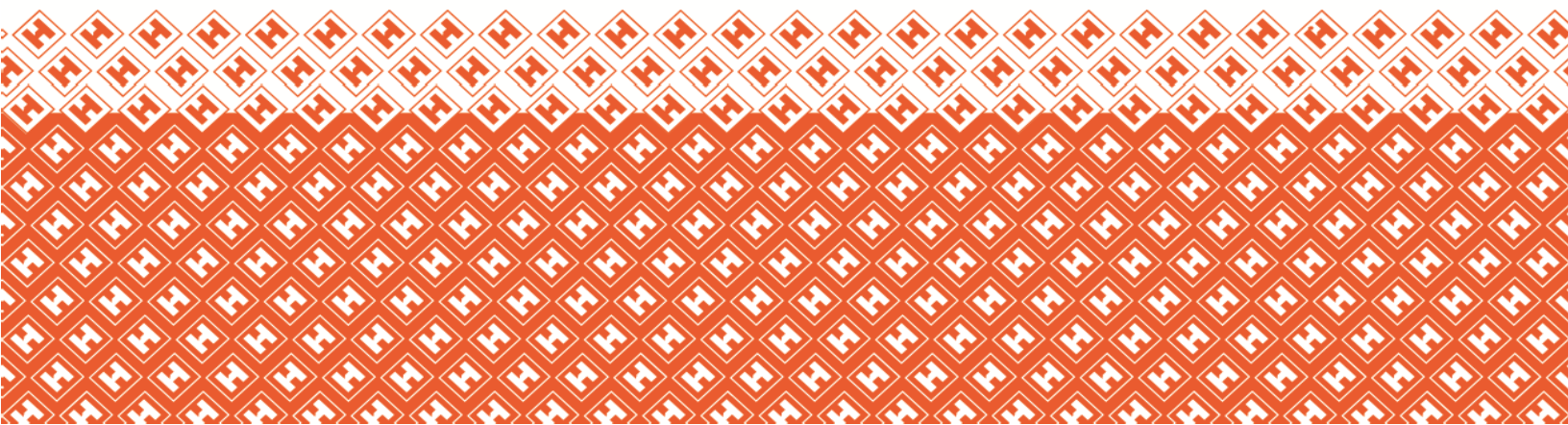


SAULO JOSÉ CHAVES DA SILVA

HISTÓRIA LOCAL: O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE FONTES DE MEMÓRIAS AFETIVAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA
Junho / 2024



SAULO JOSÉ CHAVES DA SILVA

**HISTÓRIA LOCAL: O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE FONTES DE
MEMÓRIAS AFETIVAS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, ofertado pela Universidade Federal de Roraima/UFRR.

Linha de Pesquisa: Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão.

Orientadora: Profa. Dra. Monalisa Pavonne Oliveira

Boa Vista, RR
2024

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

S586h Silva, Saulo José Chaves da.

História local: o ensino de história a partir de fontes de memórias
afetivas / Saulo José Chaves da Silva. – Boa Vista, 2024.
127 f. : il

Orientadora: Profa. Dra. Monalisa Pavonne Oliveira.

Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de
Roraima. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História -
PROFHISTÓRIA.


1. História local. 2. Ensino de História. 3. História do tempo
presente. 4. Memória. I. Título. II. Oliveira, Monalisa Pavonne
(orientadora).

CDU (2. ed.) 372:93

Ficha Catalográfica elaborada pela Bibliotecária/Documentalista (UFRR):
Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO


Aos vinte e cinco dias do mês de junho de dois mil e vinte quatro, às nove horas e trinta minutos, via Plataforma On Line RNP, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos professores doutores Prof. Dr. Adilson Júnior Ishihara Brito (UFPA) (membro externo titular), Profa. Dra. Carla Monteiro de Souza (UFRR) (membro interno titular) Presidente e Orientadora, Prof. Dr. Monalisa Pavonne Oliveira (UFRR) (membro externo titular), para avaliar a Dissertação intitulada: “HISTÓRIA LOCAL: O ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DE FONTES DE MEMÓRIAS AFETIVAS”, do (a) mestrando (a) SAULO JOSÉ CHAVES DA SILVA. A banca examinadora decidiu **APROVAR** a dissertação de mestrado com as seguintes recomendações: Realizar revisão profissional do texto e adequação às normas da universidade; retirar o termo região, pois ele não se conecta com a discussão; explicar que a estrutura da escola analisada na pesquisa faz parte de um conjunto maior, que são as “escolas padrão” construídas pelo governo do estado.

Documento assinado digitalmente
 **MONALISA PAVONNE OLIVEIRA**
Data: 27/06/2024 16:17:15-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Monalisa Pavonne Oliveira
Orientadora/Presidente

Documento assinado digitalmente
 **ADILSON JUNIOR ISHIHARA BRITO**
Data: 27/06/2024 16:21:48-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Adilson Júnior Ishihara Brito
Membro Externo

Documento assinado digitalmente
 **CARLA MONTEIRO DE SOUZA**
Data: 27/06/2024 16:29:14-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Carla Monteiro de Souza
Membro Interno

Boa Vista, RR
2024

“O esquecimento é o pai da ingratidão”
(Max Lucado – Pastor americano)

“Quero trazer à memória o que pode me dar esperança”
(Lamentações 3:21 – Livro do Profeta Jeremias/Bíblia Sagrada/Tradução Almeida Revista e
Atualizada - ARA)

AGRADECIMENTOS

Ninguém caminha só. Consciente desta verdade, doída para os orgulhosos e vivida pelos humildes, não poderia deixar de externar meus agradecimentos a todos que passaram por minha e que de alguma maneira contribuíram e continuam a contribuir em minha jornada. Todavia, como é humanamente impossível citar todos, explicitarei alguns. Antes de tudo, sou imensamente grato a Deus, O Pai Celestial, autor e consumidor de minha fé e autor da vida; A Jesus, O Cristo, Deus Filho, Senhor e Salvador, sendo que por suas pisaduras fomos libertos e sarados (Isaías 53:5); À pessoa do Espírito Santo, O Consolador que o Pai nos enviou a pedido de seu Filho Jesus.

À minha família, minha Mulher Maria, o meu suporte e minha estabilidade; Aos meus filhos pela alegria da paternidade e pela oportunidade do crescimento enquanto ser humano, à minha filha Jéssica pela ajuda decorrente de minhas limitações tecnológicas, à minha filha Sarah pela doçura e apoio diário, ao meu filho João Miguel e à minha sobrinha/filha Paula pelos dias repletos de agitação.

Ao meu pai José Willys, falecido em 30 de novembro de 2023, também professor do estado de Roraima e do município de Boa Vista, que me direcionou no caminho da educação quando eu pretendia seguir meu enganoso coração, e que é responsável direto pelo que sou como professor. Alguns dos escritos deste trabalho foram pensados ao lado de seu leito de hospital, enquanto seu acompanhante (*in memoriam*). À minha mãe Maria de Fátima que conduziu-me pelo caminho da fé. O que também sou como pastor é fruto direto de seus ensinamentos, cobranças e redirecionamentos. No fim, tornei-me o que os caminhos apontados por meus pais me revelaram. A partir de suas vivências e experiências, de suas ressignificações, apesar de suas limitações em decorrência de um ambiente repleto de abandono, carências, ausências físicas e emocionais, como ser humano, cresci pelos sacrifícios que fizeram. Por isso serei eternamente grato.

Aos amigos pelo encorajamento, à equipe administrativa e pedagógica da escola na qual trabalho, agradeço nas pessoas, do Gestor Prof. Dr. George Areb, Administrador Prof. Me. Neub Hilário S. Borges, Coordenadora Pedagógica Ens. Fundamental Profa. Esp. Marizete Alves Leal, Coordenadora Pedagógica EJA Profa. Esp. Savana Staelly, pelo apoio e presença. Aos colegas de trabalho pelo apoio e ambiente de companheirismo.

A todos os professores do PROFHISTORIA/UFRR e aos convidados de outras instituições que se fizeram presentes ao longo de minha estadia no programa. Contudo não

poderia deixar de mencionar algumas pessoas que de alguma maneira estiveram mais próximas. Sou profundamente grato à Profa. Dra. Alessandra Rufino Santos por sua preocupação mais intensa em relação ao transcorrer de minha vida acadêmica, à Profa. Dra. Carla Monteiro de Souza por sua diplomacia, paciência, compreensão, *insights* valiosíssimos em suas aulas e apoio literário.

Por fim, sou imensamente grato à minha orientadora, Profa. Dra. Monalisa Pavonne Oliveira. Sou grato pelo amparo, pela benevolência, incentivo, disposição e por minha instrumentalização. Avanços em minha formação acadêmica e metodológica ainda são necessários. Porém sou consciente que a partir do tempo de trabalho juntos tive uma melhora qualitativa significativa, o que me motiva para avançar em relação à elaboração e à escrita do trabalho científico e para novos projetos. Por tudo, meus agradecimentos.

Dedico este trabalho a todos os moradores do bairro Dr. Silvio Leite, a todos os funcionários em geral da Escola Estadual Professor Voltaire Pinto Ribeiro, aos atuais e aos que já passaram pela instituição, a todos os amigos e familiares do patrono da escola (*in memoriam*), aos pais e alunos deste estabelecimento de ensino, especialmente aos componentes das turmas B e E do 8º ano do ensino fundamental durante o ano letivo de 2023.

RESUMO

Esta pesquisa investiga o uso da História Local no ensino de História, destacando a produção de fontes a partir de memórias afetivas. Realizada em 2023 com duas turmas de 8º ano na Escola Estadual Professor Voltaire Pinto Ribeiro, bairro Dr. Silvio Leite, em Boa Vista, Roraima, a pesquisa busca avaliar a eficácia dessa metodologia para tornar os alunos conscientes de seu papel na História e instrumentalizados na pesquisa histórica. Visa ainda dinamizar o ensino e aprendizagem frente à problemática da falta de motivação decorrente de um ensino histórico sem sentido e desconexo de sua realidade. Utilizando objetos de memória com vínculos afetivos, como fotos, documentos e objetos da cultura material, a pesquisa inclui a produção de fontes pelos alunos, relatórios de observação participante dos estagiários da UFRR e caderno de campo do pesquisador. A organização do trabalho se dá em três capítulos: o primeiro contextualiza a história local, estado, cidade, bairro, escola e a trajetória profissional do pesquisador; o segundo aborda teorias sobre ensino de História e memória; o terceiro analisa os resultados das metodologias aplicadas. A culminância é a exposição da história do bairro através dos objetos pessoais dos moradores. A pesquisa conclui que a História Local é uma metodologia viável e benéfica, sugerindo a necessidade de estratégias inovadoras no ensino de História para engajar e equipar os alunos na construção do conhecimento histórico.

Palavras-chave: História Local. Ensino de História. História do Tempo Presente. Memória.

ABSTRACT

This research investigates the use of Local History in History teaching, highlighting the production of sources based on affective memories. Conducted in 2023 with two 8th grade classes at Escola Estadual Professor Voltaire Pinto Ribeiro, in the Dr. Silvio Leite neighborhood of Boa Vista, Roraima, the research aims to evaluate the effectiveness of this methodology in raising students' awareness of their role in History and equipping them with historical research skills. It also seeks to enhance teaching and learning in response to the problem of a lack of motivation caused by History teaching that is often perceived as meaningless and disconnected from reality. By using memory objects with emotional significance, such as photos, documents, and artifacts of material culture, the research involves the production of sources by students, participant observation reports from UFRR interns, and the researcher's field notes. The work is organized into three chapters: the first contextualizes the local history, including the state, city, neighborhood, school, and the researcher's professional trajectory; the second addresses theories on teaching History and memory; and the third analyzes the results of the applied methodologies. The project culminates in an exhibition of the neighborhood's history through the personal objects of its residents. The research concludes that Local History is a viable and beneficial methodology, underscoring the need for innovative strategies in History teaching to engage and empower students in the construction of historical knowledge.

Keywords: Local History; History Teaching; History of the Present Time; Memory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Limite territorial bairro Dr. Silvio Leite	30
Figura 2 – Parque Aquático Jardim Primavera	31
Figura 3 – Interação territorial Parque Aquático Jardim Primavera e bairro Dr. Silvio Leite	31
Figura 4 – Parque abandonado 1	32
Figura 5 – Parque abandonado 2	32
Figura 6 – Parque abandonado 3/Roda de Capoeira 1	32
Figura 7 – Parque abandonado 4/Roda de Capoeira 2	32
Figura 8 – Fachada atual	35
Figura 9 – Entrada 1	35
Figura 10 – Entrada 2	35
Figura 11 – Sala de Aula 1	35
Figura 12 – Sala de Aula 2	35
Figura 13 – Acesso à administração	35
Figura 14 – Sala Administração	35
Figura 15 – Sala Coordenação	35
Figura 16 – Secretaria	36
Figura 17 – Sala dos Professores	36
Figura 18 – Sala da Gestão	36
Figura 19 – Sala Multifuncional 1	38
Figura 20 – Sala Multifuncional 2	38
Figura 21 – Sala Biblioteca 1	39
Figura 22 – Sala Biblioteca 2	39
Figura 23 – Sala de Leitura 1	39
Figura 24 – Sala Leitura 2	39
Figura 25 – Sala Orientação	40
Figura 26 – Sala Interativa	40
Figura 27 – Sala Laboratório 1	40
Figura 28 – Sala Laboratório 2	40
Figura 29 – Funcionários socializando entre turnos 1	43
Figura 30 – Funcionários socializando entre turnos 2	43
Figura 31 – Pátio/Refeitório	43
Figura 32 – Sala de Aula	43
Figura 33 – Acesso à quadra de esportes	44
Figura 34 – Quadra	44
Figura 35 – Bairro Dr. Silvio Leite e entorno.	86
Figura 36 – Vestuário de desenvolvimento educacional Aluno 1	89
Figura 37 – Vestuário de desenvolvimento educacional Aluno 2	89
Figura 38 – Vestuário de manifestação cultural religiosa Aluno 1	89
Figura 39 – Vestuário de manifestação cultural religiosa Aluno 2	89
Figura 40 – Fotografia/Impressões	90
Figura 41 – Imagem de Registro Cultural	90
Figura 42 – Objetos de Decoração	91
Figura 43 – Objetos didáticos educacionais	91
Figura 44 – Imagem da internet da Ponte de acesso Dr. Silvio Leite ao Cidade Satélite	93
Figura 45 – Impressões/máquina de costura.	95

Figura 46 – Fachada antiga da escola.	96
Figura 47 – Diablos danzantes de Yare.....	96
Figura 48 – Documentos de Certificação.....	97
Figura 49 – Documentos médicos.....	98
Figura 50 – Comunicação vintage/fita cassete.....	98
Figura 51 – Comunicação vintage/aparelho celular.....	98
Figura 52 – Fotografia da Cerimônia de Crisma.....	107
Figura 53 – Documento de certificação.	108
Figura 54 – Vestuário manifestação cultural folclórica.	112
Figura 55 – Fotografia in loco/Exposição 1.....	112
Figura 56 – Fotografia in loco/Exposição 2.....	113
Figura 57 – Fotografia in loco/Exposição3.....	113
Figura 58 – Fotografia in loco da Exposição 4.....	113
Figura 59 – Fotografia in loco da Exposição5.....	113
Figura 60 – Fotografia in loco da Visita à UFRR 1.....	115
Figura 61 – Fotografia in loco da Visita à UFRR 2.....	115
Figura 62 – Fotografia in loco da Visita à UFRR 3.....	115
Figura 63 – Fotografia in loco/Visita à UFRR 4.....	116
Figura 64 – Fotografia in loco da visita ao Parque Bosque dos Papagaios – Boa Vista/RR.....	116

LISTA DE SIGLAS

APM	Associação de Pais e Mestres
CEE/RR	Conselho Estadual de Educação de Roraima
CE	Conselho Escolar
CCH	Centro de Ciências Humanas
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CTB	Código de Trânsito Brasileiro
CUCA	Colégio Universitário Cristão da Amazônia
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EEPAC	Escola Estadual Professora Antônia Coelho de Lucena
EEPVPR	Escola Estadual Professor Voltaire Pinto Ribeiro
EESHCC	Escola Estadual Senador Hélio da Costa Campos
EMDSL	Escola Municipal Dr. Silvio Leite
EMPAOM	Escola Municipal Professora Amazona de Oliveira Monteiro
ENCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HL	História Local
ISSeC/RR	Instituto Superior de Segurança e Cidadania de Roraima
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NUDOCHIS	Núcleo de Documentação Histórica
PCD	Pessoas Com Deficiência
PP	Projeto Pedagógico
PROFHISÓRIA	Programa de Formação de Professores de História
REIZÃO	Rei Salomão
SEED	Secretaria Estadual de Educação e Desporto
SEMGEPI	Secretaria Municipal de Gestão Participativa e Cidadania
SESI	Serviço Social da Indústria
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
UBS	Unidade Básica de Saúde
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFRR	Universidade Federal de Roraima

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 O LOCAL DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA.....	24
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA CIDADE DE BOA VISTA - RR.....	24
1.2 O BAIRRO DR. SÍLVIO LEITE E SUAS ÁREAS DE INTERAÇÃO.....	27
1.3 A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR VOLTAIRE PINTO RIBEIRO.....	33
1.4 MINHA TRAJETÓRIA: O CAMINHO QUE ME TROUXE ATÉ AQUI.....	44
2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	49
2.1 HISTÓRIA LOCAL: FONTES E MEMÓRIA.....	58
2.2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: AÇÕES DIDÁTICAS E ABORDAGENS EM SALA DE AULA.....	64
3 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	69
3.1 CAMINHOS E DESAFIOS DO PENSAMENTO HISTÓRICO: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR.....	70
3.1.1 Um olhar sobre as fontes: imagens, vídeos, objetos da cultura material, caderno de campo e observação participante.....	74
3.2 PREPARATIVOS PARA A ABORDAGEM METODOLÓGICA.....	79
3.2.1 A proposta de gincana: a ideia inicial.....	79
3.2.2 O ambiente escolar: caminhos e as adequações.....	82
3.3 A HISTÓRIA LOCAL NA PRODUÇÃO DE FONTES.....	88
3.3.1 Apresentação e classificação das fontes.....	88
3.3.2 Interpretações e análises das fontes.....	91
3.3.3 Análise dos relatórios dos estagiários na condição de estágio de observação participante.....	102
3.3.4 Correlação entre as fontes e as ideias.....	106
3.4 A EXPOSIÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR VOLTAIRE PINTO RIBEIRO.....	112
3.5 A PREMIAÇÃO: O PASSEIO.....	114
4 O PRODUTO.....	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	120
REFERÊNCIAS.....	124

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa centra-se em expor as perspectivas colaborativas da História Local para o ensino de História a partir da produção de fontes oriundas de memórias afetivas. A pesquisa foi desenvolvida no ano letivo de 2023 com duas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, na Escola Estadual Professor Voltaire Pinto Ribeiro, localizada no bairro Dr. Silvio Leite, Zona Oeste da cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima.

Abordamos como problemática a falta de significação do que o aluno aprende e a desconexão com sua realidade, tem promovido a colheita de frutos indigestos. Um questionamento insistente é em relação à dificuldade que a escola tem em promover um aprendizado desejado por professores e alunos. É necessário considerar fatores importantes na identificação e análise da produção de guias curriculares e programas de curso que apontam para um conhecimento voltado para uma reprodução descontextualizada da realidade social. A reação dos alunos à História em sala de aula, que se apresenta na forma de aversão ou de apatia frente ao que é ensinado, demonstra claramente que tem sido apresentada como fatos isolados e não como processo, mas como matéria decorativa e não interpretativa (BARBOSA, 2006).

Frente a essas constatações, surgem os desafios encontrados pelos docentes em promover uma prática educacional relevante, significativa e que preencha as lacunas evidenciadas. Nesse contexto, acreditamos que a História Local se apresenta como alternativa válida na construção do conhecimento histórico escolar que responda à problemática evidenciada, observando o contexto cultural e social que permite lançar professores e alunos num ambiente teórico-metodológico e de pesquisa, de modo que ambos evidenciem a relação presente/passado e se vejam como sujeitos e partícipes do processo histórico. Certamente essa metodologia apresenta-se como impulsionadora do conhecimento ao estabelecer conexões entre a realidade vivida e o objeto estudado, instrumentaliza essa aproximação, desperta e desenvolve o sujeito crítico.

Diante disso, temos como objetivo verificar a viabilidade da História Local como metodologia eficaz, dinâmica e inovadora no ensino de História, de modo a contribuir para que os alunos se percebam como parte integrante e construtora do processo histórico, e instrumentalizar no âmbito da pesquisa, professores e alunos, de modo que percebam a importância das fontes históricas na construção do conhecimento histórico, de suas historicidades e do papel da memória no decorrer deste percurso em seu cotidiano.

Em relação à sua relevância, acreditamos que este estudo se justifica, pois com seus resultados, pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e

valiosas para professores, alunos e para a comunidade como um todo, pois a partir da adoção da abordagem da História Local no processo de construção e ensino de História, pode-se discutir questões contemporâneas e suas raízes históricas, tornando o estudo mais interessante, ajudando a criar conexões entre o passado e o presente, e promovendo uma melhor compreensão das dinâmicas sociopolíticas da atualidade. Além disso, criamos expectativas de que mais estudos na área possam apresentar práticas pedagógicas de sucesso, incentivando uma aplicabilidade maior de tais ações.

Nesse sentido, a partir de suportes teóricos de autores como Alberti, Costa, Schmidt, Lohn, Cavalcanti, Delgado e Ferreira, Silva, Montysuma, Barca entre tantos outros, os articulamos aos pressupostos teóricos e metodológicos da História Local, História do Tempo Presente, ensino de História, fontes e memória, tendo como base discussões recentes adiante referentes ao tema. A metodologia baseou-se na produção de fontes por parte dos alunos a partir de objetos de memória da cultura material com significativo vínculo afetivo para os estudantes ou para os proprietários desses objetos, centrando-se na coleta de fotografias, peças de vestuário de diversas ordens, documentos variados e objetos de usos multifacetados. Além disso, contribuíram para a coleção de fontes produzidas, imagens captadas pelo pesquisador, bem como o caderno de campo, e os relatórios de observação participante elaborados pelos estagiários da graduação da UFRR que foram parte ativa na pesquisa.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro faz uma contextualização histórica da cidade de Boa Vista, destacando sua origem, fundação, desenvolvimento e crescimento, além dos aspectos culturais e sociais; do bairro Dr. Silvio Leite, apontando sua importância para os moradores locais e do entorno, e descrevendo pontos singulares de sua característica; da Escola Estadual Professor Voltaire Pinto Ribeiro, trazendo informações pertinentes ao seu patrono e suas contribuições no cenário educacional local, de sua estrutura física, organização administrativa e sociopedagógica; e finaliza com o percurso de minha trajetória profissional, ressaltando minha formação acadêmica, experiências, desenvolvimento e contribuições.

