar o desenho da linha no quadro, retomou-se a discussão sobre o que é uma linha do tempo e qual sua função. Foi explicitado que a cronologia organiza os acontecimentos, mas não esgota a compreensão histórica. Destacou-se que a História não se resume à sequência de datas, mas que a ordenação temporal é fundamental para compreender relações de anterioridade, simultaneidade, permanência e mudança.

No quadro, foi demonstrado como traçar a linha horizontal, como marcar os anos e como distribuir os acontecimentos de forma proporcional e coerente. Os alunos participaram ativamente sugerindo quais fontes deveriam compor a linha e discutindo qual evento deveria aparecer primeiro.

Optei por iniciar com a Lei Estadual nº 2.353, como marco de oficialização do município, retomando a discussão realizada anteriormente sobre o caráter jurídico desse documento. Em seguida, foram inseridas as fotografias do prédio da TELERN — a imagem antiga e a imagem posterior à reforma — como marcos que permitiam visualizar transformações no espaço urbano e nas práticas sociais. Ao final da linha, foi marcado o ano de 2025, seguido de reticências, como forma de simbolizar que a história do município permanece em construção.

Figura 8: Linha do tempo coletiva



Fonte: Arquivo da autora (2025).

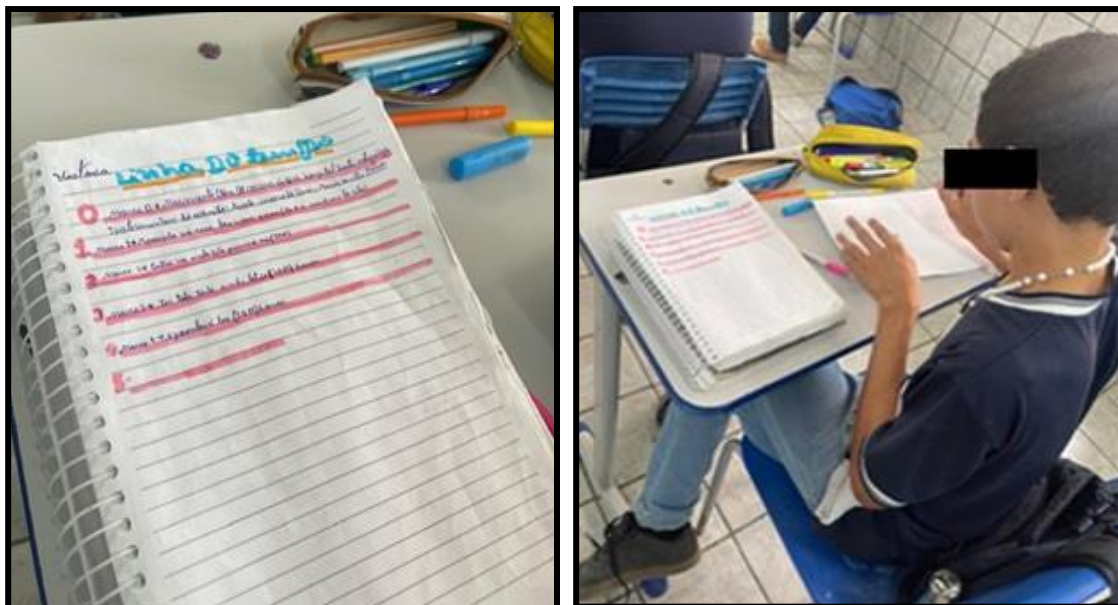
Esse momento foi particularmente significativo, pois os estudantes compreenderam que a organização da linha do tempo exigia escolhas e critérios. Ao discutir qual fonte deveria aparecer primeiro, exercitaram, ainda que de maneira inicial, um procedimento historiográfico: selecionar marcos a partir de determinada perspectiva interpretativa.

Os estudantes iniciaram a elaboração de suas linhas do tempo individuais. O ponto de partida definido foi o nascimento de cada aluno, retomando a analogia anteriormente discutida entre registro oficial e experiência vivida.

A maioria trouxe fotografias do nascimento ou cópias da certidão de nascimento. Alguns estudantes surpreenderam ao apresentar objetos materiais, como a primeira roupa de bebê utilizada ou fotografias da primeira bicicleta. Esses elementos ampliaram o repertório de fontes mobilizadas, evidenciando que a história pessoal pode ser registrada não apenas por documentos escritos, mas também por objetos e imagens.

Durante a seleção dos acontecimentos, alguns alunos demonstraram dificuldade em priorizar quais momentos gostariam de registrar. Muitos afirmaram ter fatos importantes para contar, mas não possuíam registros materiais. Esse impasse possibilitou uma ampliação conceitual significativa: discutiu-se a importância das fontes orais na construção do conhecimento histórico.

Figura 9 e 10: Seleção dos eventos pessoais



Fonte: Arquivo da autora (2025).