O segundo promove discussões teóricas centradas no ensino de História, memória, História do Tempo Presente, uso de fontes, ações/estratégias didáticas e abordagens em sala de aula na construção do conhecimento histórico.

O terceiro e último capítulo oferece algumas discussões teóricas permeando concepções de História, memória, cotidiano, aprendizagem, pensamento histórico e o processo de construção do conhecimento histórico escolar. Descreve e analisa os resultados das abordagens e procedimentos metodológicos na produção de fontes realizados no ambiente da

pesquisa. Como culminância do conjunto de abordagens nesse processo de construção do produto educacional, é descrito como se deu a exposição da história do bairro a partir das fontes produzidas e dos objetos pertencentes às pessoas que nele vivem ou que com ele se relacionam.

Por fim, é apresentada uma proposta metodológica para o ensino de História, certificando a História Local como uma alternativa viável. O estudo sobre a utilização da História Local como ferramenta valiosa para o ensino de História revela possibilidades exequíveis e satisfatórias com ganhos pedagógicos evidentes.

Desse modo, partindo das discussões introduzidas e das constatações da realidade e do cotidiano vivenciado pelos sujeitos locais, a História Local surge como aporte para um ensino que fomente e desperte o interesse por parte dos discentes em razão de perceberem-se como produtores de conhecimento de algo relevante para si e também corrobora para que novas ferramentas sejam inseridas no fazer história, além de apontar para a utilização de fontes variadas no percurso deste caminho. Para Verena Alberti, o trabalhar com fontes revela sua importância em razão de:

O trabalho com fontes é tão importante para as aulas de história quanto são as experiências em laboratório para as aulas de química, física ou biologia. De um lado, porque (i) ele permite ampliar o conhecimento sobre o passado e, de outro, porque (ii) possibilita que alunos e alunas percebam, na prática, como se constitui o conhecimento histórico. (ALBERTI, 2019, p. 107)

O trabalho com fontes permite aos alunos compreenderem que o conhecimento sobre o passado é resultado de uma produção fruto do esforço intelectual do historiador. Aqui percebe-se, então, como o conhecimento histórico é constituído, produzido, seguindo uma série de rigores que lhe concederá o aval de ciência. Sendo assim, como as fontes são elementos centrais neste processo, contribuirão para estimular a expansão do conhecimento histórico (ALBERTI, 2019).

De acordo com Aryana Costa (2019), a História Local terá seu valor se os alunos conseguirem perceber onde o local e o geral se distanciam e se aproximam, construindo o conhecimento histórico a partir das realidades locais, dinamizando-o, envolvendo o aluno nesse processo, desenvolvendo suas potencialidades críticas e emancipatórias. Assim, a autora asseverte:

Fazer/ensinar/estudar história local pressupõe tomá-la como objeto do conhecimento (quando nos concentramos em escalas “menores” e mais próximas a nós nos nossos recortes, como o bairro, a cidade, o Estado, mas também grupos sociais e cultura material que não necessariamente correspondem aos limites geográficos e políticos dos lugares) ou como o lugar de onde partem os conhecimentos (dos próprios professores e alunos, da comunidade, de associações e organizações locais, das universidades). Assim é que uma primeira discussão que ela permite fazer é sobre a

“presença de história” em espaços (como objeto) ou a partir de sujeitos que, no senso comum, não seria cogitada. (COSTA, 2019, p. 132)

A abordagem da História Local possibilita uma aproximação do objeto ensinado em relação a quem aprende, contribuindo para o estabelecimento de vínculos afetivos o que, por sua vez, potencializa a aprendizagem. A História Local proporciona a abstração do envolvimento do discente de maneira a perceber que o ontem e o hoje relacionam-se e estão presentes em seu ambiente de interação. Deste modo, o aluno compreende que é parte do processo, sujeito e não apenas observador. Percebe que sua atuação direta contribui com mudanças e permanências em seu ambiente social.

Maria Auxiliadora Schmidt aponta que a preocupação com um ensino de História que privilegiasse a História Local não é nova. De acordo com Schmidt, esta é uma preocupação que vem desde o século XIX e adentra no século XX. Sobre o assunto a autora afirma que:

a relação entre os estudos da História Local e a perspectiva da aprendizagem infantil foi explorada por John Dewey, para quem “o que interessa, acima de tudo, a criança, é a maneira de viver dos seres humanos (...) a vida dos homens os quais ela está diariamente em relação”. A concepção do que seria a História Local para as crianças também foi contemplada na proposta de Roger Cousinet para o ensino de História, como afirma – “reconheço o valor que pode ter a história local para esclarecer os pontos obscuros da história geral (...). Reconheço na história local mais um valor pedagógico porque ela coloca a criança em presença de realidades”. No entanto, segundo Prats, Cousinet já apresentava algumas restrições e limitações com a história local, quando apontava a ambiguidade do que se considera “meio natural da criança”, o qual, para ele, não tem que coincidir necessariamente com o meio real, já que este se constrói tomando elementos de seu meio, mas também de outros procedentes (SCHMIDT, 2012, p. 187).

Estabelecer orientações e discussões sobre as condições, finalidades e objetivos do ensino de História, são princípios da didática da História, segundo Rüsen, aponta Schmidt (2012). Segundo a autora, neste sentido, no que concerne à História Local, estão presentes situações referentes aos questionamentos: Para que serve ensinar História Local? Para que serve trabalhar a História Local?

Como resposta ao primeiro questionamento, Schmidt argumenta:

Como elemento constitutivo da “transposição didática” do saber histórico em saber escolar, a História Local pode ser vista como estratégia de ensino. Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico, a partir de proposições que tenham a ver com os interesses dos alunos, suas aproximações cognitivas e afetivas, suas vivências culturais; com as possibilidades de desenvolver atividades vinculadas diretamente com a vida cotidiana, entendida como a expressão concreta de problemas mais amplos. Como estratégia de aprendizagem, o trabalho com História Local pode garantir controles epistemológicos do conhecimento histórico, a partir de recorte selecionados e integrados ao conjunto do conhecimento. Entre as suas possibilidades, segundo Ossana, estão, em primeiro lugar, produzir a inserção do aluno na comunidade da qual ele faz parte, criar sua própria historicidade, e produzir a identificação de si mesmo e também do seu redor, dentro da História, levando-o a compreender como se constitui e se desenvolve sua historicidade em

relação aos demais, entendendo quanto há de História em sua vida que é construída por ele mesmo e quanto tem a ver com elementos externos a ele – próximos/distantes; pessoais/estruturais; temporais/espaciais. (SCHMIDT, 2012, p. 190)

Como resposta ao segundo questionamento, Schmidt declara:

Em segundo lugar, o trabalho com História Local possibilita gerar atividades e atitudes investigativas, criadas a partir de realidades cotidianas: por exemplo, o trabalho com documentos e materiais auxiliares, buscar informações em arquivos e perguntar-se sobre o sentido das coisas. (SCHMIDT, 2012, p. 190)

Há algo que não pode ser negligenciado ou mal interpretado, a arguição de que a utilização da abordagem da História Local, em uma perspectiva que potencialize um ensino significativo, relevante e a partir das áreas de interesse do aluno, seja vista apenas como a história da cidade, do bairro, do indivíduo ou aquilo que os alunos queiram estudar, mas como um ponto de partida, do local para o geral, problematizando as inquietações presentes buscando correlacioná-las com o passado em uma prática além da simples exposição. Compreendendo isto, a comunidade e o indivíduo podem e devem, plenamente, ser vistos como fontes de estudo histórico.

Uma simples esquina, diariamente percorrida pelo aluno para chegar à escola, pode abrigar cem anos ou mais de história, através de prédios representativos de ciclos econômicos já encerrados, de estilos arquitetônicos já em desuso, de fatos históricos insuspeitados ocorridos atrás das paredes tão próximas, de formas de morar já muito alteradas. (XAVIER, 2010, p.260 *apud* MACHADO *et al.*, 2013, p. 955)

Procedendo desta abordagem, permite-se identificar as realidades diversas que compõem o cenário estudantil, entender como se dá sua relação com a comunidade local, conhecer suas necessidades, diferenciar as práticas cotidianas locais, sua movimentação histórica e os diferentes segmentos do meio (MACHADO *et al.* 2013).

É fundamental trabalhar para que haja a percepção de situações e eventos existentes diretamente ligados à vida e ao cotidiano desses indivíduos e que não podem ser ignorados. É essencial considerar os outros pontos de vistas, neste caso, a ótica dos alunos. Infelizmente, por muitas vezes, a não abertura de espaço para o educando contribuir na construção de sua própria história, o impede de revelar o seu ambiente, o seu cotidiano em decorrência de uma História dada à reprodução. É urgente promover metodologias que possibilitem a análise das modificações no meio social, interligando vidas e pessoas. Desta maneira, o educando se reconhece como ator de sua história (MACHADO *et al.* 2013).

Dado esse conjunto de observações, é impensável conceber a História Local como possibilidade para o ensino de História em sala de aula sem inserir reflexões a respeito do tempo presente, bem como problematizá-lo, discutir seus desafios, possibilidades de caminhos teórico-metodológicos, temporalidades e combater a ideia de ruptura no ofício do historiador. Há que

se observar também que esse território faz parte de uma zona ainda delicada, de tema complexo, mas que evidencia espaços de disputas considerando o lugar de cultura política e suas dimensões sociais e culturais a partir do qual se insere o local.

A História do Tempo Presente enfatiza a dimensão de um sujeito político, ao passo que dinamiza a produção historiográfica, permite compreender o contemporâneo e propõe uma análise constante daquilo que havia tentado consagrar-se como definitivo. Ainda, traz consigo a ideia das temporalidades em construção, pois dialoga com o vivido e com os vivos, corrobora com uma atitude política, se expõe ao debate público, o que se mostra de extrema importância nos tempos atuais em detrimento de narrativas que tentam reescrever o passado como arma política. Diante dessa evidência, Reinaldo Lindolfo Lohn aponta:

sabe-se que os laços entre a historiografia e a política não são uma novidade, havendo uma larga e conhecida trajetória de imbricamento entre a história conhecimento e o poder, seja este religioso, militar, imperial, monárquico ou nacionalista. Sabe-se das práticas de intervenções na História de forças políticas interessadas em legitimar posições conquistadas (LOHN, 2019, p. 12).

Nesse cenário, a História do Tempo Presente não se priva à história dos grandes eventos, das grandes personalidades, mas centra-se nas transformações sociais e históricas, dialoga com outras áreas de conhecimento por intermédio da interdisciplinaridade, abordando fenômenos culturais e políticos contemporâneos. A interdisciplinaridade, por intermédio da abordagem histórico-antropológica, contribui teórica e metodologicamente à historiografia uma vez que tem dado atenção às culturas populares. Diante disso, é necessário lidar com algumas questões pertinentes ao tempo presente como as escolhas axiológicas, disputas políticas, opções e posições de quem produz a historiografia. Por outro lado, devido à proximidade entre objeto e pesquisador, a experiência é avivada por quem realiza a investigação. Nesses termos, o tempo presente luta contra a ideia de um passado inacabado, imutável e irretocável. Lohn afirma que o processo histórico se mostra indeterminado.

A compreensão do campo político no tempo presente como discussão cultural de práticas e representações historicamente construída tem permitido a inclusão na política das sociabilidades dispersas e as expectativas de diversos grupos sociais, eliminando a imposição e a verticalização dessas tomadas de decisão, considerando as demais esferas sociais que fazem parte do processo. Trata-se de uma história em que o político é promovido no intuito de uma articulação entre relações sociais, suas representações e seus sentidos na contemporaneidade (LOHN, 2019).

O autor observa ainda que ao analisar o campo político no tempo presente é fundamental levar em conta, em relação às possibilidades, as representações de escala, pois à

medida que se altera a localização do objeto evita-se generalizações descabidas e modifica-se sua percepção. Nesse sentido, as observações captadas no particular devem ser comparadas com o desejo de identificação de padrões culturais e condições históricas que se relacionam entre si. Para Lohn (2019), em suma, a história focada no tempo presente, centra-se no impacto das sociabilidades contemporâneas na constituição de culturas políticas, buscando sua correlação entre o aspecto pessoal e coletivo.

Assim, a historiografia assume seu protagonismo ao contribuir para debates e discussões que as disparidades de poder, oriundas de uma epistemologia eurocêntrica pautada em sua própria estrutura de tempo histórico e de exercício de poder e política. Erinaldo Cavalcanti (2019), ao propor uma análise do tempo ensinado no presente, ensino de História, tempo e formação docente, e uma análise da composição do ensino de História nas universidades do norte, chegou à conclusão de que há uma hierarquia presente na distribuição do tempo nos currículos acadêmicos. De acordo com Cavalcanti, matrizes curriculares são frutos das lutas políticas e experiências temporais, estratégias políticas de produções de conhecimento, que a partir de inúmeros critérios próprios consideram o que é e o que não é legítimo. Em sua perspectiva, matrizes curriculares das licenciaturas em História também são projetos políticos que formam formadores.

Assim, defende o autor, para que a História repense sua relação com a sociedade do tempo presente, aponta como possível caminho a avaliação de quais passados devem contribuir com o conhecimento histórico, permanecendo esses como alvo de ensino e pesquisa. No mesmo aspecto, deve-se repensar o espaço ocupado pelo ensino e a formação docente centrada na problematização. Portanto, para Cavalcanti, a mudança de ótica pela qual a História observa e intervém no tempo como resultado da construção do conhecimento histórico escolar deve iniciar pelo currículo, sendo esse refeito e ressignificado, já que o ensino é o caminho institucional pelo qual a História se apresenta na educação básica.

Para Delgado e Ferreira (2013), a História do Tempo Presente entra contundentemente em exercício no Brasil com a instalação da comissão nacional da verdade que visava analisar violações de direitos humanos no período de 1946 a 1988 e com a lei de acesso a informações públicas. Segundo as autoras, isso trouxe desafios para os historiadores da História recente, mas também possibilidades e incentivos. Todavia, em suas perspectivas, apontam que ainda há uma certa resistência à história do tempo presente quanto a um campo de investigação, pois é forte a presença da concepção de que o ofício do historiador está unicamente relacionado a investigar o passado. Frente a esse desafio, a História do Tempo Presente caminhou/caminha em busca de sua legitimação, pois pressupõe o testemunho vivo, que ainda fala e não somente daquele já foi

e não é. No intuito de apresentar a história do presente como campo de atuação relevante, mas que atua em outra perspectiva, Lucila de Almeida Neves Delgado e Marieta de Moraes Ferreira declaram:

O que diferencia a história do tempo presente das temáticas históricas longitudinais, como já foi dito, é a proximidade dos historiadores em relação aos acontecimentos, pois são praticamente contemporâneos de seus objetos de estudo. A configuração da história do tempo presente está relacionada inexoravelmente à dimensão temporal presencial. Algumas de suas características definidoras decorrem dessa matriz nuclear (DELGADO; FERREIRA, 2013, p. 24).

No âmbito de atuação da História do Tempo Presente está a sua relação com a memória que, embora o conceito assuma diversas definições a depender da área de conhecimento em evidência, nesta relação específica duas questões fundamentais destacam-se: temporalidade e dimensão pública e privada, ou seja, são construções do presente, logo suscetíveis a ressignificações. Para as autoras, a memória é de plena substância social, fruto da interpretação do presente sobre o passado.

Segundo Daniel Pinha Silva (2017), o tempo presente sempre será uma necessidade do discurso historiográfico, pois quem fala e escreve sobre a história traz em seu discurso as marcas de sua época. No entanto, Silva argumenta que para pensar historicamente o próprio tempo presente, é necessário fugir desse presente como possibilidades em suas relações de ruptura e continuidade com o passado.

Outro aspecto a ser levado em consideração na relação passado/presente é o que tem sido intitulado de anacronismo controlado. Isso significa admitir a impossibilidade de acesso pleno ao tempo passado levando até ele as impressões do tempo presente por parte do observador. Nesse aspecto, o manejo consciente deste tipo de anacronismo seria o reconhecimento de que o processo de compreensão do conhecimento histórico é algo inacabado e que sofre ressignificações em novos tempos. Nesses termos, evidencia-se limites e possibilidades, pois o tempo estabelece critérios e também flexibiliza a experiência humana no tempo.

Em tratando-se do conhecimento histórico em sala de aula e suas nuances próprias, o autor ressalta que o repertório historiográfico acadêmico deve ser visto como essencial, porém não exclusivo, pois o professor da educação básica maneja recursos e saberes distintos. Logo, sem abrir mão da epistemologia acadêmica, considera-se o contexto social e cultural em que o ambiente escolar e seus agentes estão inseridos.

Marcos Montysuma (2019), descreve memória como fragmento daquilo que foi, do passado, aquilo que através de si problematizamos, explicamos. Ainda, capacidade, esforço para lembrar o essencial para solucionar situações que compõem suas experiências. Aquilo que

é construído socialmente e discussão das experiências subjetivas mediante a romantização das representações sociais que tecem a cultura e a identidade, pois ultrapassam os acontecimentos e assumem forma na vida cotidiana. Consequentemente, a história apresenta-se como arauto da revelação evitando o esquecimento da essência que compõem os grupos sociais.

A problematização da historiografia denota anseio pela compreensão daquilo que parece não fazer sentido em detrimento do que pode ser, intencionalmente ou não, por vezes vê-se silêncio, apagamento ou esquecimento. Sendo a memória elemento fundamental no descortinar dos fatos vividos, é importante ressaltar que a explicação dos eventos ocorridos não cabe de todo a ela, haja vista tratar-se de um fragmento do passado que recebendo o devido tratamento corrobora para a elaboração historiográfica (MONTYSUMA, 2019).

Partindo desse pressuposto, é prudente alimentar a sobriedade nesse processo e levar em consideração que a construção da memória no aspecto coletivo está carregada de elementos social e cultural, de disputas que resultarão na forma de perceber e sentir dos grupos sociais.

A escrita ou a reescrita do passado tem sido utilizada como instrumento de poder. Contudo é notório que nesse processo de escrita e reescrita, a seletividade daquilo que merece ser lembrado também revela a seletividade daquilo que deve ser esquecido, apagado. Trilhando esse caminho é que se faz urgente capturar os fragmentos do passado tendo em mente a busca pela resignificação desse passado e relutar contra o seu esquecimento. A respeito desse “esquecimento”, Marcos Montysuma afirma que:

O esquecimento é uma arte através da qual as sociedades se expressam e se constroem. A literatura é o mecanismo através do qual o aparato do esquecimento é exercitado e comunicado, de modo que as pessoas nem percebem que seu papel é muito mais ativo do que supõem (MONTYSUMA, 2019, p. 51).

Desse modo, constatamos que esse esquecimento é mais ativo do que se supõe. É consciente e intencional. As disputas são pautadas a partir de como a sociedade encara a memórias e esquecimento na vida cotidiana. Logo, dissemina-se uma cultura do esquecimento. Memória é o passado projetado no presente e o passado é essencial na compreensão do presente em cada tempo histórico (MONTYSUMA, 2019).

Mediante os pressupostos teóricos apresentados, é nítida a correlação entre História Local e História do Tempo Presente, bem como o impulsionamento de ambas ao ensino de História. Ao analisar documentos, objetos distintos, imagens, fotografias, relatos e testemunhos curtos dos indivíduos locais e dos acervos individuais, coletivos ou pertencentes à escola alvo da pesquisa, permite-se registrar a história não somente da instituição e do bairro onde a mesma está inserida, mas dos sujeitos que por lá passaram e deixaram sua marca, sua contribuição

individual e coletiva, problematizando questões atuais e correlacionando-as às mudanças e permanências evidentes.

Ao examinar documentos, registros orais e visuais, monumentos e outros vestígios locais como objetos da cultura material e imaterial, busca-se preservar e valorizar o patrimônio cultural específico de uma área, destacando como os eventos de maior magnitude influenciam e são influenciados por contextos menores. Esse campo de estudo é crucial não apenas para a conservação da memória coletiva de uma comunidade, mas também para a formação de identidades regionais e locais, para o desenvolvimento de políticas públicas que respeitem e valorizem as especificidades locais, para que esses sujeitos permitam-se a conhecer sua realidade histórica, a colaborar na construção desse passado inacabado, desse tempo tão presente, bem como contribuam para o melhoramento dos espaços que ocupam.

É necessário um outro olhar em relação ao ensino de História. Esse olhar deve estar ciente da urgência de novos parâmetros teóricos e metodológicos. Nessa perspectiva, a História Local surge como uma abordagem que pode conduzir o ensino de história a um novo patamar, por trazer consigo elementos que permitam um redirecionamento desse processo, a partir de um ensino significativo, relevante, contextualizado, que leva em consideração as realidades sociais, culturais, políticas e econômicas locais, ao inserir professores e alunos no âmbito da pesquisa, fornecendo-lhes ferramentas que podem expandir seus horizontes, promover um novo relacionamento com a História enquanto disciplina em sala de aula, possibilitar a percepção da História como ciência em movimento, tornando docentes e discentes sujeitos de seu tempo histórico.

Ainda, abre-se um leque de possibilidades e diálogos com imersão a abordagens como testemunhos, relatos de vida e memória, acesso a ambientes teóricos e metodológicos antes desconhecidos, incentivando o envolvimento com outras de conhecimento, promovendo interdisciplinaridade e refutando o isolacionismo científico. Por fim, redireciona o fazer história, insere professores e alunos em novas concepções temporais, sensibiliza a análise, evita-se distorções, corrige-se atropelos, incentiva-se a empatia, aprimora-se a criticidade, reforça-se a consciência e constrói-se e emancipa-se o sujeito.

Como ramo da historiografia, a História Local se concentra no estudo detalhado de eventos, pessoas, culturas e mudanças ocorridas em áreas geográficas específicas, como cidades, vilas ou regiões menores. Diferente das narrativas históricas mais amplas que abordam acontecimentos nacionais ou internacionais, esta abordagem enfatiza as particularidades e as dinâmicas internas de uma comunidade, permitindo uma compreensão mais profunda das suas tradições, economias, políticas e vidas cotidianas.

Logo, os impactos positivos da abordagem evidenciam urgentemente a necessidade de novas estratégias de ensino que expandam, motivem e equipem os alunos para participarem do processo de construção do conhecimento histórico. Essa constatação é crucial para dinamizar o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é imperativo continuar a investigar e desenvolver estratégias para alavancar os efeitos benéficos dessa abordagem em sala de aula.

1 O LOCAL DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA CIDADE DE BOA VISTA - RR

Neste capítulo, iniciaremos com uma contextualização histórica da cidade de Boa Vista, destacando seu desenvolvimento e características marcantes que influenciam a vida de seus habitantes. Em seguida, focaremos no bairro Dr. Silvio Leite, delineando sua localização, sua evolução ao longo do tempo e seu papel na dinâmica urbana de Boa Vista. Dentro desse bairro, a Escola Estadual Professor Voltaire Pinto Ribeiro será apresentada não apenas como uma instituição educacional, mas como um núcleo vital de aprendizado e interação comunitária. Esta contextualização fornecerá uma base sólida para entender o cenário onde se desenrola minha prática pedagógica.