Explicou-se que nem todos os acontecimentos deixam registros escritos ou iconográficos, mas podem ser preservados pela memória e pelo relato. Nesse sentido, dialogou-se com a perspectiva de Paul Thompson (1992), que defende a história oral como instrumento legítimo de produção histórica, sobretudo por permitir o acesso a experiências que muitas vezes não aparecem em documentos oficiais. Também foi destacado, conforme argumenta Alessandro Portelli (1997), que a memória pode conter imprecisões factuais, mas isso não a invalida como fonte; ao contrário, revela sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Assim, reforçou-se que a ausência de registro material não impede a narração histórica, desde que o relato seja contextualizado.

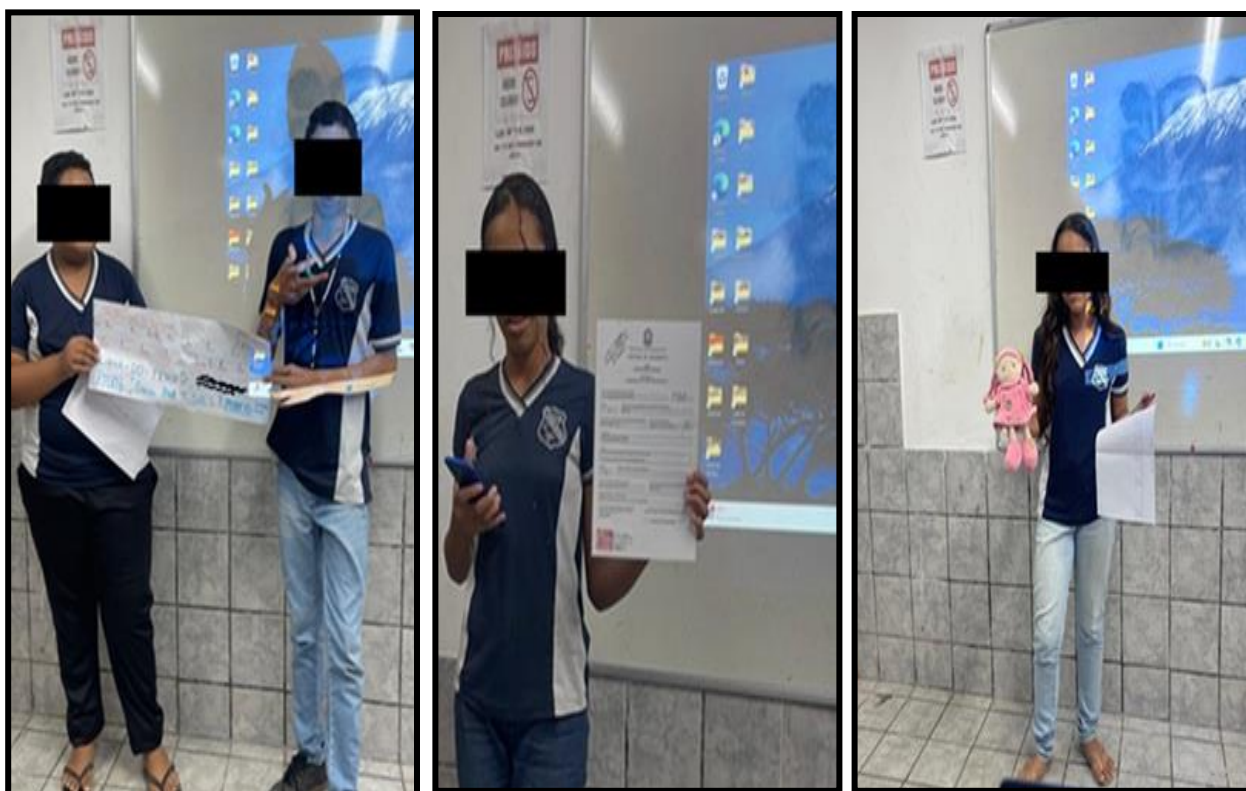
Os acontecimentos selecionados revelaram uma rica diversidade de experiências: batizados, nascimento de irmãos, início da vida escolar, momentos de convivência entre colegas, a pandemia da Covid-19 e, em alguns casos, o falecimento de avós ou pessoas próximas. A presença desses últimos relatos foi particularmente significativa, pois permitiu discutir que a História não é composta apenas de grandes conquistas ou momentos felizes, mas também de perdas e rupturas que marcam profundamente a experiência humana.

A identificação de acontecimentos simultâneos — como o momento em que começaram a estudar juntos — foi outro aspecto relevante. Ao perceberem que determinados eventos ocorreram no mesmo período da vida de vários colegas, os estudantes passaram a visualizar a noção de

simultaneidade histórica, compreendendo que suas histórias individuais se entrelaçam na construção de uma história coletiva.

Inicialmente, havia sido planejado que cada estudante apresentasse individualmente sua linha do tempo à frente da turma. Contudo, considerando a timidez de alguns alunos e a necessidade de otimização do tempo, optou-se por permitir apresentações em pequenos grupos. Ainda assim, todos tiveram espaço para expor sua narrativa, exceto uma aluna que, apesar de ter realizado integralmente a atividade, não se sentiu confortável para apresentar oralmente. Sua decisão foi respeitada, reafirmando o compromisso com um ambiente de escuta e acolhimento.

Figuras 11, 12 e 13: Apresentações das linhas do tempo



Fonte: Arquivo da autora (2025).

Cabe destacar que a maioria dos registros apresentados era digital. Poucos estudantes possuíam fotografias impressas, o que reflete a realidade contemporânea marcada pela predominância do armazenamento virtual de memórias. Essa constatação também abriu espaço para problematizar as transformações nos modos de registro ao longo do tempo.

Durante todo o momento de socialização, reforçou-se a importância da escuta respeitosa. Criou-se um ambiente de atenção e empatia, no qual cada narrativa foi acolhida como parte legítima da construção histórica da turma.

Do ponto de vista da Educação Histórica, essa etapa foi decisiva para o desenvolvimento da consciência histórica. Conforme Rüsen (2001), a narrativa é a forma pela qual o ser humano organiza temporalmente sua experiência e atribui sentido ao passado. Ao narrar suas próprias trajetórias e articulá-las a acontecimentos mais amplos, os estudantes deixaram de ocupar apenas o lugar de receptores de conhecimento histórico e passaram a se reconhecer como sujeitos históricos.

A produção das linhas do tempo individuais constituiu o momento em que os estudantes passaram da análise de evidências à construção de suas próprias narrativas históricas. Essa transição é central na perspectiva da Educação Histórica, pois, como argumenta Rüsen (2001), a aprendizagem histórica se consolida quando o sujeito é capaz de organizar temporalmente sua experiência e atribuir sentido ao passado por meio da narrativa.

Ao selecionar acontecimentos de suas vidas (nascimento, início da vida escolar, pandemia, perdas familiares) os estudantes realizaram um exercício de configuração temporal. Conforme Ricoeur (1997), o tempo humano torna-se inteligível quando narrado, isto é, quando os acontecimentos são organizados em uma trama que lhes confere significado. Nesse sentido, a linha do tempo funcionou não apenas como instrumento cronológico, mas como estrutura narrativa.

A dificuldade inicial de alguns alunos em escolher quais acontecimentos registrar revelou um aspecto fundamental do fazer histórico: a necessidade de selecionar. Assim como o historiador precisa decidir quais eventos incluir em sua narrativa, os estudantes também foram desafiados a estabelecer critérios de relevância. Essa escolha evidenciou que a História não é totalidade absoluta, mas construção orientada por perspectivas e sentidos.

O fato de alguns estudantes desejarem narrar acontecimentos para os quais não possuíam registros materiais abriu espaço para discutir as fontes orais. Ao explicar que a memória e o relato constituem formas legítimas de fonte histórica, dialogou-se com Paul Thompson (1992), que defende a história oral como instrumento de democratização da produção histórica, ao permitir que experiências individuais e grupos marginalizados tenham voz. Complementarmente, Portelli (1997) argumenta que a memória, mesmo quando imprecisa do ponto de vista factual, é reveladora de significados e interpretações atribuídas pelos sujeitos aos acontecimentos.

Ao compreenderem que poderiam narrar acontecimentos mesmo sem fotografias ou documentos escritos, os estudantes ampliaram sua percepção sobre a natureza das fontes históricas. Esse momento reforçou a ideia de que a História não depende exclusivamente de registros oficiais, mas pode emergir da experiência vivida.

A presença de acontecimentos simultâneos - como o ingresso na escola ou a vivência da pandemia - permitiu trabalhar, de maneira concreta, a noção de simultaneidade histórica. Ao perceberem que suas trajetórias individuais se cruzam em determinados momentos, os alunos começaram a visualizar a articulação entre experiência pessoal e processo coletivo. Esse movimento aproxima-se do que Rüsen denomina consciência histórica genética, na qual o sujeito compreende o tempo como processo dinâmico e interrelacional.

Outro aspecto relevante foi a inclusão de eventos dolorosos, como o falecimento de familiares. A discussão sobre esses registros permitiu problematizar a ideia de que a História se compõe apenas de grandes conquistas ou momentos gloriosos. Ao reconhecer que perdas e rupturas também marcam trajetórias, os estudantes ampliaram sua compreensão sobre a complexidade da experiência histórica.

A socialização das linhas do tempo, ainda que adaptada para apresentações em grupo, reforçou o protagonismo discente. Conforme destaca Barca (2004), a aprendizagem histórica se fortalece quando o aluno assume papel ativo na produção e comunicação do conhecimento. Ao apresentarem suas narrativas, os estudantes não apenas compartilharam acontecimentos, mas exercitaram a argumentação, a escuta e o respeito à diversidade de experiências.

A predominância de fotografias digitais nas apresentações também revelou transformações contemporâneas nos modos de registro da memória. Esse aspecto pode ser interpretado à luz das reflexões de Hartog (2013) sobre a centralidade do presente nas sociedades atuais. A abundância de registros digitais evidencia uma cultura de produção contínua de memória, ainda que muitas vezes desvinculada de reflexão histórica mais ampla. A atividade, ao organizar esses registros em uma linha temporal estruturada, contribuiu para transformar fragmentos de memória em narrativa histórica.