Posteriormente, traçaremos o percurso da minha trajetória profissional, detalhando as experiências e reflexões que me conduziram a explorar a temática da História Local. Compartilharei as motivações que me levaram a reconhecer a importância de conectar o ensino de História à realidade dos alunos, visando um aprendizado mais significativo e relevante. Ao final, buscaremos evidenciar como essas experiências e a contextualização histórica do ambiente escolar influenciaram a escolha e o desenvolvimento da presente pesquisa. Esta abordagem permitirá compreender melhor as razões que tornam a História Local uma ferramenta pedagógica eficaz e como ela pode enriquecer a prática educativa, atendendo tanto às necessidades dos alunos quanto às expectativas dos educadores.

Boa Vista, localizada no coração da Amazônia brasileira, emerge como um ponto de convergência cultural e histórica. Sua trajetória remonta a tempos imemoriais, quando indígenas já habitavam suas terras. Vieira (2007) aponta que esta vasta localidade, outrora conhecida como Rio Branco, teria sido “descoberta” em meados do século XVII, segundo relatos de Francisco Xavier Ribeiro Sampaio e Joaquim Nabuco, em decorrência da viagem do Capitão Pedro Teixeira, viagem esta que marcou a presença definitiva da Igreja Católica no território a partir de 1653.

Posteriormente, em virtude do interesse colonial em ocupar e assegurar o território visto às investidas de espanhóis e holandeses, surgem, no Rio Branco, os aldeamentos indígenas, e o Forte São Joaquim em 1775, seguidos do projeto da pecuária com a implantação das fazendas reais em 1787 (VIEIRA, 2007). Até então, todos esses vastos campos faziam parte da Província do Grão Pará e a partir de 5 de setembro de 1850 passaram a compor a Província do Amazonas, desmembrada do Grão Pará. No dia 13 de setembro de 1943, o então Presidente da República, Getúlio Vargas, assina o decreto de criação do Território Federal do Rio Branco,

promovendo a independência administrativa desta área que, devido a confusões com a cidade de Rio Branco – Acre, em 1962 tem seu nome mudado para Território Federal de Roraima, alçado a estado em 5 de outubro de 1988 com a promulgação da Carta Magna.

Nesse contexto, temos a cidade de Boa Vista. Primeiramente aflora como povoado ao redor da fazenda Boa Vista, depois como Freguesia de Nossa Senhora do Carmo em 1858, sendo elevada à categoria de Vila de Boa Vista do Rio Branco em 1887. Em 9 de julho de 1890 atinge o *Status* de município mediante decreto assinado pelo então governador do Amazonas, Augusto Ximênes de Villeroy, uma vez que esta localidade ainda fazia parte desta divisão administrativa. Sendo assim, a partir do final do século XIX a cidade começou a ganhar contornos urbanos mais definidos.

Santos (2016) reitera que a construção e o registro de uma identidade boa-vistense/roraimense surge de fato a partir da instalação do Território Federal do Rio Branco em 1944. Para o autor, ao longo da segunda metade do século XX, o intenso processo migratório transforma Boa Vista em uma cidade com novos habitantes. Desde então, testemunhou uma série de transformações que a tornaram não apenas um centro político e econômico, mas também um símbolo da diversidade cultural e do dinamismo do estado de Roraima.

A cidade concentra cerca de dois terços dos habitantes do estado e situa-se na margem direita do rio Branco. Sua população, de acordo com estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é de 419.652 habitantes em 2020. É sede da Região Metropolitana de Boa Vista, além de ser a capital estadual mais setentrional do Brasil, é a única localizada totalmente ao norte da linha do Equador e a mais distante de Brasília, capital federal.

Destaca-se pelo traçado urbano organizado de forma radial, principalmente na parte central, planejado no período entre 1944 e 1946 pelo engenheiro civil Darcy Aleixo. O seu projeto foi inspirado na primeira cidade projetada do país, Belo Horizonte. As principais avenidas do Centro da cidade convergem para a Praça do Centro Cívico Joaquim Nabuco, onde se concentram as sedes dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, além de pontos culturais, como: Praças, hotéis, bancos, correios, etc.

Boa Vista está localizada na porção nordeste do estado de Roraima e faz parte de sua composição os campos naturais popularmente chamados de lavrados. A cidade é mais antiga que o próprio estado e composta etnicamente por indígenas e migrantes, majoritariamente nordestinos. Desde meados do século XVIII, o poder público foi o principal incentivador da ocupação dessas terras, porém a intensificação do povoamento e das migrações se dá no século XX, principalmente a partir da criação do Território Federal do Rio Branco em 1943 (SOUZA; SILVA, 2006).

Grupos como os gaúchos também têm marcado presença local. Souza (2001) identifica alguns fatores motivadores para a presença sulista local, como o processo de modernização das relações de produção, conjunturas econômicas desfavoráveis, grande número de filhos e o encarecimento das terras. Ademais, também incentivaram não somente os gaúchos, mas outros grupos de migrantes, a política do governo militar para a amazônia no contexto da integração nacional.

Veiculado ao processo migratório, Nogueira, Veras e Souza (2016) chamam a atenção para a construção do território simbólico-cultural dos grupos migrantes que por aqui aportaram, a saber os maranhenses. Na perspectiva dos autores, tal manifestação constatada a partir da manifestação da festa do Arraial dos Maranhenses, configura, fortalece e ressignifica a identidade do grupo que aqui estabeleceu residência.

Silva (2016) atesta outro elemento componente no processo migratório local entre os anos 1985 e 2000, uma parcela significativa de mulheres nordestinas que migraram por conta própria, o que evidencia tais mulheres como sujeitos do processo migratório. Para a autora, tal aspecto contribui para identificar mudanças ocorridas nas sociedades de origem e de acolhimento.

Souza e Silva (2006) afirmam que entre os anos 1950 e 2000, houve um crescimento exponencial da população do estado de Roraima e, conseqüentemente, da população da cidade, sendo as migrações os principais agentes responsáveis por esse crescimento demográfico, uma vez que Boa Vista é o principal destino por reunir melhores possibilidades de mudança de vida. As autoras apontam esses movimentos migratórios em pesquisa realizada com esse público nos bairros Senador Hélio Campos, Raiar do Sol e Cauamé, ambos na zona oeste da cidade, pretendendo identificar o perfil desses migrantes, bem como as razões que os levaram a migrar, sendo o surto garimpeiro e os projetos de assentamento na década de 1980 constatações de suas análises.

Oliveira (2016) assegura que abordagens a partir de estudos migratórios representam importante chave interpretativa da Amazônia enquanto espaço e lugar histórico. No contexto de Roraima, Rodrigues, Oliveira e Pereira (2016) atestam que o estado apresenta-se tanto como lugar de trânsito quanto de permanência dos migrantes sul-americanos e fronteiriços. Afirmam também que a mineração está no cerne do processo de mobilidade na fronteira brasileira, venezuelana e guianense.

Na década de 1990, as políticas assistencialistas governamentais passaram a atrair a população rural para a área urbana, o que se intensificou nos governos seguintes o surgimento

de novos bairros e expandindo a zona oeste da cidade (SOUZA; SILVA, 2006 *apud* MIRANDA, 2003, p. 32). Nesta zona encontra-se o bairro Dr. Silvio Leite.

Percebemos que ao longo dos anos, principalmente desde a instalação do Território Federal do Rio Branco até a década de 1990, a migração para Roraima e, conseqüentemente para Boa Vista, apresentou diversas características e motivos que influenciaram seu fluxo populacional, dentre os quais podemos citar a exploração econômica, decorrente da mineração, a busca por oportunidades que atraiu pessoas de várias partes do Brasil, incluindo migrantes de outras regiões e imigrantes estrangeiros.

O governo brasileiro também incentivou a colonização agrícola na Amazônia, incluindo Roraima, por meio de diversos projetos. O estado testemunhou migrações forçadas, como por exemplo, as decorrentes da crise social e humanitária da Venezuela a partir de 2015, e deslocamentos populacionais devido a conflitos étnicos, disputas de terra ou a escassez dela e pressões socioeconômicas em outras partes do Brasil e de países sul-americanos vizinhos. Além dos venezuelanos, grupos menores, como exemplo, cubanos, equatorianos e peruanos são localizados na cidade em atividades como feirantes e camelôs.

As políticas governamentais, como incentivos fiscais e programas de desenvolvimento regional, também compuseram a gama de motivações que influenciaram a migração para Roraima em diferentes períodos como o regime militar (1964-1985). Nesse sentido o governo implementou projetos de desenvolvimento na Amazônia, o que atraiu migrantes em busca de oportunidades.

O crescimento da infraestrutura e urbanização em Boa Vista, também foi um fator que atraiu migrantes. O desenvolvimento de estradas, serviços básicos e a expansão da cidade trouxeram novas possibilidades de melhoria de vida.

Assim percebemos que, ao longo dos anos, mais precisamente a partir da criação e instalação do Território Federal de Rio Branco em 1943 até 1990, a migração para Roraima foi influenciada por uma interação complexa de fatores econômicos, sociais e políticos, moldando sua demografia e dinâmica populacional.

1.2 O BAIRRO DR. SÍLVIO LEITE E SUAS ÁREAS DE INTERAÇÃO

Dentre uma porção de definições e a partir de diversas perspectivas, um bairro pode ser compreendido como uma área geograficamente delimitada dentro de uma cidade ou município que possui características distintivas, como uma identidade própria, uma comunidade coesa e uma infraestrutura localizada. Os bairros geralmente são organizados para

fins residenciais, comerciais ou mistos, e podem variar em tamanho e densidade populacional, dependendo da cidade e de sua estrutura urbana.

Ribeiro e Ferreira (2014) atestam que as definições de bairro são diversas e variadas e compõem elementos inerentes à estrutura física e administrativa, demarcação de limites territoriais, organização política em torno dos serviços disponíveis aos moradores e peculiaridades culturais ou formas de vida produzidas em um determinado espaço.

Por esse prisma, os autores nos levam a considerar também que no processo histórico comum de fundação ou formação de um bairro, ocorre a mobilização de pessoas, o enquadramento de elementos culturais distintos levados por cada família de moradores que forma o espaço das relações entre o material e o imaterial no processo de construção da realidade. Em sua visão, esse processo torna-se relevante principalmente quando falamos da cidade de Boa Vista que historicamente foi construída sob o processo de migração.

Os bairros podem ter uma variedade de características que os distinguem, como áreas residenciais, áreas onde as pessoas vivem, incluindo casas, apartamentos, condomínios e moradias. Fazem parte desse limite territorial locais de comércio, onde ocorrem transações comerciais, e estão presentes estabelecimentos como lojas, mercados, restaurantes e empresas. Há também espaços dedicados a serviços públicos, educacionais, religiosos ou de saúde, como escolas, igrejas, hospitais e delegacias. Áreas de lazer, como parques, praças e espaços recreativos que proporcionam lazer e contato com a natureza. A infraestrutura é outro quesito que compõe o espaço do bairro, como ruas, calçadas, sistemas de transporte público, redes de água e esgoto, iluminação pública e outros serviços básicos.

Os bairros podem ser subdivididos em áreas menores, como quadras, vilas ou conjuntos habitacionais, dependendo da estrutura urbana e da organização administrativa da cidade, porém, vai mais além, muitas vezes têm uma forte identidade comunitária, com residentes compartilhando interesses, preocupações e laços sociais comuns.

O bairro Dr. Sílvio Leite homenageia Sílvio Sebastião de Castro Leite. Natural de Borba, estado do Amazonas, era advogado e residiu em Roraima por mais de vinte anos. Em 1985 foi eleito prefeito de Boa Vista, mas não concluiu o mandato, pois foi assassinado em 9 de outubro de 1987.

Localizado na zona oeste de Boa Vista, o bairro surgiu em 1986 motivado pelo loteamento de uma imobiliária da área pertencente à antiga fazenda Jardim Equatorial, tendo sua primeira nomeação como Equatorial I, II e III. Com mudanças ocorridas no final da década de 2010, o Equatorial I passou a se chamar Dr. Sílvio Leite, o Equatorial II passou a se chamar

Alvorada e o Equatorial III passou a ser denominado unicamente Jardim Equatorial (RIBEIRO; FERREIRA, 2014).

A partir de uma pesquisa realizada pela Secretaria Municipal de Gestão Participativa e Cidadania (SEMGEPI) em 2007, constatou-se que grande parte dos terrenos foram invadidos por ex-garimpeiros que migraram para o Estado em busca de melhores condições de vida. Não obtendo êxito na atividade mineradora, não puderam retornar às suas origens e acabaram por permanecer em Boa Vista em áreas invadidas, casas alugadas, cedidas, ou de parentes (RIBEIRO; FERREIRA, 2014).

A limitação territorial do bairro Dr. Silvio Leite é expressa a partir do Igarapé Caranã, seguindo pela Avenida Padre Anchieta em direção à Avenida General Ataíde Teive, desta indo em direção à Rua Sebastião Ari Paiva, retornando aos limites do Igarapé Caranã. A Avenida General Ataíde Teive é uma das mais importantes da cidade, pois de acordo com o Código de Trânsito Brasileiro, trata-se de uma via arterial e liga diversos bairros da cidade e da zona oeste, entre eles o Dr. Sílvio Leite, à porção central da cidade. Já a Avenida Padre Anchieta é uma via coletora que liga o bairro a outros, como Cambará, Jardim Primavera e Cidade Satélite. A Rua Sebastião Ari Paiva é uma via local, ou seja, destinada a acesso dentro do próprio bairro de modo mais restrito, e que serve de limite com o bairro Alvorada.

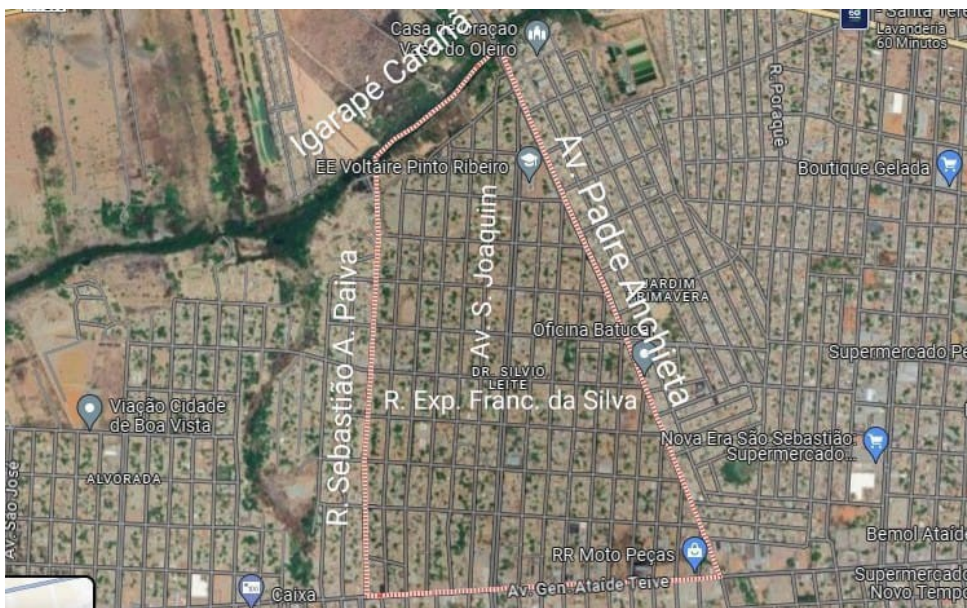
Cruzando o bairro Dr. Silvio Leite, há duas vias importantes. A Avenida São Joaquim e a Rua Expedito Francisco da Silva. Tratam-se de vias coletoras, reúnem o trânsito local do bairro, distribuindo-o para outros bairros. Na primeira, localiza-se a Escola Estadual Professor Voltaire Pinto Ribeiro que oportuniza aos locais os anos finais do ensino fundamental e ensino médio na modalidade EJA noturno. Na mesma avenida localiza-se a Escola Estadual Senador Hélio da Costa Campos, oportunizando ensino médio diurno.

Trata-se de uma avenida duplicada, com duas pistas cada via, e faixa de estacionamento. Reúne ainda uma série de estabelecimentos comerciais dos mais variados gêneros, diversas igrejas evangélicas e uma comunidade católica, porém ainda persiste um grande número de imóveis residenciais. Em relação a esse último aspecto, acredito que essa característica persiste por se tratar de uma via relativamente curta e devido seu trajeto promover uma ligação entre locais com pouca relação direta, os bairros Dr. Silvio Leite e Nova Canaã, o que diminui o fluxo e o existente é meramente de passagem.

Já a Rua Expedito Francisco da Silva, mesmo sendo uma via não duplicada e relativamente estreita, embora de mão dupla, possui um fluxo mais intenso e reúne o centro comercial mais pujante do bairro. Essa via faz conexão do bairro com outros dois, o Alvorada e o Jardim Equatorial. Em outro momento, esses três bairros faziam parte da mesma

macrorregião e a ligação ainda existente mostra que os vínculos persistem. Ademais, essa via recebe e interliga o fluxo oriundo dos bairros Santa Tereza, Jardim Primavera, Cidade Satélite e parte do trânsito de bairros assistidos pela Avenida Mário Homem de Melo, sentido centro/bairro, que estabelecem algum tipo de relação com os bairros Dr. Silvio Leite, Alvorada e Jardim Equatorial.

Figura 1 – Limite territorial bairro Dr. Silvio Leite



Fonte: Google Maps.

O bairro conta ainda com uma Unidade Básica de Saúde, duas escolas municipais, a Escola Municipal Dr. Silvio Leite, de educação infantil e ensino fundamental anos iniciais, e a Escola Municipal Professora Amazona de Oliveira Monteiro com ensino fundamental anos iniciais. Também consta a Escola Estadual Professora Antônia Coelho de Lucena que oportuniza os anos finais do ensino fundamental.

Para além das vias principais do bairro, relações de sociabilidade de interesse mútuo continuam a desenvolver-se. Estabelecimentos comerciais menores como mercadinhos, lojas e bares, bem como campinhos de futebol de várzea e igrejas também estão presentes no cotidiano local, embora menos visíveis aos olhos dos que passam. Contudo estão presentes nas relações dos locais.

Em relação aos espaços públicos de lazer, o bairro em si não possui um local institucional. Entretanto, a comunidade local e adjacente fazia uso do Parque aquático do bairro Jardim Primavera, um complexo com conjunto de piscinas adulto e infantil, cascatas, pequenos tobogãs e um campo de futebol de areia, localizado ao lado do bairro Dr. Silvio Leite.

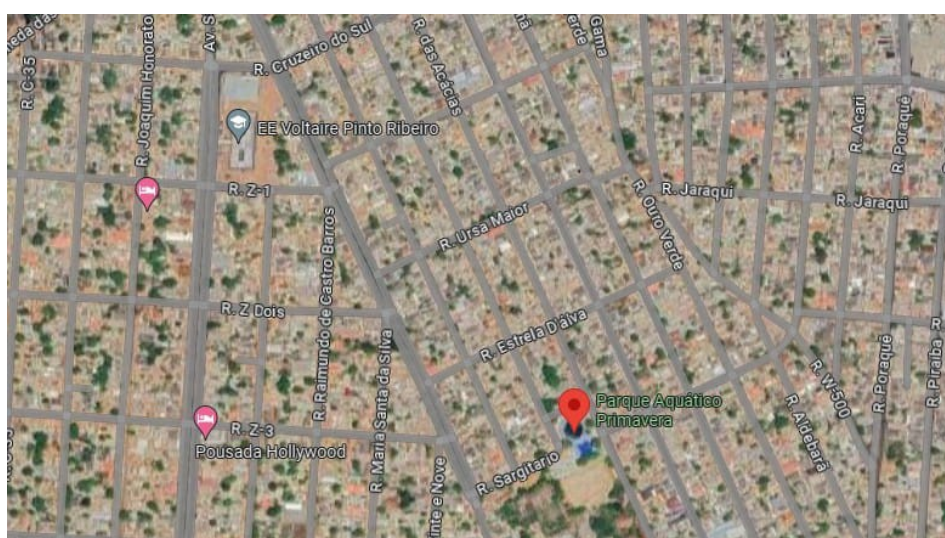
Infelizmente, há muito tempo está abandonado sendo utilizado para atos ilícitos e contribuindo como vetor para vários tipos de doenças. O abandono do local, assim como outros do mesmo gênero, já foi denunciado por diversas vezes na imprensa local, mas a situação persiste. Os parques aquáticos distribuídos por alguns bairros da cidade fizeram parte da política pública de lazer do ex-governador do estado de Roraima, Ottomar de Sousa Pinto (19/01/1931 – 11/12/2007), durante seu mandato na primeira metade da década dos anos 1990.

Figura 2 – Parque Aquático Jardim Primavera



Fonte: Google Maps.

Figura 3 – Interação territorial Parque Aquático Jardim Primavera e bairro Dr. Silvio Leite

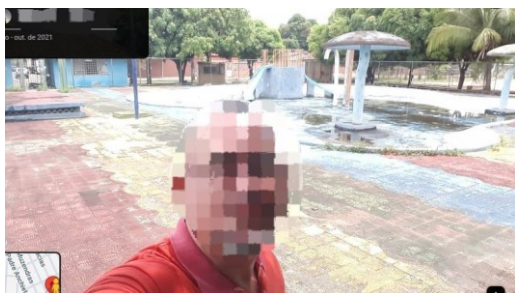


Fonte: Google Maps.

Em entrevista a um jornal local, um morador que cresceu no bairro e frequentava o parque aquático quando criança, contou que o lugar era amplamente solicitado e era utilizado

para tratamento. “Isso aqui era muito cheio aos finais de semana e alguns idosos faziam fisioterapia na piscina. Era bem legal. Tem uns cinco anos que parou de funcionar e ninguém sabe o porquê”, explicou (FOLHABV, 2017). Detalhou ainda que, devido às chuvas, as piscinas enchem e servem de criadouros para mosquitos transmissores de doenças como a chikungunya.

Figura 4 – Parque abandonado 1



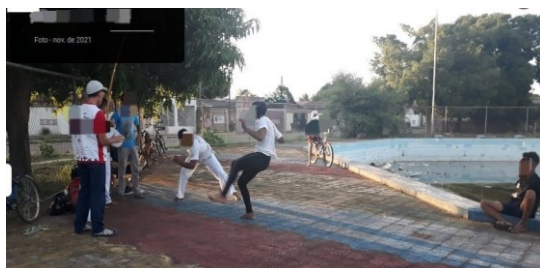
Fonte: Folha de Boa Vista.

Figura 5 – Parque abandonado 2



Fonte: Folha de Boa Vista.

Figura 6 – Parque abandonado 3/Roda de Capoeira 1



Fonte: Folha de Boa Vista.

Figura 7 – Parque abandonado 4/Roda de Capoeira 2



Fonte: Folha de Boa Vista.

A realidade cotidiana de um bairro específico, como o Dr. Silvio Leite, em Boa Vista, RR, inclui aspectos como o ambiente físico do bairro, a disponibilidade de serviços básicos como água, eletricidade e saneamento, o acesso a transporte público, as condições de segurança, as oportunidades de emprego e educação, a dinâmica comunitária, as atividades de lazer e muito mais.

Nesse sentido, o bairro dispõe de serviços públicos de educação e de saúde básica, acesso a rede de água e esgoto doméstico, embora a maior parte das residências ainda não tenham sido interligadas a essa rede, uma vez que isso é de responsabilidade dos moradores. Também conta com iluminação pública, vias pavimentadas, mas possui rede de coleta de águas pluviais insuficientes, como na maior parte da cidade, sendo que calçadas são quase inexistentes, concentrando-se basicamente no canteiro central da Avenida São Joaquim e na parte duplicada da Avenida Padre Anchieta.

As experiências diárias das pessoas que vivem nesse lugar ou contexto que envolvem suas interações, desafios e eventos que fazem parte de suas rotinas têm relação direta com as realidades cotidianas de suas vidas. Isso pode incluir a ida ao trabalho, estudar, cuidar da família, fazer compras, socializar com amigos, lidar com questões de saúde, entre muitas outras atividades.

Compreender não somente a estrutura de um bairro, mas sua realidade cotidiana é fundamental para entender as necessidades e desafios enfrentados pela comunidade local e para desenvolver soluções eficazes que melhorem em todos os aspectos a qualidade de vida das pessoas que lá vivem.

1.3 A ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR VOLTAIRE PINTO RIBEIRO

A partir do Projeto Pedagógico ou Proposta Pedagógica em vigor, elaborado no ano de 2021, temos o norte orientador do planejamento de todas as ações estratégicas da escola. O documento traz uma síntese das exigências sociais e legais institucionais, além dos indicadores e expectativas da comunidade escolar. Seu objetivo é direcionar o caminho a seguir, definir o que se pretende, métodos e estratégias com foco no processo ensino-aprendizagem.

O PP é uma exigência legal da LDB, Lei nº 9.394/96, no intuito de construir a identidade da escola quanto às suas concepções, papel socioeducativo, cultural, político, ambiental, organização e gestão curricular para balizar as ações educativas desenvolvidas no ambiente escolar durante o ano letivo.

A Proposta Pedagógica da escola foi elaborada de forma participativa, através de um diálogo constante entre seus colaboradores, alinhando teoria e prática, vislumbrando uma educação humanística que prima pelo desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais do aluno, buscando êxito no processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, busca-se a formação de um sujeito autônomo, criativo, ético, crítico e comprometido com a sociedade em permanente transformação.

O documento visa retratar a função cultural e sociopolítica da Escola. De acordo com a LDB, Lei nº 9394/96, em seu art.12, inciso I, “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. A criticidade e o ambiente participativo munido de discussões e reflexões perante a comunidade escolar fizeram parte de todo o processo de elaboração da proposta.

Desse modo, a partir de um encontro marcado pela coordenação da escola, foram estabelecidos os passos a serem percorridos pela equipe escolar em conjunto com a comunidade local para a elaboração e coleta de informações e elementos teóricos que conduzirão a escola pelos próximos cinco anos. A partir de então temos a identidade da escola em todos os seus aspectos.

A Escola Estadual Professor Voltaire Pinto Ribeiro, está localizada na Avenida São Joaquim, nº 1584, Bairro Doutor Silvio Leite, município de Boa Vista- RR e funciona nos três turnos atendendo o Ensino Fundamental Regular do 6º (sexto) ao 9º (nono) e também o 3º Segmento da Educação de Jovens e Adultos–E.J.A. Está situada na Zona Oeste da capital, é mantida pelo Governo do Estado de Roraima em parceria com o Governo Federal e administrada pela Secretaria Estadual de Educação e Desportos (SEED). Quanto à sua tipologia é classificada como escola de médio porte.

A escola foi inaugurada no dia 04 de julho de 1996, conforme de Decreto lei nº 1.282-E, e credenciada pela Resolução do CEE/RR Nº 19/17 de 10 de maio de 2017, adotando o Regimento Geral do Estado, a Portaria Nº 02980/16/SEED/GAB/RR, com o objetivo de atender a comunidade dos bairros Jardim Primavera, Dr. Sílvio leite e Adjacentes.

Foi construída no modelo intitulado padrão, um novo arquétipo estrutural de prédio adotado para escolas a partir do governo Neudo Campos (1995 – 2002). Esse modelo de estrutura serviu de referência por um tempo e que claramente é evidenciado por possuir dependências bem divergentes dos moldes anteriores das instituições de ensino da educação básica estadual. Inserida nesta nova realidade, a escola segue este modelo e possui doze salas de aula permanentes, uma sala de leitura, uma biblioteca, uma sala multifuncional, uma sala interativa, sala laboratório, gestão (direção), coordenação pedagógica, sala do administrador (vice direção), secretaria, orientação escolar, cantina, sala dos professores, depósito, copa, pátio, dois banheiros para professores e funcionários em geral, dois banheiros e dois bebedouros para os alunos e quadra coberta com acesso por rampas. Na época de sua inauguração atendia somente alunos de primeira à quarta série do Ensino Fundamental Regular nos turnos matutino e vespertino. Hoje funciona nos três turnos com Ensino Fundamental Regular do 6º ao 7º ano no turno matutino, do 8º ao 9º ano no turno vespertino e com a EJA/3º segmento (Ensino Médio) no turno noturno.

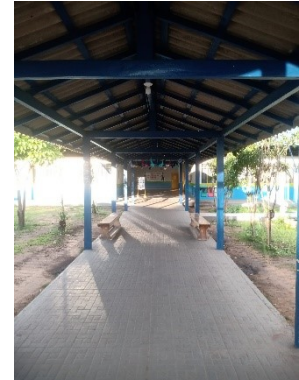
Figura 8 – Fachada atual**Fonte: Autor.****Figura 9 – Entrada 1****Fonte: Autor.****Figura 10 – Entrada 2****Fonte: Autor.****Figura 11 – Sala de Aula 1****Fonte: Autor.****Figura 12 – Sala de Aula 2****Fonte: Autor****Figura 13 – Acesso à administração****Fonte: Autor.****Figura 14 – Sala Administração****Fonte: Autor.****Figura 15 – Sala Coordenação****Fonte: Autor.**

Figura 16 – Secretaria

Fonte: Autor.

Figura 17 – Sala dos Professores

Fonte: Autor.

Figura 18 – Sala da Gestão

Fonte: Autor.

O nome da Escola é uma homenagem ao Professor Voltaire Pinto Ribeiro, nascido em 8 de maio de 1923, em Brasiléia – Acre. Aos cinco anos de idade seus pais rumaram ao Tânger - Marrocos. Em 1941, meados da segunda Guerra Mundial, retorna ao Brasil. Chegou em Roraima em 1945, casa-se com Leni Magalhães e tiveram três filhos. Voltaire falava fluentemente vários idiomas.

O Professor Voltaire ensinou Francês no Ginásio Euclides da Cunha, chefiou a Divisão de Educação, hoje Secretaria de Estado de Educação e Desporto (SEED), implantou o Ginásio Monteiro Lobato e o Curso Científico, através da (portaria nº. 308/66). Foi homenageado com Título de Grau de Cavaleiro da Ordem de Mérito forte São Joaquim. Faleceu em 13 de abril de 1996. Em respeito ao amor que Voltaire nutria pela Amazônia e em especial por Roraima, onde muito contribuiu no campo social e educacional, foi homenageado pelo Governador do estado à época, Neudo Ribeiro Campos.

Atualmente a escola atende a um total de 624 alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno. Desses, 18 são Pessoas Com Deficiência (PCD's), os quais são inclusos em suas respectivas turmas e contam com professores auxiliares para o seu pleno desenvolvimento relacionado à questões pedagógicas. A depender da necessidade, também contam com cuidadores para auxiliá-los em suas limitações físicas. Em ambos os casos, o que determinará a necessidade de auxílio é o laudo médico comunicado à escola. Outro aspecto que tornou-se parte da realidade da escola é a presença de alunos estrangeiros/imigrantes, em sua totalidade são 71 alunos venezuelanos. A escola conta com uma equipe geral composta por 102 funcionários.

Ao longo desses anos a Escola já foi contemplada com alguns prêmios, a citar o Prêmio Construindo a Nação – edição 2012, promovido pelo Instituto da Cidadania Brasil, em parceria

com a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) e o Serviço Social da Indústria (SESI), o Prêmio Categoria jovens e Adultos, com o Projeto “Cidadania através da cultura”, que visa integrar e incentivar os estudantes e com isso evitar a evasão escolar.

A Equipe gestora é composta por um Gestor (Diretor), um Administrador (Vice-diretor), três orientadoras, sendo uma por turno, duas Coordenadoras que se revezam entre os três turnos, e um secretário.

Até o período da pandemia (2020/2021) a escola estava muito sucateada, apesar dos esforços de todo quadro de funcionários em deixar o ambiente o mais acolhedor possível. Para o bem de toda comunidade escolar e local, em 2022, ano eleitoral, a escola foi contemplada com uma reforma total que deu uma nova cara à instituição e ânimo em todos os que dela utilizam. Contudo a obra se arrastou durante todo o ano, assim como em tantas outras escolas contempladas no pacote de reformas com cerimônias para anunciar a revitalização. Nesse processo ensaiou-se um retorno às atividades presenciais, já que durante todo esse período as atividades continuaram de forma remota, porém sem sucesso devido o cenário de obras. O certo é que as atividades presenciais retornaram somente no ano letivo de 2023. A iluminação do espaço é excelente e as salas de aula são temáticas, ou seja, o professor permanece em sala, enquanto os estudantes se movimentam para outra de acordo com a disciplina. Dessa forma o professor tem a chance de deixar a sala com 'a cara' da sua disciplina e todos na escola tem o compromisso de zelar por este espaço físico.

O ambiente escolar dispõe de Sala de Recursos Multifuncional, que funciona nos dois turnos, matutino das 7:30 às 11:45 e vespertino das 13:30 às 17:45 com duas professoras especialistas em Educação Especial, atendendo um total de alunos 11 alunos. A sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um ambiente com equipamentos, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos para facilitar o atendimento educacional especializado objetivando prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular. Busca ainda garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular, fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

Figura 19 – Sala Multifuncional 1

Fonte: Autor.

Figura 20 – Sala Multifuncional 2

Fonte: Autor.

A Biblioteca funciona nos três turnos, matutino e vespertino nos mesmos horários que a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e no noturno das 19h as 22h 30min. O acervo bibliográfico é basicamente constituído de livros didáticos, contudo dispõe de uma coleção Barsa adquirida por meio de doação e de uns poucos exemplares de caráter literário. É um espaço de orientação à pesquisa escolar e incentivo à leitura, tanto para o aluno, como para a comunidade escolar. A Biblioteca possui um acervo de livros, revistas e jornais, porém, uma boa parte deste material encontra-se bastante desgastado. O acervo de livros é ainda pequeno, por isso é necessário fazer um cronograma de controle entrega de livros. O público atendido inclui alunos, funcionários, professores e a comunidade local, sendo estes últimos em número menor.

A Sala de Leitura funciona no turno diurno e possui cinco coleções completas de autores variados e um vasto acervo diversificado de obras contemporâneas. É um espaço pedagógico em que o papel dos profissionais em exercício é auxiliar na orientação, no acompanhamento e seleção de títulos indicados aos estudantes. O professor da Sala de Leitura é um intermediário entre o livro e o leitor e deve buscar tornar o ambiente atraente e dinâmico, atender às necessidades de estudantes e professores, e estimular com atividades 01 hora/aula semanal cada turma. Assim, promove exposições de trabalhos relacionados à leitura, buscando articulação constante com os professores dos Componentes Curriculares, de modo a atender todos os alunos da escola.

Figura 21 – Sala Biblioteca 1**Fonte:** Autor.**Figura 22** – Sala Biblioteca 2**Fonte:** Autor.**Figura 23** – Sala de Leitura 1**Fonte:** Autor.**Figura 24** – Sala Leitura 2**Fonte:** Autor.

A Sala Interativa é um ambiente disponibilizado aos professores e funcionários em geral, caso queiram utilizar recursos como Tablets, TV, projetores, equipamentos de áudio, Notebook, recursos que a escola dispõe, ou quaisquer recursos de ordem digital em um ambiente destinado para tal dando mais dinamismo tecnológico às aulas e/ou formações continuadas.

A Sala de Orientação Pedagógica é destinada ao exercício de mediação de conflitos, diagnósticos de situações de vulnerabilidade social e emocional relativos aos alunos, apresentando-se como um suporte, apoio para os alunos e professores e um canal de diálogo entre esses e os demais ambientes do espaço escolar. A escola funciona nos três turnos, sendo que no diurno o intervalo corresponde a 15 minutos, enquanto que no noturno a 10 minutos. Ambos os intervalos de tempo ocorrem entre os dois primeiros e os dois últimos tempos de aula.

Figura 25 – Sala Orientação**Fonte:** Autor.**Figura 26 – Sala Interativa****Fonte:** Autor.**Figura 27 – Sala Laboratório 1****Fonte:** Autor.**Figura 28 – Sala Laboratório 2****Fonte:** Autor.

A Sala Laboratório ou Sala de Ciências é um espaço multidisciplinar destinado a atividades práticas, normalmente destinada às áreas de Biologia, Física e Química, mas que é cedida a outras áreas do conhecimento. Possui bancadas com pias, torneiras e quadro, porém não dispõe de utensílios mais sofisticados para o seu pleno usufruto.

Ao que se refere a avaliação do desempenho do aluno, a escola a forma contínua e cumulativa com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394/96, Art. 24, Inciso V). O processo de avaliação segue o que determina a Portaria Nº 02980/16/SEED/GAB/RR de 13 de dezembro de 2016 e a Resolução do CEE/RR nº 05/99. Nesse sentido, trata-se de um suporte do processo decisório da gestão da educação básica, bem como da relação ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, Demo afirma:

A avaliação é necessidade intrínseca da intervenção adequada, pois a efetividade da intervenção depende do conhecimento correto das condições históricas concretas para introduzir nelas o ímpeto de mudança buscada (DEMO, 2005, p. 30).

Mediante o exposto, a avaliação relaciona-se com pesquisa, compreendida como estratégia de questionamento diagnóstico permanente da realidade. É preciso que a avaliação seja diagnóstica, processual e mediadora, envolvendo a comunidade escolar. O caráter diagnóstico da avaliação assume a função de um processo abrangente, cuja ênfase deve recair, não só na aprendizagem do aluno, mas também, fundamentalmente, na organização do ensino e nas relações que se estabelece em sala de aula.

Logo, trata-se de um processo reflexivo, contínuo e permanente das práticas pedagógicas, cujo objetivo principal é o planejamento e a intervenção. Constitui-se na análise e reflexão do programa de aprendizagem, das atividades curriculares, do desenvolvimento do aluno, bem como da ação do professor. Esse entendimento oportuniza ao aluno momentos de expressão e discussão dos saberes, tarefas diversificadas que auxiliam na localização das dificuldades e descobertas das soluções.

Desse modo, a escola adota a avaliação formativa, pois abrange as características básicas como as diagnósticas, processual e mediadora, como instrumento de verificação da aprendizagem, permitindo ao professor refletir sobre o que o aluno aprendeu ou não e planejar novas metodologias de ensino aprendizagem.

Dentro desse aspecto, a avaliação da escola está estruturada em analisar os Valores e Atitudes abstraídos e exercitados, correspondente a 20% da nota, em trabalhos elaborados a critério do professor, correspondente a 50% da nota e a uma avaliação escrita correspondente a 50% da nota. A avaliação institucional é um processo contínuo de aperfeiçoamento e melhorias que deve ser utilizado na realização de um diagnóstico crítico do seu desempenho como instituição de ensino em uma sociedade democrática (GADOTTI, 2004).

Para incentivar uma gestão participativa, envolvimento com toda comunidade e impactar o processo de ensino-aprendizagem mediante o envolvimento de todos os agentes que compõem o ambiente escolar, a escola possui seus órgãos colegiados. Dentre eles, a Associação de Pais e Mestres (APM) é um órgão de representação dos pais e profissionais da escola, que, em uma ação conjunta, objetivam desenvolver medidas de interesse comum.

Outro colegiado é Conselho Escolar (CE) que busca a superação da organização do trabalho burocrático e vertical, zelando por uma gestão participativa da escola centrada, nos princípios da participação efetiva dos indivíduos. Implica no compartilhamento do processo de tomada de decisão e o engajamento de todos os que estão comprometidos com as finalidades da escola e redimensiona a concepção do poder de decisão, colaborando na construção de um processo educativo de qualidade.

Há também o Conselho de Classe que é realizado com o objetivo de avaliar o processo ensino-aprendizagem, uma vez que, os professores trocam ideias e informações uns com os outros e com a equipe pedagógica sobre o andamento das turmas descobrindo, muitas vezes, algo sobre o aluno que poderá mudar sua maneira de enxergá-lo.

Ao que se refere ao Grêmio Estudantil, é necessário maior incentivo aos alunos quanto à participação, porém, antecedendo a isso, é preciso, conscientização, sensibilização e formação. Contudo a participação estudantil dos alunos não é minada, pois a escolha dos líderes de sala dão suporte às demandas e necessidades dos alunos e promovem sua representatividade em assuntos de seu interesse.

A função social e pública da escola é o desenvolvimento das potencialidades físicas, cognitivas e afetivas do indivíduo, capacitando-o, a fim de torna-lo um cidadão participativo na sociedade em que vive.

Na organização do cotidiano do trabalho escolar está o fluxo de vivências ocorridas nesse espaço. As relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que fazem parte dessa rotina são feitas e mantidas a partir do cuidado, da escuta e do acolhimento. Assim, fazem parte do plano de ações da escola, propostas para o ano letivo que envolvem reuniões de pais e mestres, com os alunos da EJA, já que esses são maiores e respondem por si, planejamento pedagógico e plantão pedagógico, formação continuada, reunião e deliberação dos conselhos ou colegiados, eleição de Professores Conselheiros por turma para intermediar entre a turma e a escola e orientar a mesma em relação aos projetos desenvolvidos, projetos interdisciplinares ou por áreas de conhecimento, projetos culturais, projetos de iniciação científica como a Feira de Ciências, projetos das salas ambientes, projeto Aluno Nota 10 que incentiva à leitura, Gincana do Conhecimento (uma competição envolvendo todas as áreas do conhecimento e disciplinas como culminância do ano letivo), ações de atendimento à comunidade escolar e à comunidade do bairro Dr. Silvio Leite, datas temáticas/comemorativas e festividades locais, abertas ou direcionadas unicamente à comunidade escolar e, por fim, incentivo à Prova Brasil, Olimpíada de Língua Portuguesa, Olimpíada de Matemática, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA) para os alunos da EJA.

A partir do que foi observado, constata-se que o PP é uma ótima ferramenta que mescla teoria e prática, visando à melhoria do trabalho pedagógico e administrativo da unidade escolar. Não se trata de uma ação individual, mas pensado e elaborado com a participação de todos os componentes do corpo docente e demais membros envolvidos no processo educacional, articulando as demandas da comunidade escolar como um todo.

O modo planejado de ação mediante O PP é essencial, pois traz nitidez sobre a sua importância, do que se discute, teoriza e se propõe como práticas produzidas na escola, desenvolvendo nos alunos atitudes solidárias, de companheirismo e uma educação pautada nos princípios de igualdade, justiça, solidariedade e liberdade.

Quando cheguei para compor o quadro administrativo da escola no ano de 2015, o ambiente estava completamente depredado. Aos poucos, toda a comunidade escolar foi se organizando e medidas de cunho administrativo, com remanejamento de funcionários, atribuição de novas funções, o trabalhar de uma nova mentalidade e com a reforma ocorrida em 2022, o ambiente passou por uma transformação em todos os seus aspectos.

Há ainda um grande caminho a ser percorrido, mas os ganhos estruturais, colaborativos, afetivos, sociais, emocionais e de aprendizagem têm sido evidentes. Relacionar-se com a escola de modo a vê-la como parte integrante da vida de cada um e da comunidade como um todo, certamente contribuíra para a preservação e construção de vínculos afetivos em todo o processo de construção do conhecimento nesse ambiente redimensionando a compreensão de patrimônio, de algo valioso e que por isso e muito mais merece ser preservado.

Figura 29 – Funcionários socializando entre turnos 1



Fonte: Autor.

Figura 30 – Funcionários socializando entre turnos 2



Fonte: Autor.

Figura 31 – Pátio/Refeitório



Fonte: Autor.

Figura 32 – Sala de Aula



Fonte: Autor.

Figura 33 – Acesso à quadra de esportes**Fonte:** Autor.**Figura 34** – Quadra**Fonte:** Autor.

1.4 MINHA TRAJETÓRIA: O CAMINHO QUE ME TROUXE ATÉ AQUI

No momento de escrita desta pesquisa, início o vigésimo segundo ano ininterrupto no magistério público da educação básica do Estado de Roraima, sempre na capital Boa Vista. Possuo formação acadêmica de Graduação com Bacharelado em Segurança Pública pelo extinto Instituto Superior de Segurança e Cidadania de Roraima (ISSeC/RR), curso que atualmente é ministrado pela Universidade Estadual de Roraima (UERR), Licenciatura em Letras pela UERR, e em História pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Durante este período, iniciei a docência no ensino fundamental regular nos anos iniciais, migrando posteriormente para o fundamental regular anos finais e, em conjunto, ministrando aulas na Educação de Jovens e Adultos. Fui docente nas escolas estaduais Dr. Luiz Rittler Brito de Lucena, no bairro Nova Cidade, zona afastada do centro da cidade, Professor Antônio Ferreira de Souza (Ferreirinha), no bairro Jardim Floresta, esta já nas proximidades do centro da cidade, Professora Crisotelma Francisca de Brito Gomes, Escola do Sistema Penitenciário, na Penitenciária Agrícola do Monte Cristo e Cadeia Pública Feminina, ambos complexos prisionais localizados no bairro Monte Cristo e, atualmente, sou professor efetivo da Escola Estadual Professor Voltaire Pinto Ribeiro há 9 anos. Também ministrei aulas nas escolas Rei Salomão (REIZÃO) e Colégio Universitário Cristão da Amazônia (CUCA), ambas escolas da rede privada.