Desse modo, a terceira etapa não apenas consolidou conceitos trabalhados anteriormente, mas permitiu que os estudantes experienciassem, em escala escolar, procedimentos próprios do fazer historiográfico: seleção de fontes, estabelecimento de critérios, organização cronológica e

atribuição de sentido. Mais do que compreender definições, passaram a praticar a História como processo interpretativo.

3.4 Análise comparativa das concepções iniciais e finais: indícios de aprendizagem histórica

Conforme mencionado anteriormente, na primeira aula da sequência didática os estudantes registraram por escrito suas definições iniciais sobre os conceitos de História e Tempo Histórico. Esse material foi recolhido e preservado com o objetivo de servir como instrumento comparativo ao final da aplicação, compondo uma estratégia de avaliação formativa e processual.

Na última aula, após a produção e socialização das linhas do tempo individuais, os alunos foram convidados a retomar as mesmas questões iniciais:

- O que é História?
- O que é Tempo Histórico?

Dessa vez, porém, responderam à luz das experiências vividas ao longo da Aula-Oficina.

Na primeira aula, predominavam definições como “História é tudo o que já passou” ou “é uma matéria que estuda o passado”. As respostas revelavam uma concepção restrita, centrada na ideia de passado distante e no livro como principal, lugar de registro histórico.

Na avaliação final, embora alguns ainda mantivessem a referência ao passado, observou-se ampliação conceitual significativa. Surgiram respostas que mencionavam:

- História como “registro de acontecimentos importantes da vida das pessoas”;
- História como “mudanças e permanências ao longo do tempo”;
- História como “o que aconteceu antes e ajuda a entender o presente”;
- História como “a nossa própria vida também”.

Essa ampliação indica um deslocamento da compreensão da História como algo externo e distante para uma percepção mais relacional e experiencial. Ao reconhecerem suas próprias trajetórias como parte da História, os estudantes demonstraram aproximação com a noção de consciência histórica defendida por Rüsen (2001; 2020), segundo a qual o sujeito se orienta no tempo ao relacionar passado, presente e futuro por meio da narrativa.

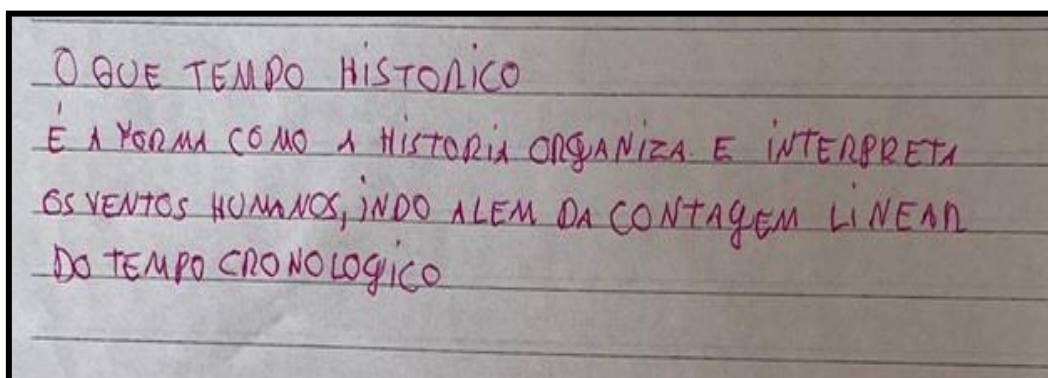
Quanto ao conceito de Tempo Histórico, as dificuldades iniciais eram ainda mais evidentes. As respostas estavam majoritariamente associadas ao calendário, à passagem de horas, dias ou anos, ou à ideia de “coisas antigas”.

Na avaliação final, observou-se maior clareza na distinção entre tempo cronológico e tempo histórico. Muitos passaram a definir o tempo histórico como:

- “[...] o tempo das mudanças importantes na sociedade”;
- “[...] o tempo que marca acontecimentos que transformam a vida das pessoas”;
- “[...] não é só o tempo do relógio, mas o que aconteceu e mudou alguma coisa”.

Embora as formulações ainda não apresentassem rigor conceitual acadêmico, evidenciam avanço na compreensão qualitativa do tempo histórico, superando parcialmente a visão exclusivamente cronológica. Como podemos ver em uma resposta dada na imagem abaixo:

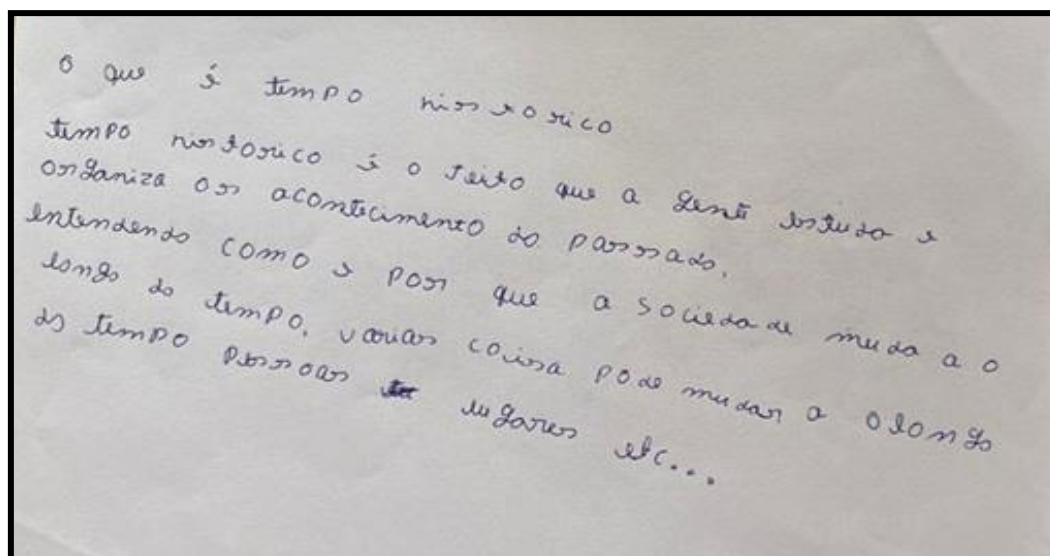
Figura 14: Conceituando tempo histórico pós-intervenções



Fonte: Arquivo da autora (2025).

Outro aspecto relevante foi a presença, nas respostas finais, das categorias de mudança, permanência e registro, termos que não apareciam com frequência nas definições iniciais. Além disso, a associação entre eventos pessoais (como nascimento de irmãos ou início da escola) e eventos coletivos (como a pandemia) demonstra que os estudantes começaram a compreender a articulação entre experiência individual e processos sociais mais amplos.

Figura 15: Conceituando tempo histórico pós-intervenções



Fonte: Arquivo da autora (2025).

Esse movimento é central na perspectiva da Educação Histórica, pois indica que os alunos passaram a mobilizar categorias de análise histórica para interpretar suas próprias vivências.

Quadro 1 – Comparação das concepções de História e Tempo Histórico identificadas no diagnóstico inicial e na pós-intervenção

Categoria Analítica	Diagnóstico Inicial (Nº)	Pós-intervenção (Nº)	Indício de avanço
História como passado fixo.	20	6	Redução significativa da concepção de História como relato estático do passado.
História como processo de mudança	4	19	Ampliação da compreensão da História como processo dinâmico de mudanças e permanências.
Tempo apenas como data	15	8	Diminuição da associação exclusiva do tempo à marcação cronológica.
Tempo como transformação	6	18	Ampliação da noção de tempo histórico como processo de mudança e interpretação.
Não conseguiu definir História	4	3	Pequena redução das respostas indefinidas,

			indicando maior apropriação conceitual.
Não conseguiu definir Tempo	7	2	Redução expressiva das dificuldades de definição do conceito de tempo histórico.

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2026).

É importante destacar que nem todos os estudantes apresentaram transformações profundas ou formulações conceitualmente elaboradas. Alguns mantiveram definições próximas às iniciais, ainda que com pequenas ampliações. Contudo, considerando o tempo reduzido de aplicação — seis aulas —, os deslocamentos observados revelam avanços significativos.

A análise comparativa permite afirmar que houve ampliação na compreensão dos conceitos trabalhados, sobretudo na capacidade de relacionar História à experiência vivida e de diferenciar tempo cronológico de tempo histórico. Mais do que a memorização de definições, evidenciou-se um movimento de apropriação narrativa do tempo.

3.5 Potencialidades e desafios da experiência

A aplicação da Aula-Oficina revelou tanto potencialidades formativas quanto limites estruturais que merecem ser analisados de forma reflexiva. Essa análise não tem o intuito de desqualificar a experiência, mas de compreendê-la em sua complexidade, reconhecendo as condições concretas de realização da prática pedagógica.

Um dos principais desafios esteve relacionado ao tempo destinado à sequência didática. Inicialmente, considerou-se que seis aulas seriam suficientes para desenvolver as etapas planejadas. Contudo, ao longo do processo, tornou-se evidente que determinados momentos, especialmente as discussões sobre periodização, pluralidade de calendários e análise de fontes, poderiam ter sido explorados com maior profundidade e utilizar mais encontros, no entanto a necessidade de concluir a intervenção para que fosse possível escrever este trabalho dentro dos prazos, bem como a proximidade do final do ano letivo na escola limitou a possibilidade de desdobramentos mais amplos. A riqueza das falas dos estudantes e o interesse demonstrado indicaram que o debate poderia ter se estendido, favorecendo ainda mais a consolidação conceitual.

Outro aspecto que pode ser considerado como possibilidade de ampliação refere-se à incorporação de mais elementos da história local. Embora a fotografia da TELERN e a Lei de

Emancipação tenham cumprido papel significativo na articulação entre memória, espaço urbano e processo histórico, seria possível enriquecer a proposta com a inclusão de outras fontes e marcos locais. Poderia, inclusive, permitir que os próprios estudantes selecionassem as fontes que julgassem mais representativas para narrar a história do município, ampliando ainda mais sua participação no processo investigativo.