Ao longo de minha jornada, exerci a docência com afinco, avidez e ciência de minhas responsabilidades, dando o máximo de mim para que os alunos também pudessem “tomar pra si o que eu sabia”. Sempre tive consciência de que a História estava além de meros fenômenos alheios aos discentes, de acontecimentos retilíneos, progressivos e simétricos em todas as partes do mundo. Hoje, munido de algum repertório epistemológico e teórico-metodológico, também compreendo que a questão é mais que uma mera transposição didática. Contudo, a ideia

tradicional de História está cristalizada na cognição dos estudantes, e o fato de não conseguirem relacionar esta ideia com algo prático e significativo constrói barreiras que dificultam o interesse e a aprendizagem. Em virtude disso, a aprendizagem evidencia-se capenga e entediada.

Com uma breve abstração deste entendimento, mas ainda trilhando um caminho com variáveis bem distintas do atual momento de escrita, me propus, inicialmente, a trabalhar a ideia de produção de um material didático que servisse de suporte para professores de História que ministravam aulas em turmas popularmente conhecidas como aceleração, termo que foi substituído por correção de fluxo, pois visa corrigir a distorção idade/série ou idade/ano, o que compreende o aluno fora de faixa etária cursar dois anos/séries em um ano letivo.

Por este público não possuir um material de suporte didático específico, é que enveredei por este caminho, já que ficava a critério do professor selecionar conteúdo e trabalhá-lo, bem como desenvolver e aplicar os pressupostos metodológicos mais adequados, o que de todo não era ruim, haja vista a liberdade didática disponível. Entretanto, dois fatores contribuíram para o abandono deste caminho: o primeiro é que turmas desta natureza são sazonais em detrimento da demanda, e tendo a escola trabalhado este grupo nos anos anteriores, as distorções haviam sido corrigidas. O segundo foi em decorrência da pandemia da Covid-19, o que acarretou o fechamento da escola nos anos de 2020 e 2021, acrescido ainda de uma reforma que se estendeu durante todo o ano de 2022, o que também manteve a escola fechada, totalizando um período de três anos de ensino remoto, uma perda irreparável.

Caimi (2021) destaca que este cenário pandêmico, sem dúvida, afetou as abordagens metodológicas que trouxeram impactos nas aulas de História em todo país, uma vez que as atividades físicas passaram a ser remotas de forma emergencial e não planejada. O resultado disso foi a manutenção da dinâmica presencial, porém de forma *online* e sem considerar as especificidades locais e o acesso à comunicação, pois os efeitos do ensino remoto dependem, em grande parte, das intencionalidades da História escolar.

Aliando as correções referentes às distorções idade/série ocorridas nos anos anteriores e o triênio de ensino remoto com a não abertura de novas turmas deste espectro, tornou-se inviável trabalhar com esse público dada a sua inexistência nos anos letivos posteriores. Partindo desta nova realidade, contudo, mantendo a espinhal dorsal da pesquisa, a História Local como uma possibilidade de abordagem pedagógica no ensino de História, vislumbrei um novo público-alvo, uma única turma de 9º ano.

O objetivo era contar a história do bairro Dr. Silvio Leite a partir de fontes produzidas ou coletadas pelos alunos. No entanto, a pesquisa assumiu uma nova direção a partir da ideia

de interação entre graduação, pós-graduação e educação básica. A convite de minha orientadora, Professora Doutora Monalisa Pavonne Oliveira, participei, como convidado, de uma aula ministrada por ela na graduação, pertinente à disciplina Ensino de História II: Metodologia do Ensino de História, disciplina componente da grade curricular de estágio da Universidade Federal de Roraima - UFRR. A proposta era promover uma interação entre os dois níveis de conhecimento acadêmico, inserindo ambos no universo da educação básica. Tal proposta já faz parte da estrutura do PROFHISÓRIA, mas, por sua vez, inseria os graduandos em seu futuro espaço, bem como computaria os créditos necessários à conclusão da disciplina.

Neste ambiente, novos ventos sopraram mais uma vez apontando outros caminhos no decorrer da pesquisa. Aqui fica nítido que sabemos como uma pesquisa inicia, mas não temos ideia de como ela termina, pois ao longo do trajeto, possibilidades são abandonadas, outras abraçadas.

Em razão de eu ministrar aula de História em cinco turmas de 9º ano, porém utilizar somente uma como laboratório, ser ainda professor de duas turmas de 8º ano, no turno vespertino, podendo envolver ambas na pesquisa, também lecionar na Educação de Jovens e Adultos - EJA, no turno noturno, mas avaliar que esse grupo não teria a motivação necessária para participar da proposta, a partir de sugestões dos graduandos em História da Universidade Federal de Roraima - UFRR, nasce a ideia de se promover como abordagem metodológica, uma gincana entre as duas turmas de 8º ano. Caberia às turmas de 8º ano, B e E, cumprirem uma série de tarefas produzidas e analisadas em sala de aula ao longo de um período, com participação a cada quinze dias de dois grupos de estagiários/graduandos.

Ao término de todo o processo, as duas turmas teriam seu desempenho avaliado a partir de alguns critérios, o material (fontes) produzido seria organizado, classificado, exibido em uma exposição para toda escola em uma espécie de minimuseu e a turma vencedora receberia uma premiação.

A História, muitas vezes aos olhos dos alunos, parece ser um evento passado externo, alheio aos sujeitos e que nada tem a ver com eles, sendo o aprendizado histórico um processo de interiorização e apropriação desse passado (CARVALHO, 2014). A proposta de pesquisa e a testagem do produto educacional no contexto da Escola Estadual Professor Voltaire Pinto Ribeiro possuíam como objetivos a aproximação de realidades passadas e presentes, e um ensino e aprendizagem significativos. Desse modo, de que maneira aprimorar esse aprendizado? O que fazer para, senão erradicar, minimizar a dificuldade dos alunos de aprender História? Para responder tais questionamentos, é necessário apropriar-se dos elementos que

corroboram para a manutenção do estado de coisas a ser mudado. E mais, compreender os mecanismos que contribuem para transpô-lo.

O autor enfatiza que é tarefa da didática da História conduzir essa dinâmica de interiorização e apropriação de modo plausível e praticável, propor considerações que afetem o caráter de História e a relação essencial entre passado e presente. Logo, é imprescindível perceber as diferenças e as relações entre teoria e didática da História, e do que trata cada campo, pois enquanto a teoria da História lida com a cognição, a didática da História lida com a aprendizagem. De acordo com o autor, essas diferenças e semelhanças, enfatizando que a teoria da História trata dos princípios básicos do pensamento histórico que são o alicerce da História como ciência, sendo esses um total de cinco princípios. Em sua concepção, a ciência e o ambiente de vida, a expressão cognitiva e a aplicação prática do pensamento histórico não podem ser separados.

Quanto à didática da História, o autor a define como a ciência da aprendizagem histórica, representando o profissionalismo do ensino e da aprendizagem, o que a diferencia de processos anteriores pautados meramente em narrações e que possuem outras funções. No que se refere à proximidade das relações entre os dois campos, é nítida a percepção. Tanto o pensamento histórico quanto o conhecimento histórico estão enraizados na vida prática.

Ainda que, anteriormente, não instrumentalizado ou imbuído de pressupostos epistemológicos e teórico-metodológicos, mas já investido na prática pedagógica como professor, havia em mim um certo instinto que me direcionava para as discussões afins acerca das temáticas que versam a respeito de um ensino e aprendizagem relevantes, tanto no que diz respeito ao pensamento histórico quanto ao conhecimento histórico escolar. Do mesmo modo, acredito que os alunos desejam atribuir sentido ao que aprendem e desejam ver a possibilidade desse aprendizado em suas vidas práticas, igualmente à grande maioria dos professores, independentemente de sua área atuação, visto que desejam identificar nos rostos de seus alunos a satisfação de compreenderem algo que atribuam valor. Isso me levou a enveredar pelo caminho da História Local, haja vista as reais possibilidades apontadas por esta abordagem nesta seara, o que me direcionou à temática trabalhada nesta pesquisa.

Desse modo, a busca por um ensino e aprendizagem significativos, que sejam capazes de relacionar o conhecimento histórico com a vida cotidiana dos alunos, culminou na escolha pela História Local como eixo central desta pesquisa. Essa abordagem não apenas possibilita um engajamento mais profundo dos estudantes, ao contextualizar o conteúdo dentro de suas próprias realidades, mas também oferece aos professores uma ferramenta poderosa para promover uma educação mais relevante e significativa. Dessa forma, a História Local se

apresenta como um caminho promissor para atender às expectativas e necessidades tanto de alunos quanto de educadores, contribuindo para uma prática pedagógica mais enriquecedora e satisfatória.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA

Neste capítulo, promoveremos discussões teóricas que são centrais para o ensino de História, abordando diversos aspectos essenciais para a construção do conhecimento histórico. Primeiramente, exploraremos a importância da memória na formação das identidades individuais e coletivas, bem como sua relação com a História do Tempo Presente, que nos permite compreender eventos recentes e suas repercussões na sociedade atual.

Em seguida, discutiremos o uso de fontes históricas, enfatizando como a análise crítica e contextualizada desses materiais é fundamental para a elaboração de narrativas históricas rigorosas e significativas. Além disso, analisaremos diversas ações e estratégias didáticas que podem ser empregadas em sala de aula para tornar o ensino de História mais engajador e relevante para os alunos. Essas estratégias incluem métodos inovadores que incentivam a participação ativa dos estudantes, promovendo um aprendizado mais profundo e conectado com suas realidades.

Ao final, nossa discussão se voltará para diferentes abordagens pedagógicas que auxiliam na mediação do conhecimento histórico, destacando práticas que valorizam a interação entre professores e alunos e a construção colaborativa do saber. Este capítulo, portanto, visa oferecer uma compreensão abrangente e integrada dos elementos teóricos e práticos que sustentam um ensino de História eficaz e transformador.

Seguindo esse caminho, Flavia Eloisa Caimi, em seu artigo “Porque os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História”, esboça um paralelo entre o conjunto de argumentações pertinentes a alunos e professores a respeito da indagação feita no título do artigo. Por um lado, a autora aponta que há, por parte dos alunos, um desinteresse em relação ao conteúdo da disciplina história, considerados abstratos e aquém de suas realidades. Nessa direção, os estudantes não vislumbram uma aplicação prática desses conteúdos ao seu cotidiano. Por outro lado, temos os docentes que são formados numa lógica conteudista em maior medida, na qual a formação pedagógica é considerada como acessória.

Neste aspecto, é paradoxal verificar como persiste, nos meios acadêmicos, a concepção de que, para ensinar História, basta a apropriação, nos cursos de formação, pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica, negligenciando-se a preocupação com estudos sobre a aprendizagem, ou seja, com a construção das noções e dos conceitos no pensamento da criança ou do jovem. (CAIMI, 2006, p. 21)

Para a autora, o cerne do problema é a formação de professores de História. Caimi reproduz um histórico que aborda a constante mudança na área de enfoque em relação à formação de professores de História. Segundo a autora, na década de 1960 o foco eram os conhecimentos específicos da disciplina, em detrimento de questões pedagógicas e epistemológicas. Nos anos de 1970, as tecnologias de ensino-aprendizagem. Na década seguinte, surgem os debates a partir das dimensões sociopolíticas. Nos anos de 1990, emergem as discussões a respeito da formação de professores mais reflexivos e investigadores de sua prática.

Promover um ensino satisfatório corresponde a haver ensino e também aprendizagem. Para isso, ter conhecimento específico é fundamental, mas não o bastante, é necessário também saber aplicá-los, contextualizá-los, problematizá-los e, por sua vez, conhecer o público com o qual se trabalha, pois a empatia, a identificação e a conexão professor/aluno suplanta as barreiras da resistência, da indiferença e potencializa a atmosfera necessária para o aprendizado. Diante disso a autora destaca:

A docência constitui, sem dúvida, uma atividade complexa e multifacetada, para a qual não se aplicam respostas de manual. Para diminuir os riscos de praticismo, individualismo e modismo, a formação do professor reflexivo-pesquisador precisa estar ancorada em outros pressupostos que não apenas a reflexão sobre a prática. (CAIMI, 2006, p. 29)

Sobre o mesmo aspecto, Circe Bittencourt, pontua que nos primórdios da escola primária, o ensino de História estava cativo de temáticas ligadas à pátria, à moral, civismo e fadado a uma mesma maneira de aprendizagem, à memorização. Ao ser promovido para o ensino secundário, o aluno então passava a ser imerso em uma atmosfera mais humanística e científica. Bittencourt (2008, p. 84) afirma que a História, inicialmente fundamentada na memorização, passa a adotar novos métodos que estimulam os alunos à postura mais ativa, métodos esses sedimentados na psicologia cognitiva.

Embora com o advento de mudanças significativas na abordagem pedagógica, é evidente as diferenças entre o conhecimento histórico produzido na academia e na escola. No entanto é fundamental respeitar e reconhecer as especificidades e o valor do conhecimento histórico produzido no ambiente escolar. Atribuir a importância devida a cada campo de construção desse conhecimento histórico é indispensável para promover a aprendizagem, o que ocorre quando há sentido naquilo em que se aprende. Diante desse pressuposto, Mônica Palheta, discorre a seguir:

Ensinar a pensar historicamente requer do professor habilidades para fazer com que o conhecimento histórico possa surtir efeitos na vida prática, mediado de uma forma que ajude a superar o caráter de mera transmissora de informação sobre o passado, para tirar a disciplina do campo da “decoreba”, da memorização de datas e da valorização de heróis, para o campo da criticidade e da argumentação (PALHETA, 2021, p. 74).

Para Vilma de Lurdes Barbosa, a falta de significação do que o aluno aprende e a desconexão com sua realidade, tem promovido a colheita de frutos indigestos. Independentemente de algum tipo de avanço, como por exemplo, professores com melhores qualificações que gerações passadas de educadores, ou até mesmo instituições de ensino com relativa melhoria física e com acesso a suportes pedagógicos de diversas ordens, um questionamento insistente é em relação à dificuldade que a escola tem em promover um aprendizado que nós, enquanto educadores, desejamos. Segundo a autora, é necessário considerar fatores importantes na identificação e análise da produção de guias curriculares e programas de curso que apontam para um conhecimento voltado para uma reprodução descontextualizada da realidade social. Barbosa comenta:

Por fim, a reação dos alunos à história nas salas de aula, que se apresenta na forma de aversão ou de apatia frente ao que é ensinado, quando afirmam que não sabem para que estudam isso ou que a história não tem função ou sentido, demonstra que até o presente há um considerável emprego da ideia de história como fatos isolados e não como processo, como matéria decorativa e não interpretativa. (BARBOSA, 2006, p. 75)

Faz-se urgente redescobrir a relevância e o sentido para o ensino de História, tanto para os alunos, quanto para os professores, bem como atribuir aplicabilidade e significado ao exercício dessa práxis pedagógica, sondando a possibilidade de serventia da História Local neste processo. Para Maria Auxiliadora Schmidt, esta preocupação não é nova. De acordo com Circe Bittencourt, uma História pautada no cotidiano tem sido o mantra de uma geração de historiadores preocupados com uma História Social capaz de redimensionar a visão política (BITTENCOURT, 2008).

Seguindo o mesmo fluxo, Vilma de Lurdes Barbosa faz um retrospecto histórico da preocupação e da instituição do ensino de História no Brasil desde o século XIX expondo os aspectos das concepções históricas tradicionais europeias, sobretudo francesa. Segundo a autora, as visíveis repartições cronológicas, Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea, possuem limites para a abstração do complexo emaranhado de tempos históricos existentes, contudo não nega a necessidade desse recurso frente ao caráter didático-pedagógico no intuito de promover uma localização temporal e espacial.

Barbosa destaca que a divisão temporal explicitada pelo autor possui duas funções específicas, uma de natureza institucional, na organização da função intelectual acadêmica, outra de natureza ideológica, que sobrepõe a perspectiva ocidental europeia em detrimento das demais óticas culturais e sociais. Isso evidencia um pensar histórico centrado em fatos e eventos protagonizados por grandes personalidades, o que escamoteia os sujeitos coletivos considerados de pequeno vulto, mas que possuem proximidade direta com os indivíduos comuns que estudam os acontecimentos históricos. A ausência de ligação entre o geral e o local desestimula a conexão entre quem estuda e o objeto estudado, dificultando a atribuição de utilidade em relação ao conhecimento pretendido. Assim, Barbosa discursa:

Não é por outro motivo que observamos, ainda nas últimas décadas do século XX, que, para a maior parte dos estudantes brasileiros, o estudo de história carece de sentido ou utilidade; não se tem a visão de ciência e sim de uma matéria decorativa, estudo do passado, que só exige como vimos, a prontidão em declinar nomes, datas e fatos. Não é de se estranhar que assim seja, porque ocorre a enorme distância entre a realidade vivenciada pela comunidade e o tratamento dado ao ensino de História, já que o aluno se torna mero espectador de fatos, não necessitando esforços no sentido de qualquer reflexão ou elaboração (BARBOSA, 2006, p. 60)

O conhecimento histórico escolar não deve ser visto como fruto de uma simples transposição didática, mas como possibilidade de aplicação dos pressupostos teóricos e metodológicos da área, aproximando os estudantes do "fazer historiográfico". No entanto, o conhecimento histórico produzido no espaço escolar ainda traz consigo vestígios de uma historiografia eurocêntrica (BARBOSA, 2006).

As concepções de origem inglesa e francesa a respeito da visão do conhecimento promovido por disciplinas escolares as torna dependentes do conhecimento acadêmico ou erudito de referência. Esse tipo de ponto de vista apresenta a escola como lugar de recepção e reprodução do que se chama conhecimento externo, sendo a eficiência da escola medida pela capacidade de transpor didaticamente tal conhecimento (BITTENCOURT, 2008). Em outros termos, desconsidera a escola como espaço de produção de conhecimento.

O modelo de produção de conhecimento histórico escolar favorece a sedimentação de uma proposta que estratifica o ensino de História, academia como produtora e a escola como receptora, e alicerça tal hierarquia que necessita ser removida devido à incapacidade de corresponderem à realidade presente. Soma-se a isso, dentre diversos outros elementos, uma formação docente aquém da desejada e uma liberdade didático-pedagógica inexistente. Isso decorre da deficiência da instrumentalização do professor que, por vezes, torna-se refém do único material disponível – o livro didático ou apostila – ou, até mesmo, no caso dos sistemas de ensino privado, trata-se de uma exigência institucional para que o professor utilize

unicamente este material didático devido o mesmo ser fruto de um alto investimento e fazer parte de um sistema de ensino.

Essa observação não significa, no entanto, promover a execração do livro didático, mas não podemos tomá-lo como única e inquestionável fonte, abrindo mão de outras, de recursos diversos e metodologias inovadoras. Nos últimos anos, temos acessado materiais didáticos riquíssimos, produzidos por pesquisadores comprometidos e confiáveis, tanto quanto à metodologia de ensino, quanto à sua formação acadêmica, que não se furtam às inovações e necessidades de novos tempos e alunos.

Outra coisa, os livros didáticos tem como ambição a amplitude do público. Sendo assim, tenderão para um enfoque macro, o "universal". Vamos pensar que o livro, conforme Bittencourt (2008) pontua, é um objeto complexo que comporta diferentes características, entre elas a de ser uma mercadoria. Nesse aspecto, vamos lembrar que ele é vendido nacionalmente. Cabe, portanto, ao professor articular os conteúdos locais e fazer as devidas conexões. Por isso, é fundamental que os professores de história manejem os pressupostos teóricos e metodológicos da nossa disciplina história. Isso vai viabilizar a aplicação da História Local. Concernente a isso Aryana Costa explicita:

Um primeiro ponto a ser indicado é que dificilmente o material base com que trabalhamos em sala de aula, ou seja, os livros didáticos e apostilas, conseguirá dar conta das nossas especificidades locais. Como são produzidos para atender professores e alunos de norte a sul do país, esses materiais costumam trazer uma abordagem mais “universal” da história, a que mais pessoas possam se relacionar e não têm como se aprofundar equanimemente em orientações para trabalhos referentes aos estados do Amazonas, da Paraíba, do Mato Grosso ou de Santa Catarina, por exemplo. Muito menos de cidades ou regiões diferentes dentro dos estados (COSTA, 2019, p. 134).

A historiografia preponderante por longos períodos a fio centrou-se na perspectiva ocidental europeia partindo da mesopotâmia e chegando à Península Ibérica com a pretensão de abarcar todos esses vastos tempos e espaços históricos. No contexto brasileiro local, essa ideia, o todo visto de cima, estava presente na formação da identidade nacional criticada em detrimento de como se deu o processo, não levando em consideração as variáveis presentes, as particularidades e especificidades étnicas e regionais, o que contribui para reforçar estereótipos, preconceitos e discriminações (COSTA, 2019).

Diante dessa ideia, evidencia-se que a realização de um trabalho com História Local terá que partir de um esforço individual do professor ao promover investigações, coleta de dados e produção de material, o que instigará tanto a docentes quanto a alunos a engajarem-se como produtores de conhecimento, contribuindo diretamente com os debates centrados em

discussões concernentes à autonomia, responsabilidade e proatividade dos discentes (COSTA, 2019).

Ao analisarmos a ideia presente que se tem a respeito da História Local no ensino de História, percebe-se haver uma nítida confusão terminológica, pois, comumente, entende-se como História Local um ensino pautado na memória e nos feitos das grandes personalidades locais, sejam elas municipais, estaduais, ou até mesmo, da rua ou do bairro. Outro aspecto recorrente à temática, é que o objeto de estudo a partir do que se compreende a respeito desta abordagem, sempre parte de escolhas pessoais de quem propõe a atividade didático-pedagógica, deixando em segundo plano as áreas de interesse do aluno, ou seja, aquilo que pode fazer sentido e cativar sua atenção mediante o contexto local.

Logo, é urgente a necessidade de apropriar-se do sentido estrito da História Local, ou seja, por intermédio da sua abordagem, a história e a realidade local, viabilizar o aprendizado e aplicação dos pressupostos teórico e metodológicos da pesquisa histórica, tendo como objeto o local onde o aluno vive. A instrumentalização dos discentes de tais pressupostos tem o potencial de contribuição na formação de pessoas críticas e reflexivas, capturando seu objetivo tal qual a produção de conhecimento histórico da localidade a partir das vozes não ouvidas, mas que ajudam a compor o cenário. Nesse cenário a interdisciplinaridade surge como aporte contribuidor. No que corresponde à metodologia de utilização e de atuação da História Local, bem como em áreas interdisciplinares, Aryana Costa demonstra:

A história local não precisa ser somente a história da cidade ou do Estado, muitas vezes feita nos mesmos moldes de uma história nacional - ou seja, uma listagem de prefeitos/governadores ou de pessoas tidas como importantes, muitas das vezes pela sua condição social privilegiada. Para um melhor aproveitamento dos recortes possíveis, o trabalho com história local precisa da mobilização de conceitos comuns também à geografia, como os de paisagem, região, território. Eles servem como guias para a delimitação dos objetos de estudo, conferindo inteligibilidade ao tema/espço/recorte selecionado (COSTA, 2019, p. 134)

Diante disto, é fundamental explicitar o processo coletivo de construção da História e como tais indivíduos coadunam com este procedimento em virtude da participação popular. Vilma de Lurdes Barbosa pontua que:

A inserção dos atores que compõem a história local e, conseqüentemente, o seu ensino, contemplado em produções didáticas, aponta para o desenvolvimento de uma consciência da coletividade que considera o plano social, econômico, político e cultural, vislumbrando, assim, a busca de soluções de seus problemas, mesmo quando para estes, como firma Thiollent, “[...] não se veem soluções em curto prazo, como por exemplo: no caso das secas, propriedade fundiária, etc”. (BARBOSA, 2006, p. 66).

A História Local aporta como necessidade por tornar possível a compreensão do entorno do aluno, dando vida ao passado, mostrando-o presente na escola, casa, comunidade,

trabalho, lazer, ou seja, significando-o. Por esse olhar, a História Local liga-se à história do cotidiano, promovendo a participação na História de pessoas comuns, fomentando relações entre grupos sociais distintos no presente e no passado (BITTENCOURT, 2008).

Partindo deste prisma, parece que sabemos o que fazer. Então, por que não estamos fazendo? Temos um currículo pronto que, supostamente, respeita as especificidades locais. Mas temos trabalhado na construção do conhecimento histórico ou meramente executado o currículo? Temos sido capazes de instrumentalizar os alunos na pesquisa histórica? Temos nos apropriado da História Local? Esses são questionamentos que servem não somente para a nossa reflexão, mas para reorganizar a nossa prática pedagógica no ensino de História.

A respeito do uso da História Local no ensino de História, Costa (2019) argumenta que o uso local para o ensino de história possui duas vertentes que podem ser consideradas tanto a partir do seu próprio valor, quanto um grande ponto de partida para atividades que desenvolvem inúmeras outras competências para a construção do conhecimento histórico. Para a autora, a História Local terá seu valor se os alunos conseguirem perceber onde o local e o geral se distanciam e se aproximam, construindo o conhecimento histórico a partir das realidades locais, dinamizando-o, envolvendo o aluno nesse processo, desenvolvendo suas potencialidades críticas e emancipatórias. Assim, a autora alega:

Fazer/ensinar/estudar história local pressupõe tomá-la como objeto do conhecimento (quando nos concentramos em escalas “menores” e mais próximas a nós nos nossos recortes, como o bairro, a cidade, o Estado, mas também grupos sociais e cultura material que não necessariamente correspondem aos limites geográficos e políticos dos lugares) ou como o lugar de onde partem os conhecimentos (dos próprios professores e alunos, da comunidade, de associações e organizações locais, das universidades). Assim é que uma primeira discussão que ela permite fazer é sobre a “presença de história” em espaços (como objeto) ou a partir de sujeitos que, no senso comum, não seria cogitada. (COSTA, 2019, p. 132)

A abordagem da História Local possibilita uma aproximação do objeto ensinado em relação a quem aprende, contribuindo para o estabelecimento de vínculos afetivos o que, por sua vez, potencializa a aprendizagem. A História Local contribui para que haja uma melhor abstração por parte do discente de maneira a perceber que o ontem e o hoje relacionam-se e estão presentes em seu ambiente de interação. Deste modo, o aluno compreende que é parte do processo, sujeito e não apenas observador. Percebe que sua atuação direta contribui com mudanças e permanências em seu ambiente social.

No entanto, é preciso não romantizar a História Local como proposta para o ensino de História, pois assim como as demais abordagens, visões e propostas, possui suas limitações ou esferas de atuação. Pode-se dizer que seu intuito é promover a visualização de indivíduos e espaços atentando para a contribuição desses na construção histórica, não ficar segregados ou

seccionados a um espaço. Para Costa (2019), a História Local só tem seu valor plenamente explorado se trabalhada com escalas intercambiadas ou sobrepostas, a fim de que o aluno perceba onde o local e o geral se aproximam e se distanciam.

Para além dessas contribuições, a História Local tributa ao ensino de História ao instrumentalizar professores e alunos, expandir e motivar aspectos da pesquisa, gerar novas possibilidades em sala de aula, na formação de docentes e na elaboração de recursos didático-pedagógicos. Clarice Bianchezzi observa a necessidade do desenvolvimento de conceitos elementares do ensino de História como, por exemplo, noções e representações de temporalidade ainda nos anos iniciais. A autora atesta que tais noções e representações não existem naturalmente, sendo fruto de um construto que ampara a consciência de ambas.

Bianchezzi aponta que ao dimensionar um ensino repleto de elementos diretamente conectados com a vida real do aluno potencializando seu aprendizado, inclusive por intermédio da interdisciplinaridade, os PCNs sugerem e reforçam o uso da História Local como possibilidade de ensino. A autora enfatiza que “estudar a partir da História Local proporciona acesso a discussões e investigações que podem e devem ser incentivadas nas salas de aula em todos os níveis de ensino”. (BIANCHEZZI *et al*, 2014, p. 194)

A possibilidade de uma prática pedagógica que fomente a interação discente, imergindo-a em um ambiente propício à pesquisa junto ao espaço que ocupa, sem dúvida, expande e potencializa o processo de ensino e aprendizagem, pois promove a empatia com o que se estuda, criando uma identificação com o objeto de conhecimento. No entanto, é imprescindível ter em mente a necessidade de se observar o cuidado para não haver uma espécie de reducionismo do conhecimento pretendido e de seus conceitos elementares, bem como não cometer anacronismos ou banalizações por não levar em consideração as representações e temporalidades históricas específicas, devendo sempre, problematizar, contextualizar e conectar o local com o geral. Partindo do princípio discutido, Bianchezzi pontua:

Proponho que se busque articular as trajetórias dos alunos e professores, suas histórias de vida (biografias) com a história social (processo histórico, coletivo). Nesse sentido, destaca-se a importância da memória individual e da memória social - que se materializa nos diferentes espaços da cidade: ruas, prédios, museus, aterros, diques, pontes, desmatamentos, praças, monumentos... Como essas memórias contribuem para a constituição das suas identidades de criança, adolescente, adulto, velho, menino, branco, negra, índio, considerando que essas identidades variam em diferentes épocas? (BERGAMASCHI, 2010, p. 02 *apud* BIANCHEZZI, 2014, p. 195).

Tornar o aluno percebedor das diversas representações históricas, ou seja, consciente de que os indivíduos constroem significados para o mundo em sociedade, tem sido um dos grandes desafios no ensino de História. É necessário desenvolver metodologias que as tornem

compreensíveis e possibilite aos discentes abstraírem tais representações como construções sociais das experiências históricas que contribuem para que os indivíduos projetem suas leituras, interpretações e visões de mundo. Outro desafio existente tem sido trabalhar na contemporaneidade as múltiplas formas de se lidar com o tempo, uma vez que estamos habituados a percebê-lo como cíclico.

Estimular atividades que partam da percepção temporal presente, bem como de suas representações, nas quais o aluno consiga enxergar-se nessa inserção e, a partir de então, estabeleça elementos de comparação ao tempo vivido e experimentado por outros indivíduos de sua rua, bairro, escola e de seu convívio social, permitirá a ampliação da compreensão das múltiplas temporalidades históricas, haja vista que especificidades e impressões próprias de cada período e local se tornarão latentes.

A História Local possui a faculdade de pavimentar este caminho. Ao fomentar no ensino de História a pesquisa voltada a identificar sujeitos componentes e agentes da realidade espaço/temporal local, possibilita-se também a compreensão do processo de ocupação e transformação desse ambiente, permitindo localizar atividades econômicas, de lazer, saúde, educação, interação social, o que, por sua vez, produzirá uma atmosfera de identificação, valorização e preservação dos espaços públicos materiais e sociais de memória.

O ensino de História Local e do cotidiano trata-se de um importante meio para desenvolver no aluno as competências e habilidades necessárias, primordialmente a criticidade e o ser reflexivo, transpondo esse sujeito a uma atmosfera que permita-o compreender como se dá o complexo processo das relações sociais, como elas se organizam, permanecem ou mudam ao longo dos tempos e em decorrência do espaço. Além disso, possibilita a constatação das diversas formas de organização (BIANCHEZZI, 2014)

Ademais, torna-se didático apresentar os contextos históricos, mediante exemplos visíveis de representações e temporalidades históricas, bem como observar como se deu a composição desse cenário e de seu desenvolvimento em seu aspecto social e histórico, tanto a partir da comparação entre a percepção presente dos instrumentalizados na pesquisa e de quem faz parte do público alvo, ou até mesmo em relação à comparação a priori e a posteriori do próprio participante da pesquisa frente ao intervalo de tempo que certamente acarretará em uma ressignificação interpretativa temporal e representativa, uma vez que não há lembrança pura do passado. Nesse sentido, Luís Reznik pontua:

Nos tempos em que vivemos, os processos de criação de pertencimento ultrapassam as margens do sujeito moderno, “[...] previamente vivido como tendo uma identidade [nacional] unificada e estável [...]”. Os nossos processos de identificação tendem a ser mais provisórios, variáveis e problemáticos, sejam eles relacionados a gêneros, etnias, cor, religião, vínculos profissionais. As identidades são múltiplas e de definição instável: “[...] A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam [...]” (REZNIK, 2008, p. 2)

Ainda em relação ao processo de formação identitária do sujeito ao longo de nuances temporais e o papel da História Local na viabilização da compreensão desse fenômeno, o autor discorre:

Nesses termos entendemos que o exercício da história local vincula-se a processos de identificação, relacionados a um determinado sistema cultural, que enfatiza as relações de vizinhança, contiguidade territorial, proximidade espacial. Essa ética de pertencimento é mais um elemento constitutivo desse sujeito fragmentado, múltiplo e instável. A história local não deve ser projetada como um valor superior para a admiração e valorização da pequena pátria – no estilo “eu me ufano da minha terra” –, mas como a “costura” de um retalho dos processos de identificação do sujeito (REZNIK, 2008, p. 3)

Para Reznik, a escrita de histórias locais deve possuir o propósito de apresentar narrativas históricas que instiguem a curiosidade a respeito do tempo, aguçar a percepção das diversas situações, valores e comportamentos presentes na cultura humana e promover uma reflexão sobre o lugar, formulando ideias a respeito de si e dos outros. Nesse mesmo sentido, é fundamental exercitar a memória, pensar e repensar o passado, possibilitar reflexões a respeito de quem somos e quem pretendemos ser.

Em sua perspectiva, a História Local é um campo privilegiado de investigação, por traçar e constituir as relações de poder presentes entre os indivíduos, grupos e instituições, além de possuir a faculdade de analisar a complexa sedimentação das identidades sociais, como vínculos afetivos que agrupam indivíduos distintos na partilha de valores comuns a todo o grupo (REZNIK, 2008).

2.1 HISTÓRIA LOCAL: FONTES E MEMÓRIA

A História não é o passado em si, senão um olhar sobre o passado na ânsia de compreendê-lo partindo da problematização do presente. Da mesma forma, sabemos que a História não é memória, esta é parte constitutiva daquela. Contudo, não há História sem passado, assim como também não há passado sem memória. Seguindo esse fluxo, é que o ensino de História Local se utiliza de procedimentos metodológicos ligados a fontes a partir de objetos de memória (REZNIK, 2008).

Nesse bojo, observa-se um leque de oportunidades a serem exploradas de modo a embasar o ensino de história por meio da abordagem da História Local, tendo a contribuição de variadas fontes, como cartografia, fotografia, construções arquitetônicas, crônicas, História oral, registros de vida, papéis do Estado, registros da vida associativa e registros de propriedade.

Como sugere o autor, as referidas possibilidades de fontes podem contribuir para a construção das narrativas históricas, reflexão a respeito da construção das identidades, sentimentos de pertencimento, surgimento de estigmas, valorizar o patrimônio material e imaterial local, integrar escola e comunidade, contribuindo desta maneira para o conhecimento da História da localidade.

Em suma, a História Local é uma das formas pelas quais pode-se observar o deslumbre pelo passado e pela passagem do tempo. Ao se enfatizar temas e objetos, localidades, grupos sociais e hábitos identificáveis pertencentes a sistemas culturais, fundamentados em ligações de territorialidade e proximidade geográfica, busca-se instigar a curiosidade e despertar a empatia pelo estudo da História (REZNIK, 2008).

O trabalhar com fontes é condição sem a qual não há produção da História Local bem sucedida em âmbito escolar. Isso é se instrumentalizar dos pressupostos teóricos e metodológicos da História. Saber manejar fontes, é o primário para um historiador. Ela faz parte de qualquer produção historiográfica. Alberti afirma:

O trabalho com fontes é tão importante para as aulas de história quanto são as experiências em laboratório para as aulas de química, física ou biologia. De um lado, porque (i) ele permite ampliar o conhecimento sobre o passado e, de outro, porque (ii) possibilita que alunos e alunas percebam, na prática, como se constitui o conhecimento histórico. (ALBERTI, 2019, p. 107)

O trabalho com fontes permite aos alunos compreenderem que o conhecimento sobre o passado é resultado de uma produção fruto do esforço intelectual do historiador. Aqui percebe-se, então, como o conhecimento histórico é constituído, produzido, seguindo uma série de rigores que lhe concederá o aval de ciência. Sendo assim, como as fontes são elementos centrais neste processo, contribuirão para estimular a expansão do conhecimento histórico (ALBERTI, 2019).

Nesse aspecto, Alberti (2019) pontua quatro níveis de inferência aos mais variados tipos de fontes. É necessário saber o que o documento diz, o que é possível abstrair dele, o que ele não diz, se é possível saber mais e onde. Isso nos põe em alerta ao percebermos que nenhum documento é capaz, por si só, de sanar todas as inquietações existentes, sendo necessário e indispensável reunir fontes variadas que lancem outros olhares ao objeto ou questões que se pretende definir ou responder.

Para além da leitura apurada da fonte, deve-se proceder a identificar as suas condições de produção, levando em consideração a materialidade, a procedência, elaboração, intencionalidade, diferenças e semelhanças na escrita e, no caso de fontes dotadas de recursos tecnológicos, observar qualidade de som e imagem, iluminação, ritmo da fala, ruídos, chiados, sons de fundo entre outras situações (ALBERTI, 2019).

Sendo impensável a não utilização de fontes na História Local para o processo de construção do conhecimento histórico, também se vê uma indissociabilidade do recurso à memória, afinal, como acessar, estudar, investigar, analisar e revirar o passado sem estimular lembranças, vivências e experiências? Porém, ao reconhecer este fato, é fundamental ter a consciência que o entendimento acerca de memória também sofre as inferências do tempo, espaço e do lugar social em que foi descrito e disseminado. Palheta observa:

Pensar a memória como instrumento da cultura é alongar os horizontes para conhecermos uma realidade que não foi nossa, que não vivemos, mas que de certa forma fazemos parte. Ecléa Bosi também nos diz que pelas histórias de vida dos moradores podemos acompanhar as transformações dos espaços urbanos, pois segundo ela, “suas histórias se misturam e nós começamos a enxergar nas ruas o que nunca víamos, mas nos contaram” (BOSI, 1992); dessa forma percebemos como a autora amarra a memória da cidade com a lembrança de seus moradores (PALHETA, 2021, p. 70-71).

Desse modo, o conceito de memória com o qual lidamos é de matriz ocidental moderna. Mediante esse fato, é honesto pensar que esse entendimento não dá conta da totalidade desse pensar quando se observa outras culturas, outras sociedades, fazendo-se necessária ampliar a visão de compreensão e considerar outras maneiras de pensar a respeito do termo (GIL, 2019). Nessa perspectiva, Gil estrutura a concepção ocidental de memória individual segundo a perspectiva de Maurice Halbwachs:

[...] “a memória individual não é possível sem instrumentos, como palavras e ideias, os quais não são inventados pelos indivíduos, mas tomados emprestados de seu meio”. E isto implica, segundo ele [Halbwachs], a presença do social nos momentos mais individuais, ou seja, recordamos com a ajuda das lembranças do outro, ainda que as memórias individuais sejam únicas e singulares (GIL, 2019, p. 156)

Ao que concerne memória coletiva, Gil assevera:

A memória coletiva se transmite oralmente e por meio de textos, monumentos, rituais, festas, comemorações na família, na rua, na escola. A história nacional foi uma das formas mais importantes de afirmação da memória coletiva, delimitando o que lembrar e o que esquecer e construindo uma história com presenças ausentes. A memória histórica pode contribuir para a construção da memória coletiva, embora não resulte de lembrança de ninguém, mas da operação do historiador, que interroga os documentos à luz de hipóteses para, então, designar os acontecimentos que irão compor a memória histórica (GIL, 2019, p. 156-157)

A autora diferencia a memória individual da coletiva, no entanto, mostra como a primeira sofre interferência da segunda. A memória coletiva é também construída deliberadamente. Contudo é notório observar que registros tidos como válidos, confiáveis, oficiais, embora de inestimável serventia, não dão conta, ou muitas vezes, não registram a memória coletiva de homens, mulheres, trabalhadores e de desassistidos pelo Estado. Retomando a discussão em relação ao caminhar conjunto entre História e memória, faz-se prudente também ter em mente o que distancia um conceito do outro. Quanto a isso, Gil disserta:

Há, no entanto, uma diferença importante entre os dois conceitos: a maneira como se relacionam com o tempo. O tempo da memória é o da continuidade presente naquele que lembra. Não há corte ou ruptura entre passado e presente e, portanto, não há lembrança estática, pois está sempre sujeita aos rearranjos das emoções grupais. Já o tempo da história é o da descontinuidade entre quem lê os fatos narrados e quem os testemunhou. Ela fragmenta o tempo, corta, recorta, privilegia mudanças, transformações, destruições. Em síntese, tanto a memória quanto a história não são verdades em si mesmas. Ambas buscam trazer o passado para o presente: a memória o acessa diretamente, e a história o faz com e por meio de vestígios. Como alerta Ricoeur (2007), a impossibilidade de acessar diretamente o passado possibilita que a história faça o debate e a crítica às memórias, pois está distante da experiência vivida. Do ponto de vista da escrita da história, Ricoeur indica a memória como matriz da história, embora, do ponto de vista da recepção, proponha pensarmos a memória não como simples matriz, mas como reapropriação do passado histórico por uma memória instruída pela história (GIL, 2019, p. 158-159)

A memória também se faz presente na educação patrimonial e apresenta-se nos currículos escolares. Professores de História estão na linha de frente incumbidos de promoverem atividades que desenvolvam a expansão do conhecimento sobre o passado, sobre as relações que os indivíduos, agindo socialmente, estabeleceram com ele. Isso parte da preocupação em estabelecer a constituição de um patrimônio social que materialize ou personifique uma memória social.

De modo geral, o que se nota é que enquanto a memória possui acesso direto ao passado, a História faz um esforço a mais para acessá-lo, pois primeiro identifica seus indícios, vestígios, evidências e recorre a instrumentos que possibilitem atestar a veracidade daquilo que se apresenta.

É presente, tanto na busca da memória, seja ela, coletiva ou individual, quanto na busca pela “revelação” do passado por intermédio da História, revelações comedidas, ocultações, seletividade, inclinações e a percepção a partir do lugar social de quem investiga, bem como de quem contribui para o processo.

A História Local terá que lidar diretamente com esses aspectos, pois ao mergulhar em uma produção historiográfica local se deparará com fontes e espaços de memória, coletivos e

individuais que são representações dos agentes construtores do processo histórico. Ainda executará um trabalho de estímulo no intuito de lançar luz às memórias encobertas.

O valor presente em se trabalhar com fontes em sala de aula está em potencializar o aluno como sujeito ativo no desenvolvimento da compreensão e da interpretação daquilo que se aborda, ou seja, introduzir o aluno no métier do historiador. É apresentar a ele a matéria prima da produção historiográfica, e instrumentalizá-lo dentro da pesquisa em nível escolar, a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da história, despertando sua capacidade de investigação, contextualização, indagação, formulação de hipóteses, sínteses, críticas, de apontar diferenças e semelhanças, mudanças e permanências, quesitos esses indispensáveis na construção do conhecimento histórico, estimulando-o a trilhar um caminho de autonomia e independência, aventurando-se no fazer História (CAIMI, 2008).

Evidencia-se, portanto, o desejo profundo pelo manusear, construir e produzir conhecimento histórico, o que, certamente, faz com que haja deveras o aprendizado ao contrário de um ensino de História focado unicamente no adquirir conhecimento, cultura e instrução. A isso Caimi classifica por aprender a historiar, e pontua:

Aprender a historiar ou aprender o ofício dos historiadores não significa almejar que o estudante se torne um pequeno historiador, até porque as finalidades do trabalho do historiador, ao produzir conhecimento histórico, são distintas das finalidades do trabalho do professor ao ensinar história. O historiador toma as fontes como matéria-prima para desenvolver o seu ofício e, como especialista, reconhece todo o contexto de produção antes mesmo de delimitá-las para o seu estudo, ao passo que, como afirma Bittencourt (2004, p. 329), “os jovens e as crianças estão aprendendo história e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido”. Assim, ensinar o ofício do historiador consistiria em construir com os alunos uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permitisse compreender (e utilizar em certo nível de complexidade) os instrumentos e procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico (CAIMI, 2008, p. 143-144)

Entretanto a autora adverte que a ideia de se trabalhar com fontes em sala de aula advém de tempos remotos. Entretanto, observa que, nas últimas décadas, o entendimento acerca de seus fins no processo didático pedagógico mudou, passando de algo informativo, ilustrativo para algo problematizador e imbuído de significado. Sendo assim, atualmente, dada a impossibilidade de se apreender toda a história da humanidade, e o consenso de que é necessário formar cidadãos críticos e emancipados, o ensino de história tem valorizado na formação inicial de professores o domínio dos pressupostos da nossa área. Por sua vez, isso viabiliza a formação de professores pesquisadores.

Nessa direção, dentro dos conteúdos que se convencionou serem necessários para a formação histórica na Educação Básica, acrescenta-se a proposta do "aprender a historiar", como orienta Caimi.

Dada a existência interdisciplinar entre a História Local, outras abordagens metodológicas e áreas de conhecimento, especificamente falando da Geografia, insere-se no campo de estudos da História, conceitos diretamente presentes nos estudos geográficos. Mediante isso, conceitos como lugar, território e região serão recorrentes, pois as relações humanas se dão nesses espaços que experimentam modificações e transformações por intermédio de fenômenos sociais e hábitos pertinentes de quem ocupa tais lugares.

José D'Assunção Barros (2005) relembra que a classificação da História como a ciência que estuda o homem no tempo possibilitou novas dimensões de investigação. No entanto, Barros transcende o conceito, afirmando que além de estudar o homem no tempo, a História também o estuda no espaço, sendo que esse indivíduo também atua em uma região, seja ela geográfica ou política.