Entretanto, é importante lembrar que a centralidade da proposta não estava na ampliação do repertório da história local, mas na valorização da experiência individual dos estudantes como ponto de partida para a construção dos conceitos históricos. A escolha metodológica foi intencional: mais do que aprofundar conteúdos factuais sobre o município, buscou-se criar condições para que os alunos se reconhecessem como sujeitos históricos e se apropriassem dos conceitos fundamentais para o ensino de história.

A ênfase na construção das linhas do tempo pessoais, na seleção dos acontecimentos considerados significativos e na apresentação de suas narrativas teve como propósito promover o protagonismo discente. Ao compreenderem que seus relatos, memórias e escolhas constituem formas legítimas de organização temporal, os estudantes aproximaram-se dos procedimentos do historiador: selecionar fontes, estabelecer critérios, organizar cronologicamente e atribuir sentido aos acontecimentos.

Nesse sentido, a história local foi utilizada como mediadora — não como fim em si mesma — para abrir um campo de possibilidades interpretativas. O objetivo principal consistiu em trabalhar os conceitos de História e Tempo Histórico, apresentar diferentes tipos de fontes, discutir critérios de seleção e demonstrar que a escrita da História envolve escolhas e interpretações. Ao final da sequência, observou-se que os estudantes passaram a reconhecer que suas próprias histórias importam e que podem ser narradas, registradas e analisadas.

Assim, apesar dos limites temporais e das possibilidades de ampliação identificadas, considera-se que os objetivos centrais da proposta foram alcançados. Houve deslocamento nas concepções iniciais, maior clareza na distinção entre tempo cronológico e tempo histórico, ampliação da compreensão sobre fontes históricas e fortalecimento do protagonismo estudantil.

Mais do que transmitir definições, a Aula-Oficina permitiu experienciar o fazer histórico em escala escolar, reafirmando que o ensino de História pode, e deve, possibilitar que os estudantes se reconheçam como participantes ativos do tempo em que vivem.

Considerações finais

A presente pesquisa partiu de uma inquietação concreta da prática docente: as dificuldades apresentadas pelos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental na compreensão dos conceitos de História e Tempo Histórico. Essa inquietação não se limitava ao domínio de conteúdos específicos, mas dizia respeito à ausência de sentido atribuído à disciplina, frequentemente percebida pelos alunos como um conjunto de datas e acontecimentos distantes de suas experiências. Diante desse cenário, formulou-se como problema central da investigação a seguinte questão: como favorecer a construção dos conceitos de História e Tempo Histórico no 6º ano a partir das trajetórias de vida dos próprios alunos, articuladas à história local do município de Bento Fernandes/RN?

O objetivo geral consistiu em promover a construção desses conceitos por meio da elaboração de linhas do tempo pessoais e coletivas, organizadas dentro da perspectiva metodológica da Aula-Oficina. Os objetivos específicos envolveram a identificação dos conhecimentos prévios dos estudantes, a problematização de suas concepções iniciais, a mediação intencional dos conceitos históricos e a análise qualitativa dos avanços observados ao longo da intervenção pedagógica.

A avaliação diagnóstica inicial evidenciou que a maior parte dos alunos compreendia História como estudo exclusivo do passado distante, frequentemente associado a “coisas antigas” ou a “datas importantes”. O tempo era percebido predominantemente como sucessão cronológica linear, sem distinção entre tempo cronológico e tempo histórico. Tais concepções, embora legítimas enquanto saberes espontâneos, revelavam-se insuficientes para o desenvolvimento do pensamento histórico mais elaborado.

Ao longo da sequência didática, estruturada sob os princípios da Aula-Oficina (Barca, 2004), foi possível observar deslocamentos conceituais relevantes. A produção das linhas do tempo individuais constituiu-se como ponto de partida para que os estudantes organizassem acontecimentos significativos de suas próprias vidas, refletindo sobre critérios de seleção, simultaneidades e relações de anterioridade e posterioridade. Esse movimento favoreceu a compreensão inicial de que o tempo não se resume à marcação de datas, mas envolve experiências, mudanças e permanências.

A construção da linha do tempo coletiva do município ampliou essa percepção. Ao analisarem eventos como a emancipação política de Bento Fernandes, a ativação do posto

telefônico da TELERN e transformações urbanas locais, os alunos passaram a reconhecer que suas histórias pessoais se inserem em processos históricos mais amplos. Esse reconhecimento dialoga diretamente com a noção de consciência histórica proposta por Rüsen (2001), entendida como capacidade de atribuir sentido temporal à experiência humana, articulando passado, presente e expectativas de futuro.

Os resultados obtidos corroboram pesquisas desenvolvidas no âmbito do ProfHistória que apontam a potencialidade do trabalho com história local e com produções narrativas dos estudantes como estratégia de mediação conceitual. Dissertações que utilizaram a metodologia da Aula-Oficina para trabalhar memória comunitária, patrimônio cultural e fontes imagéticas demonstram que a aprendizagem histórica se torna mais significativa quando o aluno é convidado a investigar evidências e produzir interpretações fundamentadas. Em tais estudos, assim como nesta pesquisa, observa-se que a análise qualitativa das produções discentes permite identificar níveis distintos de sofisticação do pensamento histórico, confirmando a perspectiva de que a aprendizagem ocorre de maneira progressiva e não linear.