Braudel trabalhou, nesta sintonia, com a ideia do grande espaço, mas que gerações posteriores de historiadores lançaram as bases de uma nova ideia, o pequeno espaço, ideia esta que se fortaleceu nos anos 1950 sendo conhecida como História Local. Nascia, dessa maneira, uma nova abordagem historiográfica, pela perspectiva de Goubert, focada e interessada em uma maior amplitude social quando mais localizada. A isso somou-se a ideia da necessidade de recortes de tempo e espaço, mas que levavam em consideração aspectos de interesse pessoal, comodidade e que não atendiam estritamente a natureza e o caráter da pesquisa, mas do pesquisador (BARROS, 2005).

Diante desses pressupostos, é essencial ter em mente que não basta promover recorte de tempo e espaço a partir de escolhas axiológicas ou arbitrárias, mas nortear-se pela ideia de que o que determina o recorte é o problema, o que pode originar-se em decorrência de inúmeros fatores ou infíndas naturezas.

A delimitação de uma região a ser estudada pelo historiador não coincide necessariamente com um recorte administrativo ou estatal: pode ser definida por implicações culturais, antropológicas, econômicas, ou outras. Um grupo humano a ser examinado não estará necessariamente enquadrado dentro dos parâmetros de um Estado-Nação. Um padrão de mentalidade que se modifica pode corresponder a um enquadramento que abranja duas pequenas zonas espaciais pertencentes a duas realidades estatais distintas, ou corresponder a uma vasta realidade populacional que atravessa países e etnias distintas, que se interpõe entre duas faixas civilizacionais, e assim por diante (BARROS, 2005, p. 118-119).

Circe Bittencourt (2008) argumenta que ter cuidado com o conceito de espaço é crucial ao se trabalhar com História Local, expressões como: história do entorno, do mais próximo, do bairro ou da cidade, sempre estarão presentes. Refletir sobre o conceito de espaço é fundamental para o estudo da região e da História Local, bem como estar atento ao conceito de lugar, de suas especificidades e de suas funções, o que é importante para compreendê-lo.

Independentemente da orientação que norteie o recorte espaço-temporal, esse deve estar sedimentado no entendimento do historiador que essa etapa da produção historiográfica é o que torna possível o seu trabalho e o conduzirá, bem como como todas as demais de sua pesquisa. Assim, não basta escaloná-las de maneira sistematizada e pautá-las em aparências para reportá-las como História Local, mas certificar-se que além desses estágios, do rigor metodológico, da utilização das fontes, do seu tratamento, da observação quanto à concepção de memória, dos recortes de tempo e espaço, é imprescindível atentar-se para o ambiente gerador do problema que se busca solucionar.

Frente a tais constatações, a História Local permite ao aluno que este compreenda o seu entorno ao identificar o tempo presente e o tempo passado em seus espaços de convivência, uma vez que essa dinâmica, munida de fontes, objetos da cultura material e de memória, intercambiados a outras áreas de conhecimento e saberes por intermédio da interdisciplinaridade, faz com que vivências e experiências coletivas e individuais insiram o aluno em contextos mais amplos.

2.2 A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO: AÇÕES DIDÁTICAS E ABORDAGENS EM SALA DE AULA

No espaço da História local apresentam-se a exposição de eventos, fatos, relatos e experiências correlacionadas que compõem as narrativas dentro do espaço-tempo que se observa. Acrescenta-se a isso o acesso ou a reconstrução do passado, ainda que de maneira parcial e limitada, lançando mão de escolhas axiológicas. Assim temos a inserção da memória no processo de construção do conhecimento histórico. Semelhantemente, apresenta-se a temporalização das experiências, o que constitui a historicidade.

Nesse compêndio é possível, por meio da História Local e dos elementos que corroboram para a sua construção, dar visibilidade a espaços e locais que outrora não eram percebidos ou que até mesmo notados, não passavam de descrições estereotipadas (PALHETA, 2021).

Para ela, é preciso fugir do discurso regionalista pois essa visão revela-se turva, o que impede a percepção dos aspectos singulares do local como espaço social existente a partir de lógicas de poder, de regras de funcionamento e sujeito a ação dos agentes presentes. Nesse sentido, um olhar mais específico para o território de Anajás revela que o mesmo não é somente mais um local do vasto Marajó, o que também sugere aplicar esse melhor olhar sobre outras localidades.

Palheta (2021), afirma que toda cidade, povo ou comunidade carregam consigo elementos culturais que constituem sua identidade, direcionando o seu fazer, viver, valores e padrões que possibilitam o vínculo entre os sujeitos. A história de vida desse grupo aponta para o elemento identitário presente no dia a dia de indivíduos e da cidade em uma relação tempo-espaço constituída de mudanças, permanências, origens, percursos, conflitos, rupturas e continuidades variáveis imprescindíveis à memória para a construção da identidade coletiva, sentimento de pertencimento e consciência de classe.

Diante disso, a escola mostra-se como via que conduz os discentes rumo ao conhecimento histórico, haja vista que nesse ambiente entrelaçam-se cultura histórica e conhecimento científico, o que resulta no surgimento da consciência histórica. Ademais, a dialética presente que emerge a partir das vivências e experiências da vida pregressa dos alunos somadas às adquiridas no espaço pedagógico potencializa novos saberes e aprendizados que permitem conhecer o mundo em que vivem, compreendendo o passado e o presente (PALHETA, 2021)

É notório que a História Local se trata de uma abordagem que lança olhares aos "invisíveis", aos "esquecidos", trabalhando no intuito de fazer emergir aqueles que, por diversas razões e/ou circunstâncias, estejam abaixo da superfície social. Nesse sentido, há que se considerar uma outra nuance da História Local, o combate à invenção ou à supervalorização de uma cultura ou tradição de maneira que, não negando as contribuições a posteriori de grupos em uma dada localidade e tempo, novos arranjos narrativos não venham suprimir as contribuições de outros grupos sociais a priori.

Em relação ao modelo comentado, Rita de Cássia Loubach de Souza (2016), apresenta e questiona a construção da narrativa a respeito da colonização suíça em Nova Friburgo, associando tal evento a ligações e interesses político-econômicos locais. Desse modo, Souza argumenta:

Na visão do historiador João Raimundo de Araújo¹¹, inobstante o ineditismo deste núcleo suíço, o poder público municipal associado ao capital industrial que se instalava na cidade no começo do século passado – que terá um segundo momento a partir da década de 80, com a ascensão ao poder de Heródoto Bento de Mello, prefeito do município por 4 mandatos - trabalharam no sentido da “invenção” ou supervalorização de uma tradição suíça, cujo ápice foi a criação do slogan “Nova Friburgo, a Suíça brasileira”. Evidente que é inegável a participação dos imigrantes suíços na construção e desenvolvimento de Nova Friburgo, sendo numerosos os sobrenomes de ascendência suíça na cidade, especialmente nos distritos de Lumiar e Amparo, justamente onde se encontravam as terras mais férteis do núcleo colonial. Contudo, nada leva a crer que sua importância se sobreponha aos demais núcleos populacionais que cá já existiam ou que se instalaram posteriormente. Neste sentido, vê-se um “esquecimento” das contribuições desses grupos pela memória oficial em construção a partir dos interesses das elites políticas e econômicas que dominavam o

poder, intimamente ligadas aos grupos industriais alemães que se instalavam na cidade (SOUZA, 2016, p. 24).

Ao se debruçar sobre a História Local, é importante ter em mente a consciência de que memórias coletivas, por vezes, emergem e submergem a depender do interesse de quem as resgata ou não, o que por força da memória oficial que normalmente destaca determinado grupo em detrimento do apagamento, esquecimento ou marginalização de outro.

De acordo com Souza, a visão de uma simples transposição didática do conhecimento científico/acadêmico para uma realidade escolar já é superada. No entanto os docentes ainda observam um distanciamento entre as duas realidades. A história como disciplina, era inconcebível antes do século XIX, principalmente no âmbito escolar. Até que a história ocupasse o "status" merecido, ainda percorreria longos caminhos e com objetivos muito aquém do desejado. Diante dessa realidade, é importante compreender que a história enquanto disciplina escolar traduz-se em um conjunto de conhecimentos com organização própria ligados à escola com ações de saber envolvendo práticas docentes e discentes. A autora destaca:

Nos últimos anos pesquisadores da educação têm realizado trabalhos muito esclarecedores, que ultrapassam a visão dos professores como meros reprodutores de conhecimentos que lhes são externos, mas os revelam como produtores de um conhecimento, que entrelaçado por variados saberes, constroem novos conhecimentos caracterizadores da profissão docente e do próprio ambiente escolar (SOUZA, 2016, p. 41).

Logo, sabemos que a escola se apresenta como um ambiente que produz e não reproduz conhecimento científico. Constatado isso, é observável em muitos casos um entendimento por parte dos professores a respeito da valia da História Local, embora essa abordagem apareça geralmente com intuito ilustrativo e de aproximação da realidade discente com o objeto de conhecimento abordado em ambiente escolar.

A História Local não pode ser resumida ao lugar, ao regional e à micro- história, pois, como apontam Cainelli e Schimidt, as explicações das realidades locais vão além de si mesmas e relacionam-se com outras realidades, permeando o local, o nacional, o latino-americano, o ocidental e o mundial (Souza 2016). A História Local também deve ser entendida como aponta Souza:

Contudo, há o entendimento que ela também pode se tratar de uma estratégia ou método de ensino, que permite articular, pedagogicamente, o cotidiano ao espaço local e este ao nacional. Importante, então, é a reflexão de qual sentido se pretende dar à história local. Tem-se uma ampliação de estudos de caso de propostas pedagógicas com esses saberes no espaço escolar, entretanto, sem buscar nexos com a historiografia do lugar que vem sendo produzida. (SOUZA, 2016, p. 51).

Em suma, é imprescindível ter a real noção do que se trata o lugar no contexto da História Local, vê-la como possibilidade pedagógica, não abdicar de suas características que a configuram como modelo científico e inserir fontes não ortodoxas, não a ver como algo estático, isolado, mas como aquilo que pode ser tratado como gênese da aprendizagem.

A utilização da História Local justifica-se como instrumento de grande estima, haja vista que instiga a investigação do meio do qual se faz parte, descortina a realidade do envolvimento, projeta novos horizontes e amplifica a percepção temporal, o que ajuda a discernir que o conhecimento se dá ao longo do tempo a partir das apreensões que os seres humanos fazem dele e de suas subjetividades, individuais e coletivas, que estão sujeitas a uma série de condicionantes.

Rita de Cássia Louback de Souza (2016), apontando o alerta feito por Circe Bittencourt, atenta para a importância de se promover um estudo do meio a partir de lugares diversos, uma vez que ao dar enfoque apenas a monumentos históricos, corre-se o risco de se contribuir para distorções históricas. Desse modo, não basta saber porque fazer, mas também como fazer História Local.

Ao se trabalhar com História Local, há que se pensar quais motivos nos levam a aderir essa metodologia e o que nos impele a identificar, escolher e trabalhar determinado espaço, tempo e assunto. Considerando essas e outras variáveis, é possível elencar algumas como relevância social, a inexistência de um olhar, um pensar para o alvo escolhido como objeto de conhecimento, estereótipos de supervalorização, de inferiorização ou esquecimento quanto à presença do Estado na localidade.

Levando em consideração esses fatores e a aplicação da História Local no meio em que se pretende historicizar, percebemos que esse instrumento científico colabora para o ensino e a aprendizagem da História, já que parte de uma realidade inerente ao aluno, permitindo-lhe uma abstração mais satisfatória do passado. Para isso é fundamental não ignorar, como já dito, as particularidades que compõem o local, o regional, a evolução epistemológica e até mesmo metodológica da abordagem. O plano pedagógico é, acima de tudo, primordial para dar o direcionamento necessário às ações didáticas propostas no âmbito da História Local em sala de aula, bem como muni-lo de propósitos, pois somente assim o aluno poderá ser instrumentalizado a ponto de reconhecer-se como sujeito interno ao contexto histórico (SOUZA, 2021).

Diante disso, a elaboração de um plano pedagógico detalhado e repleto de conceitos adequados é essencial para o ensino eficaz da História Local em sala de aula. Esse plano deve ser construído a partir de uma perspectiva dialógica, que promova a troca de conhecimentos

entre os alunos e o professor, fomentando um ambiente de aprendizado colaborativo. As atividades didáticas devem ser sequenciais e variadas, convergindo todas para o mesmo objetivo e finalidade educacional, garantindo a coesão do conteúdo. Além disso, é crucial considerar e incorporar novas possibilidades e abordagens que talvez não tivessem sido inicialmente cogitadas, enriquecendo o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, os alunos poderão desenvolver uma compreensão mais profunda e contextualizada da História Local, conectando o conteúdo aprendido com suas próprias experiências e realidades.

3 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste terceiro capítulo, apresento o relato de experiência da aplicação de uma atividade de intervenção que subsidiou a elaboração do produto educacional sobre História Local. Essa atividade foi desenvolvida em duas turmas do 8º ano, anos finais do Ensino Fundamental. No intuito de promover uma reflexão a respeito das contribuições da abordagem da História Local no ensino de História, em conjunto com estagiários da graduação em História da Universidade Federal de Roraima (UFRR), apresentei aos alunos da escola, para dinamizar a pesquisa, uma gincana em que as turmas deveriam cumprir algumas tarefas. Para tanto, pretendia-se coletar diversos tipos de fontes que pudessem ajudar a contar a história do bairro a partir das áreas de interesse dos alunos. Embora ao longo do percurso os caminhos tenham mudado, a estrutura da pesquisa foi mantida, confirmando a potencialidade da História Local como abordagem metodológica na construção do conhecimento histórico escolar e na produção de fontes.

Desta perspectiva, exponho e descrevo como se deu a prática pedagógica. A escolha das duas turmas deu-se em virtude de serem as únicas do segmento para as quais eu lecionava, não restando qualquer outra que viesse a ser desprestigiada, tendo em vista a possibilidade de competição entre ambas.

Ativado pela atmosfera da produção de conhecimento histórico em âmbito escolar e de um ensino de História que promovesse de fato ensino e aprendizagem significativos, expressei e compartilhei com as referidas turmas diversos aspectos do impacto diário em suas vidas decorrentes dos acontecimentos históricos. Em seguida, a partir de uma linguagem didática e problematizando questões pertinentes ao estudo da História, os conduzi a refletirem e a se questionarem a respeito desses impactos, o que os levou a concluir que o passado tem relação direta com o presente e com nossas vidas. Por conseguinte, evidenciamos também que a memória é elemento intrínseco nesse processo.

Neste escrito, pontuarei algumas reflexões teóricas permeando concepções de História, memória, cotidiano, aprendizagem, pensamento histórico e conhecimento histórico escolar. Finalizando, descreverei como se deu a concepção da pesquisa, o desenvolvimento, o passo a passo das abordagens metodológicas utilizadas, a produção de fontes, as análises, as conclusões e a exposição organizada no ambiente escolar.

3.1 CAMINHOS E DESAFIOS DO PENSAMENTO HISTÓRICO: A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

A figura do professor é indissociável do processo de ensino e aprendizagem e fundamental na construção do conhecimento histórico escolar. Contudo é preciso refletir sobre os caminhos e desafios presentes a fim de estabelecer as alternativas viáveis no decorrer desse processo, levando em consideração não somente o papel de professor de História, mas também o de pesquisador da história, é o que aponta Ricardo de Aguiar Pacheco (2021). Para ele, o historiador possui esse conflito identitário. Em sua análise, duas identidades distintas habitam o mesmo sujeito, o pesquisador que tem por vocação denunciar as historicidades das identidades sociais, ou seja, tornar conhecido que os elementos simbólicos que constituem cada identidade social são construções históricas carregadas de interesse e de compromissos de poder, e o professor que objetiva difundir as narrativas curriculares no intuito de legitimar uma identidade social vinculada aos compromissos do tempo presente.

Mas, o que pode ser e conter uma aula de História? No imaginário dos alunos é visível a composição única e intransigente de que uma aula de História prefigura uma sala de aula, alunos receptores, professores interlocutores, livros didáticos e conteúdos. Flávia Eloísa Caimi (2021) afirma que uma aula pode ocorrer em qualquer lugar e contar com diversos suportes. O que a caracteriza genuinamente como aula é ser uma ação estruturada de trabalho em que se evidencia o processo de ensino e aprendizagem com manifestação de comunicação entre os sujeitos, ou seja, interação professor/aluno, a visualização dos objetos de conhecimento e ações didáticas colaborativas entre esses sujeitos em relação ao objeto de conhecimento, independentemente da área de conhecimento.

Para Caimi (2021), ainda existem outras concepções mais robustas de aula, a partir de quatro enfoques a serem observados e trabalhados no sentido de quebra de sua rigidez, o que gera possibilidades interessantes para o ensino e aprendizagem de História: a aula como acontecimento, onde a aula de História pode ser e conter lugar para o acontecimento, mas também para o inusitado, para o vivido, para o questionamento, para a controvérsia e para temas sensíveis; a aula como singularidade e rotina, onde há espaço para o inesperado, para a incerteza, para urgência, ao novo e ao desconhecido; a aula como interação discursiva, onde há lugar para a presença de diferentes vozes, para a construção do sentido, para a escuta autoritária e para a compreensão responsiva ativa; por último, a aula como ato coletivo e de reciprocidade, onde a aula de História pode conter lugar de abertura, disponibilidade, incompletude, curiosidade, reciprocidade e diálogo.

Em vista disso, é possível vislumbrar o complexo caminho para se ensinar História dentro dos pressupostos que tanto se discute. É preciso ter discernimento quanto ao papel exercido pelo professor na era contemporânea, já que também há um forte incentivo para que este profissional desperte seu lado pesquisador no âmbito escolar, sendo que a devida compreensão dos aspectos didáticos e teórico-metodológicos provocarão impactos satisfatórios ou não no exercício destas funções no processo de construção do conhecimento histórico escolar.

Ademais, como referido anteriormente, o professor deve ter em mente que, embora procure instrumentalizar o aluno a respeito das identidades sociais do passado ou do presente, seja num caráter de denúncia ou de legitimação, ele próprio faz parte do meio e está envolto às estruturas as quais analisa. Todavia isso não deve conduzi-lo a uma postura de isentismo. Deve também compreender que a familiarização com o pensamento histórico e os caminhos que esse percorre não é de todo suficiente para que haja uma aprendizagem adequada, uma vez que teoria e didática se complementam como partes de um todo. Por último, estar a par de que a aula de História pode se utilizar de diversos instrumentos, recursos, transpor os limites da sala de aula, levar em consideração diversas possibilidades e intercorrências, desde que dotada de uma ação coordenada, organizada, estruturada, com objetivo real, interação entre sujeitos e objetos de conhecimento.

Esses são alguns caminhos para a construção e desenvolvimento do conhecimento histórico escolar e possibilidades de superação dos desafios de ensinar a pensar historicamente, o que acarretará na aprendizagem histórica.

Barca (2021), ressalta que a aprendizagem histórica é de qualidade quando a formação do pensar historicamente emancipa quem aprende e quem ensina. De acordo com a autora, nas décadas de 1970 e 1980, boa parte do ocidente havia substituído a História por uma área das ciências sociais sob o pretexto de que o passado distante era irrelevante frente a um contexto dinâmico cultural e politicamente. Desse modo, a cognição que tornaria o indivíduo capaz de lidar com uma questão tão subjetiva quanto a História se daria por volta dos 16 anos. Diante disso, Isabel Barca afirma:

O que parece ter sido também transversal no meio escolar em diversos contextos, e ainda mais persistente nas concepções de docentes, foi a cristalização da ideia de que nas crianças e jovens, pelo menos até aos 14-16 anos de idade, se manifestava o predomínio (ou até a hegemonia) do pensamento concreto, o que fornecia fundamento para adiar a aprendizagem histórica para faixas etárias mais amadurecidas. (BARCA, 2021, p. 40)

Mediante isso, a autora aponta que surgem no Reino Unido, grupos de pesquisas ligados à aprendizagem histórica que culmina no nascimento da educação histórica, o que representa uma mudança conceitual no ensino e aprendizagem da história. Essa mudança de paradigma foi importante, uma vez que trouxe direções que implicaram em novas abordagens como, por exemplo, entender que ensinar História não era transformar crianças em pequenos historiadores, que História não se resume à compreensão do passado pautando-se apenas em conclusões e hipóteses, mas que perpassa pelos pressupostos de evidência e perspectiva, empatia e explicação, significância e consciência histórica.

Cabe ao historiador interpretar as fontes, não segundo ao seu querer, mas guiando-se por critérios rigorosos, sendo: honestidade e integridade; ausência de distorções ou omissões voluntárias; possibilidade de revisão e interpretação quando houver evidência adicional; criatividade na escrita, mas com fidelidade ao passado. Barca ressalta que o significado de “objetividade” refere-se à relação da interpretação histórica com o discurso cultural e com a vida social. Em sua perspectiva, para o autor, aqui se constitui toda narrativa histórica, aos quais toda narrativa histórica se dirige e nos quais toda narrativa histórica desempenha o papel de orientadora na vida prática.

Em relação ao pressuposto do que se denomina empatia histórica, aqui a compreensão do passado por parte do historiador se dá pela atribuição de significados a documentos ou pela tentativa de reconstrução mental de práticas sociais. Outrossim, reconhecer que indivíduos e grupos sociais possuíam uma visão particular de mundo e que suas perspectivas conduziam a determinadas ações e ainda, ter ciência que compreender determinadas ações não significa partilhar dos mesmos sentimentos ou dores, nem concordar, moralmente, com as crenças analisadas. A respeito desta etapa do processo dos desafios de se pensar e ensinar historicamente, Barca observa:

A prática da empatia é altamente exigente pois requer conhecimento prévio para uma contextualização do passado em estudo e competências históricas para entender e relacionar ações e práticas nesse passado. Ela constitui o elemento explicativo mais genuíno em história, porque para a compreensão do que aconteceu procura-se entender as (inter)ações dos agentes históricos “por dentro”, isto é, as suas razões, intenções, objetivos e resultados esperados. A empatia constitui, assim, uma forma de explicação interna, racional ou intencional, que não tem a ver com causas externas ao ser humano. (BARCA, 2021, p. 44)

Finalmente, chegamos ao pressuposto significância e consciência histórica. Barca assinala que a narrativa histórica é composta de elementos descritivos e explicativos na criação de um quadro do passado, seja uma construção mental ou uma forma de comunicação dessa construção. A narrativa histórica tem papel elementar em relação à significação do passado,

encerrando, portanto, o que do passado é mais significativo segundo o seu autor (que, por sua vez, tem em consideração o que poderá ser significativo para os seus interlocutores).