Além disso, trabalhos que exploraram a utilização da linha do tempo como instrumento didático evidenciam que essa ferramenta ultrapassa sua função organizadora de datas, podendo constituir-se como mediadora da compreensão de categorias temporais complexas, tais como ruptura, continuidade e simultaneidade. A convergência entre essas pesquisas e os resultados aqui apresentados reforça a validade da proposta e sua inserção em um campo consolidado de investigação no Ensino de História.

Entretanto, a pesquisa também revelou limites importantes. O tempo pedagógico disponível para a aplicação da sequência foi reduzido, especialmente por ter ocorrido no final do ano letivo. Algumas discussões conceituais poderiam ter sido aprofundadas caso houvesse maior continuidade ao longo do ano. Ademais, a consolidação de categorias como causalidade histórica exige trabalho sistemático e recorrente, ultrapassando os limites de uma única intervenção.

Reconhecer esses limites é, ao mesmo tempo, reconhecer a natureza processual da formação histórica. Como afirmam Schmidt e Cainelli (2004), aprender História implica desenvolver gradativamente capacidades interpretativas, não sendo possível esperar resultados homogêneos ou imediatos. Nesse sentido, a proposta desenvolvida nesta dissertação não se apresenta como modelo acabado, mas como possibilidade concreta de reorganização metodológica orientada pela centralidade da aprendizagem.

Do ponto de vista formativo, esta pesquisa representa também um percurso pessoal de ressignificação profissional. Como pedagoga que assumiu o ensino de História em decorrência de reorganizações institucionais, minha inserção no ProfHistória foi motivada pelo desejo de aprofundar fundamentos epistemológicos e metodológicos da disciplina. Ao longo do mestrado, compreendi que minha formação inicial em Pedagogia não se opõe à formação em História, mas a complementa, especialmente no que se refere à compreensão da mediação, do desenvolvimento conceitual e da função social da escola.

A experiência da pesquisa-intervenção reafirmou a importância da postura de professora-pesquisadora, conforme defendido por Corazza (2011), na qual ensinar e investigar constituem movimentos indissociáveis. Ao analisar as produções dos alunos, fui também levada a refletir criticamente sobre minha própria prática, sobre as metodologias anteriormente utilizadas e sobre as concepções de ensino que sustentavam minhas ações pedagógicas.

No contexto contemporâneo, marcado pela circulação acelerada de informações e pela disputa de narrativas sobre o passado, formar sujeitos capazes de compreender o tempo histórico torna-se tarefa ética e socialmente relevante. Trabalhar com linhas do tempo pessoais e coletivas revelou-se estratégia potente para aproximar o conhecimento histórico da experiência vivida, fortalecendo o pertencimento e a identidade dos estudantes.

A pesquisa demonstrou que, quando o aluno se reconhece como sujeito inserido em processos históricos, a disciplina deixa de ser percebida como relato distante e passa a constituir ferramenta de orientação no mundo. Essa constatação reforça a concepção de Rüsen (2010), segundo a qual o ensino de História deve contribuir para a formação de uma consciência histórica capaz de orientar a ação no presente.

Conclui-se, portanto, que a construção dos conceitos de História e Tempo Histórico a partir das trajetórias de vida dos alunos não apenas favorece a aprendizagem conceitual, mas promove deslocamento na forma como os estudantes se percebem no tempo. Ao articular experiência individual, memória coletiva e fundamentação teórica, a proposta desenvolvida nesta dissertação reafirma que ensinar História é possibilitar que o aluno compreenda que vive em um mundo historicamente construído — e, portanto, passível de transformação.

Mais do que apresentar respostas definitivas, este trabalho reafirma o compromisso com uma prática docente reflexiva, fundamentada e comprometida com a formação crítica. Ensinar

História, nesse horizonte, é formar sujeitos capazes de compreender as permanências e rupturas que estruturam a vida social e de posicionar-se conscientemente diante delas.

Encerrar esta dissertação é, assim, reconhecer que a pesquisa não se conclui em suas páginas finais. Ela permanece aberta nas práticas pedagógicas futuras, nas reflexões que continuarão a emergir e nos novos sentidos que os alunos construirão ao longo de suas trajetórias. Afinal, como a própria investigação demonstrou, o tempo histórico não é estático: ele se constrói, se reconstrói e se projeta continuamente na experiência humana.

Referências

- ANDRADE, Manuel Correia de. **A produção do espaço norte-rio-grandense**. Revista GeoInterações, Assú, v. 1, n. 2, p. 101-123, jul./dez. 2017.
- ANDRADE, João Maria Valença de. **Ensino de história nos anos iniciais: a formação do pedagogo**. In: ANDRADE, João Maria Valença de; STAMATTO, Maria Inês Sucupira (org.). *História ensinada e a escrita da história*. Natal: EDUFRRN, 2009.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagem**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARCA, Isabel. **Aula-oficina: do projeto à avaliação**. In BARCA, Isabel (org.) *Educação histórica e investigação em didática da história*. Braga: Universidade do Minho, 2004.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. **Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade**. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 14, n. 1, p. 239-261, 2001.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARROS, José d'Assunção. **Teoria da História**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BLOCH, Marc. **Introdução à história**. Lisboa: Gráfica Imperial, 1965.
- BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002.
- BORGES, Vavy Pacheco. **O que é história**. 2. ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- BRAUDEL, Fernand. **Escritos sobre a história**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BURKE, Peter. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.
- CAIMI, Flávia E. **Conversas e controvérsias: o ensino de história no Brasil (1980-98)**. Passo Fundo: UPF, 2001.
- CAINELLI, Marlene Rosa. **Educação histórica: teoria e prática no ensino de História**. Londrina: Eduel, 2008.
- CASCUDO, Luís da Câmara. **História do Rio Grande do Norte**. Natal: Fundação José Augusto, 1968.

CORAZZA, Sandra. **Olhos de poder sobre o currículo**. In: CORAZZA, Sandra. O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. p. 22-55.

CORAZZA, Sandra Mara. **A formação do professor-pesquisador e a criação pedagógica**. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ARTE, 6., 2011, Montenegro. Palestra apresentada no 6º Encontro de Pesquisa em Arte. Montenegro: 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. **“Como dar uma aula?” Que pergunta é esta? Texto acadêmico sobre didática e formação docente**. [S.l.: s.n.], s.d.

DIÁRIO DE NATAL. **Telecomunicações do Rio Grande do Norte S.A. – TELERN: ativação de P.S. em Bento Fernandes, Nísia Floresta e Arez**. Diário de Natal, Natal, 1979.

ELIAS, Norbert. **Sobre o tempo**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 29. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

FREITAS, Itamar. **Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de História (anos iniciais)**. São Cristóvão: Editora da Universidade Federal de Sergipe, 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GALLIMORE, Ronald; THARP, Roland. **O pensamento educativo na sociedade: ensino, escolarização e discurso escrito**. In: MOLL, Luis C. (org). Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 171-99.

GALLO, Sílvio. **Em torno de uma educação menor**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 169-178, jul./dez. 2002.

GEVIGIER, Jeferson José. **Prática da pesquisa em sala de aula: aula-oficina como modelo privilegiado na construção do conhecimento histórico**. [S.l.]: [s.n.], [s.d.].

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

IDEMA – Instituto de Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente do Rio Grande do Norte. Perfil do município de Bento Fernandes. Natal: IDEMA, 2008..

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Bento Fernandes (RN): histórico do município**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rn/bento-fernandes/historico>. Acesso em: 06 out. 2025

KOSSELLECK, Reinhart. **Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LAVILLE, Christian. **Enseigner l'histoire**. Montréal: Chenelière Éducation, 1999.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.

MEDEIROS, Leandro Casali de Oliveira. **Sala de aula invertida e o ensino de história: um diálogo à luz da História Pública**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, São Gonçalo, 2021.

MUNHOZ, Angélica Vier; HATTGE, Morgana Domênica. **Algumas notas sobre espaços e movimentos do currículo**. Revista Espaço do Currículo, v. 8, n. 3, p. 316-322, set/dez de 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.317322>. Acesso em 11 nov. 2025.

PIMENTEL, Álamo. **A atitude etnográfica na sala de aula: descolonizando os processos de ensino**. *REALIS – Revista de Estudos AntiUtilitaristas e Pós-Coloniais*, Recife, v. 4, n. 2, p. 49-71, jul./dez. 2014.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. *Projeto História*, São Paulo, n. 14, p. 25-39, fev. 1997

RIBEIRO, Guilherme. **A arte de conjugar tempo e espaço: Fernand Braudel e a geo-história das civilizações**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 67–83, jan./mar. 2011.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa: tomo III**. Campinas: Papirus, 1997.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história – os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **História viva: teoria da história III – formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora da UnB, 2010.

SANCHES, Toni Carlos. **A Guerra do Chaco (1932–1935) e o ensino de História: uma proposta de aulas oficina para análise da história, cotidiano militar e sujeitos invisibilizados**. 2022. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

SOARES JUNIOR, Azemar dos Santos. **Ensino de História e sensibilidade: o ver, o ouvir e o imaginar nas aulas de História**. Revista Tempo e Argumento, v. 3, n. 1, p. 153-172, jan./jun. 2011.

SQUINELO, Ana Paula. **Mulheres e a(s) independência(s) do Brasil: uma proposta de aulas-oficina para o ensino de História.** 1. ed. Cuiabá, MT: Paruna Editorial, 2024. 235 p. ISBN 978-65-85106-40-5.

THOMPSON, Edward P. **Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial.** In: Costumes em comum. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **História da educação e história cultural.** Campinas: Autores Associados, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989a. 135 p.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.