A variabilidade de significância perpassa pela questão temporal, “imediata, médio e longo prazo”. Em sua análise, ao ganhar consciência de relações (por aproximação e divergência) entre passados e presentes, o sentido de orientação temporal do sujeito sai fortificado, fornecendo-lhe até possibilidades de projetar cenários futuros com bases mais sólidas. A autora enfatiza que a formação da consciência histórica imbuída da ideia de significância histórica, que é variável em função de contextos específicos, revela-se de extrema importância. Desse modo, há um relacionamento de maior ou menor grau, afirma Barca, pertinentes aos quesitos: a) de motivação das crianças e jovens para aprender história; b) de atribuição de sentidos à história que forneçam respostas às suas carências de orientação; c) de aplicação desses sentidos na vida prática, numa perspectiva de respeito pela dignidade humana.

Na construção desse modelo que tenta superar os desafios e levar professores e alunos a pensarem historicamente, somos alertados para outros aspectos evidenciados na pesquisa em educação histórica, como por exemplo, a ineficácia da aprendizagem histórica frente a uma simplista absorção do passado e memorização sem qualquer significado. Em sua concepção, é necessário que o aluno aprenda diferenciar um saber sistemático do senso comum, tendo como possibilidades para desenvolver a sua competência histórica, interpretação analítica de fontes e debates argumentativos. Para a autora, mais que questões referentes à disciplina, uma aprendizagem efetiva está diretamente ligada ao seu circuito social. Portanto, um dos princípios fundamentais do sucesso na aprendizagem é o da valorização das ideias prévias trazidas pelos estudantes, bem como a capacidade do professor em acionar essas ideias.

Isabel Barca afirma que a cognição histórica e a consciência histórica, relacionam-se aos princípios de experiência e interpretação, observando a indissociabilidade da aprendizagem histórica do sujeito que aprende. Por isso, atenta para a necessidade de considerar nesse processo: a) localização geográfica (da escola e alunos); b) escolaridade/faixas etárias; c) turmas heterogêneas em rendimento; d) metodologias empregadas nas aulas.

Os muitos estudos na linha da educação histórica nos conduzem também a levar em consideração as experiências socioculturais dos alunos como fatores relevantes na aprendizagem de modo a estimular um raciocínio histórico mais avançado (BARCA, 2021).

Mediante ao que foi contemplado, Isabel Barca (2021) conclui que as pesquisas na linha da educação histórica apontam que os alunos podem construir ideias sobre a natureza intrínseca da história em diversos contextos escolares. Mais ainda, que há progressões conceituais mais consistentes, onde a aprendizagem reflete sobre a análise de diversas fontes e

atribuição de sentidos variáveis ao passado, onde há oscilação, avanço e recuo em situações específicas frente ao contexto e momento de reflexão dos sujeitos. E, finalmente, são mais elaboradas em razão de idade e ano de escolaridade.

Segundo a constatação da autora, para que a História e o seu aparato conceitual na prática educativa não seja transformado em uma simples transposição didática e ganhe sentido para quem aprende, as práticas de aula inspiradas na cognição histórica denotam a necessidade, em relação aos alunos, de uma reflexão epistemológica do saber e da exploração do mundo de ideias que os alunos trazem para a aula valorizando seu arcabouço teórico pessoal.

Para Barca (2021), num primeiro momento não é fácil estabelecer o processo contínuo de “pensar historicamente”. Pois, assim afirma a autora, que para os professores é um grande desafio atribuir sentido “epistemológico” às respostas dos alunos. Logo, a progressão do conhecimento histórico, observando os pontos discutidos, pode estimular e transformar o ensino e a aprendizagem mediante a autoestima e a segurança ganha frente à consciência obtida na orientação do tempo.

3.1.1 Um olhar sobre as fontes: imagens, vídeos, objetos da cultura material, caderno de campo e observação participante

A História como ciência sempre esteve inserida em discussões de diversas naturezas. Como disciplina em sala de aula, principalmente em decorrência do avanço de pesquisas referentes ao ensino de História na educação básica nas últimas décadas, isso não foi diferente. Da crítica ao livro didático, seja por quaisquer razões, o que certamente contribuiu para um avanço significativo na qualidade de produção deste recurso pedagógico, entre outras discussões, chegamos à discussão se a História ensinada se envolve no movimento de crítica ao documento.

Assim como foi com o livro didático, a intenção não é promover uma execração de elementos consagrados no processo de promoção do conhecimento histórico, mas expandir possibilidades, pensar novas metodologias, propor novas alternativas pedagógicas, incentivar novos modelos de estratégia para o ensino de História na educação básica com o objetivo de potencializar o conhecimento histórico na compreensão do mundo (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Na abrangência destas novas possibilidades, as fontes em sala de aula emergem como algo valioso. Porém é preciso saber tratá-las. As fontes não podem ser vistas como meros elementos de comprovação de um relato histórico, dos argumentos, das descrições. As fontes

devem ser problematizadas, inquiridas a respeito de quais papéis desempenharam. As fontes falam, mas é preciso saber questioná-las. A respeito dessas observações, Pereira e Seffner advertem:

O questionamento que movimenta este texto é “como fundamentar o uso das fontes no ensino de história?” ou, por outra, “como o uso das fontes utilizadas pelos historiadores para a pesquisa pode se revelar como suporte pedagógico para o ensino”? Iniciamos a responder as perguntas acima com outras perguntas: ao usar as fontes, para que as usamos: para comprovar, através dos documentos, as asserções que fazemos? Para oferecer ao aluno uma prova da existência do passado? Para instigar o estudante a gostar da aula de História? Para mostrar ao aluno que o seu professor fala a verdade, mas que sua fala somente pode ser reconhecida frente a uma fonte viva do passado? Para provar às novas gerações que a história é uma ciência séria e que tudo que se diz sobre o passado não é mero diletantismo? Para permitir que as crianças e os adolescentes possam entender os caminhos da pesquisa histórica, de modo a se darem conta de como a construção do conhecimento histórico é uma atividade complexa? Para responder a incômoda pergunta das crianças: como você sabe isso se não estava lá? (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 124)

O uso de fontes ajuda a mostrar a complexidade da construção do conhecimento histórico e em sala de aula pode ser bastante produtivo com a possibilidade de demonstrar às novas gerações a natureza e a especificidade do conhecimento histórico. Ao ensinarmos os estudantes a ler o relato histórico, os ensinamos a ler as representações sobre o passado que circulam na sua sociedade. Ensinar utilizando fontes não quer dizer ensinar a produzir representações através das fontes, mas ensinar como os historiadores produzem conhecimento sobre o passado a partir das fontes disponíveis e quais os problemas implicados nessa produção. Desse modo, o uso de fontes em sala de aula é de profunda valia desde que tirado o caráter de prova, desloque o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permita abordar o relato histórico como uma interpretação (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Os tipos de fontes também evidenciam possibilidades diversas ao interpretarmos o passado, uma vez que a singularidade de cada elemento permite olhares únicos e distintos a respeito do objeto analisado. É o caso da fotografia, item muito recorrente entre as fontes produzidas pelos alunos.

Sônego (2010) argumenta que a fotografia foi e ainda é utilizada como janela para o passado, fornecendo dados que os documentos textuais não registraram, por outro lado, para ele a compreensão da fotografia como uma forma de representação abriu inúmeras possibilidades de análise de problemas históricos associados à construção da imagem. Sônego assegura:

As imagens fotográficas permitem conhecer aspectos significativos da memória coletiva, indo muito além de meras descrições, e trazem expressões vividas em outros tempos. Assim, retratam a História Visual de uma sociedade, documentam situações, estilos de vida, gestos e atores sociais, permitindo aprofundar o conhecimento da cultura material, expressa na arquitetura, nas cidades e nos objetos. Os estudos mais aprofundados permitem a análise de alguns detalhes tangíveis representados nas fotografias, ou seja, as comunicações não-verbais, como o sentido do olhar dos retratados, os sentimentos, os sistemas de atitudes e também algumas mensagens de expressões corporais, faciais e movimentos, a maneira como as pessoas se posicionam no espaço fotográfico, que pode expressar as relações de poder no grupo ou na família (SÔNEGO, 2010, p. 120)

Sousa (2013) afirma que a necessidade dos historiadores em problematizar temas pouco trabalhados pela historiografia tradicional fez com que o universo de fontes fosse ampliado e que a utilização da fotografia como fonte histórica é recente, sendo usada anteriormente como mera ilustração ou prova. Contudo, assegura que no decorrer da segunda metade do século XX o jogo virou e assumiu posição de documento e monumento, promovendo positivamente a análise dos documentos visuais apresentando um caráter crítico a partir do momento em que os documentos escritos como única possibilidade começaram a sofrer questionamentos. Para ele, a fotografia não tem caráter meramente contemplativo, mas faz revelações, externaliza sentimentos, emoções e cultura.

A vida cotidiana do indivíduo salta aos seus olhos por intermédio de imagens e impressões plausíveis de investigação. Nos espaços fora da escola e no ambiente escolar, os alunos possuem suas histórias de vida que não são cíclicas, nem exclusividades do presente. Logo suas vivências e experiências merecem ser analisadas, bem como suas memórias pessoais afetivas e as que envolvem o ambiente escolar. Para isso diversos métodos podem contribuir, entre eles os audiovisuais (MARTINS, 1998). Deste modo, Martins destaca:

A análise da vida ‘quotidiana’ deve também integrar os canais de informação áudio e visual. Este recurso do historiador às fontes audiovisuais determina a análise das ‘evidências’ observadas e registradas, a categorização das categorias, a análise do conteúdo semântico das mensagens, das imagens e da informação estética (contexto) no plano audiovisual (MARTINS, 1998, p. 95).

Partindo dessa constatação, Azevedo (2016) aponta que a fotografia e o audiovisual encontram cada vez mais espaço em todas as fases, neste caso na pesquisa antropológica, mas que se estendem a outras áreas científicas, o que revela algo bastante democratizado na atualidade pelo amplo acesso à tecnologia digital. Em suma, diversos métodos qualitativos podem ser utilizados para coletar dados. Entrevistas, métodos participativos, história oral, pesquisas em arquivos históricos, interpretação de fotografias e vídeos, entre outros (CAMPOS; SILVA; ALBUQUERQUE, 2021).

O caderno ou diário de campo também constitui um outro recurso metodológico riquíssimo. Sua utilização está impressa na alma das ciências sociais e humanas e é elemento indispensável em pesquisas de campo via observação participante. Não se trata somente de instrumento de registro técnico descritivo, mas uma ferramenta que possibilita observar experiências, sistematizá-las, analisá-las e interpretá-las. Assim, nele registrei o que vi, ouvi, senti e experienciei. Concernente ao emprego do diário de campo, Campos, Silva e Albuquerque fazem a seguinte observação.

Destacamos que o diário de campo pode ser empregado em diferentes tipos de investigações, com diferentes objetivos e formas de registro. Nas ciências humanas, por exemplo, essa ferramenta consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, sentimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. Desse modo, deve ser usado diariamente para garantir uma maior sistematização e detalhamento possível de todas as situações ocorridas no dia e das entrelinhas nas falas dos sujeitos durante a investigação ou intervenções (CAMPOS; SILVA; ALBUQUERQUE, 2021, p. 101).

Dada a ocasionalidade do registro e coleta de dados e as impressões surgidas no andamento da pesquisa, este método se faz urgente uma vez que o postergá-lo pode causar riscos de perda de observações relevantes ou até mesmo o que se leu/experenciou a respeito delas em decorrência do distanciamento entre ocorrido e análise. Neste sentido, embora trabalhemos como memória, não podemos de todo dependermos dela, pois à medida que a temporalidade do cotidiano avança, novos fenômenos, interpretações ou perdas também ocorrem.

Na pesquisa, o diário de campo trata-se de um dispositivo de informação, ferramenta de trabalho, de pesquisa que permite registrar, consultar e analisar ideias observadas/anotadas no andamento da pesquisa e deve ser empregado de forma disciplinada (OLIVEIRA, 2014).

Se por um lado pensar o diário de campo ainda é uma tarefa invisível no âmbito acadêmico, como pontua Azevedo (2016), pois em sua análise, o mais comum é que cada um aprenda a fazer o seu próprio diário pelo método empírico de tentativa e erro desenvolvendo suas próprias técnicas e escolhendo seus próprios materiais, por outro este recurso não somente atua como metodologia, mas também assume o caráter de fonte produzida.

Observada a importância elementar do caderno de campo tanto como método quanto como objeto de produção de fonte, bem como sua relação direta com a observação participante, duas questões pontuais devem ser levadas em consideração, quando e como utilizar e quais vantagens e desvantagens do método.

Neste cenário, Campos, Silva e Albuquerque (2021) recomendam que para a boa estruturação do diário de campo, o pesquisador deve ter em mente que tipo de informação será

necessário registrar, sejam elas informações descritivas do local onde o trabalho é desenvolvido, quais informações o ajudarão a entender o que se observa, e que outras informações o pesquisador gostaria de ter ao analisar suas anotações depois de uma semana, um mês ou um ano.

Uma delas, talvez a mais importante de todas, é que neste método o observador não é um mero espectador, pois está inserido no grupo o qual observa. Passa, de alguma maneira, a fazer parte de seu contexto geral, o que ajuda a realizar os registros e compreendê-lo por sua própria experiência e em diversas esferas. Entretanto é necessário não perder de vista que embora esteja inserido no grupo, esse fazer parte não significa ser um indivíduo pertencente ao grupo, mas aceito por ele (CAMPOS; SILVA; ALBUQUERQUE, 2021). Portanto, é imprescindível manter a objetividade do trabalho. A esse respeito, Campos, Silva e Albuquerque pontuam:

Não raro essa falta de objetividade leva ao pesquisador a observar os fenômenos não a partir da perspectiva do acadêmico (do pesquisador), mas do integrante da cultura com a qual interage, enviesando as suas interpretações (CAMPOS; SILVA; ALBUQUERQUE, 2021, p. 98).

Sob esta ótica, Marques (2016) diz que os dados coletados derivam da conduta do pesquisador e das relações construídas com o grupo alvo da pesquisa. No entanto observa que isso não significa a perda da objetividade, pois pode haver subjetividade na maneira de enxergar a realidade, o que não significa concordar com o subjetivismo na análise social. Assim objetividade não significa distanciamento do grupo da mesma forma que proximidade não faz do pesquisador um indivíduo do grupo pesquisado. A respeito, Marques pontua:

A “observação participante” não significa transformar-se em “nativo”, mas sim tentar colocar-se no lugar do outro, no seu ambiente social natural, buscando apreender a imponderabilidade da vida real, como diria Malinowski. Nesse processo, o pesquisador deve incansavelmente buscar articular teoria e prática. Deve, diuturnamente, olhar para si próprio e questionar-se sobre como e sobre o que está fazendo (MARQUES, 2016, p. 283).

Concernente ao tempo de duração da observação, isso está diretamente ligado aos objetivos pretendidos. A aceitação do grupo é fundamental para o bom andamento do método e a clareza com a qual se apresenta o que se pretende ir corroborar para o pleno andamento das atividades. Definir previamente as formas de registro também são cruciais para o êxito do método e alcance dos objetivos, bem como as descrições de forma coerente e sistemática dos fenômenos percebidos.

Por sua vez, Mónico et al (2017) fundamenta a opção metodológica pela observação de tipo participante porque em seu parecer este caminho corresponde ao intuito de atuar, de

maneira inserida dentro das realidades observadas, a uma participação apropriada dos pesquisadores e de forma não intrusiva. Desse modo reitera:

O método da Observação Participante é especialmente apropriado para estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que visam a generalização de teorias interpretativas. Habitualmente recorre-se à Observação Participante com o propósito de elaborar, após cada sessão de observação, descrições “qualitativas”, de tipo “narrativo” (i.e., sem recorrer a grelhas de observação estandardizadas), que permitem obter informação relevante para a investigação em causa (exemplificando, formulação de hipóteses de investigação, auxílio à elaboração ou adaptação de teorias explanatórias, concepção de escalas de medida dos constructos em análise) (MÓNICO *et al.* 2017, p. 726)

Fajer, Araújo e Waismann (2016) afirmam categoricamente e de forma conclusiva que o caderno de campo é uma peça chave na metodologia de História Oral, uma vez que é possível ouvir novamente uma gravação e reler as transcrições, ainda que seja impossível registrar emoções, ao menos em sua totalidade. Aqui também percebemos a importância da observação participante, pois se há limitações em registrar emoções, é possível vivenciá-la e experienciá-la nesse ambiente de análise. Logo também deduzimos a importância do método para além da História Oral.

A respeito da metodologia de observação participante, é preciso que os observadores estejam preparados para situações inusitadas e que possivelmente possam sair do rumo esperado, como por exemplo, situações de conflito, o que houve e registrei em decorrência da carência de atenção por parte de um aluno de uma turma observada. Também ocorreu uma situação de desentendimento ao final do projeto de intervenção no momento da culminância, a realização da exposição. Descontentes com o resultado da disputa, alguns alunos da turma que não logrou êxito lançaram palavras ofensivas à turma vencedora.

Conflitos, organização das anotações, perceber se a abordagem referente ao grupo está adequada e apropriada ao tipo de estudo proposto e verificar se há relação correta da observação do indivíduo com o grupo do qual faz parte são pontos cruciais a serem desenvolvidos durante a aplicação do método (FOOTE WHYTE, 1990).

3.2 PREPARATIVOS PARA A ABORDAGEM METODOLÓGICA

3.2.1 A proposta de gincana: a ideia inicial

A ideia de elaboração da gincana envolveu a participação do mestrado, graduação e educação básica tendo como objetivo motivar os alunos na coleta de objetos de fontes. Sendo assim, no segundo semestre de 2023, a convite da minha orientadora, Professora Doutora Monalisa Pavonne Oliveira, participei de uma aula da graduação quando esboçamos datas,

participações, atividades e a premiação da turma vencedora. A atividade se desenvolveu de agosto a novembro de 2023, a contar do meu primeiro contato com os alunos da graduação.

Desse modo, eu sendo o orientando, minha orientadora, os estagiários (estudantes do segundo semestre da graduação em História da Universidade Federal de Roraima, matriculados na disciplina obrigatória “Ensino de História II: Metodologia do Ensino de História”, totalizando 9 participantes) e os alunos de duas turmas do 8º ano da escola, no turno vespertino. A turma do 8º ano E possui 25 alunos, sendo 22 brasileiros e 3 venezuelanos. Nenhum aluno da turma é PCD (Pessoa Com Deficiência) e estão na faixa etária entre 12 e 13 anos de idade. A turma B possui 22 alunos, sendo 20 brasileiros e 2 venezuelanos. Um aluno dessa turma é PCD. Também compreendem a faixa etária entre 12 e 13 anos. Portanto, um total de 47 alunos compõem o grupo de indivíduos envolvidos.

Coletivamente, após o primeiro contato, ouvirmos os alunos e continuarmos a fazê-lo no decorrer do desenvolvimento da atividade e acolhermos suas demandas, acordamos que os alunos da graduação seriam divididos em dois grupos. Cada um ficaria vinculado a uma das turmas envolvidas na pesquisa para que cada estagiário auxiliasse os alunos das respectivas turmas e desenvolvesse sua participação mediante a estratégia de observação participante, promovendo, portanto, relações de interação com as turmas envolvidas.

Na sequência, após definição de uma gincana como meio incentivador mediante a competição entre as turmas B e E do 8º Ano, objetivando a coleta de fontes, definiu-se também as tarefas e os tipos de fontes a serem coletadas. Os critérios de avaliação e pontuação não foram definidos, mas foram idealizados. *A priori*, pretendia-se contar com a participação de professores convidados da própria UFRR, para analisar e ajudar na atribuição de pontuação para a escolha da turma vencedora frente ao cumprimento das tarefas propostas.

Por fim, foi consensual o cumprimento de cada etapa da pesquisa, bem como a realização da exposição e premiação da turma vencedora, isso no decorrer do segundo semestre de 2023. Sendo assim, foi dada a largada e iniciamos o desenvolvimento da atividade com contato direto com os alunos das turmas envolvidas na primeira semana de setembro de 2023.

Os estagiários do Grupo 1 ficaram responsáveis pela interação com a turma do 8º Ano E, que detinha suas aulas às segundas-feiras, das 13h 30min as 15h 30min, isto é, primeiro e segundo tempos. Já os estagiários do Grupo 2 ficaram responsáveis pela interação com a turma do 8º Ano B, que detinha suas aulas às sextas-feiras depois do intervalo, das 15h 45min as 17h 45min, ou seja, terceiro e quarto tempos. O prazo para a entrega de todos os desafios, a princípio foi estipulado para o dia 10 de novembro de 2023, finalizando com a exposição no dia 18 de

novembro de 2023, um sábado tarde. Porém, frente aos acontecimentos que serão descritos posteriormente, as datas e razões de execução de algumas etapas foram alteradas.

Para agilizar a comunicação, com devido aviso às autoridades pedagógicas da escola, aos pais dos alunos e para que todos pudessem tomar conhecimento da atividade, visto que a maior parte dos envolvidos são adolescentes, sobretudo na tentativa de envolver a comunidade escolar, que ultrapassa os muros da escola, foram criados grupos de whatsapp para comunicação entre os estagiários, o orientando, a orientadora e a turma. Definidos tais passos, conjuntamente, orientadora, orientando e estagiários, elaboramos os desafios propostos para a gincana. Vale ressaltar que os desafios foram o ponto de partida para que pudéssemos ter um norte, mas não estavam, em definitivo, fechados. Tratavam-se de propostas e estavam abertos ao debate e às adequações.

DESAFIO 1: Fotografia mais antiga de família no bairro.

Desenvolvimento do desafio 1: descreva o que vê na fotografia; quem são as pessoas presentes na imagem; qual é a data da imagem; a fotografia busca capturar um momento especial?; qual momento a fotografia captura?; é possível comparar o local e a época onde a fotografia foi tirada com a atualidade?; quais são as diferenças?; o que permanece igual ou parecido?; Quais são os outros elementos ocultos?; Quais pistas sobre a história do bairro a fotografia dá?

DESAFIO 2: Entrevistar as pessoas mais antigas do bairro sobre como era a paisagem do bairro e como era o ambiente.

Produzir um desenho a partir dos relatos, e compará-lo com uma imagem atual. (o desenho pode ser acompanhado por um texto explicativo).

Desenvolvimento do desafio 2: peça para o entrevistado se identificar: seu nome, sua idade, quanto tempo mora no bairro, se morou sempre na mesma rua, com o quê trabalha; pergunte ao entrevistado como era o bairro quando se mudou ou sobre as lembranças de quando era criança; pergunte o que mudou; pergunte como a pessoa lida com as mudanças; pergunte o que melhorou e o que piorou no bairro; pergunte ao entrevistado do que ele tem saudades no bairro; pergunte se existe alguma festa ou evento que acontece no bairro. Outras perguntas podem ser elaboradas pela equipe.

DESAFIO 3: Buscar os nomes antigos das ruas e comparar com os atuais.

Desenvolvimento do desafio 3: Procure pelo menos o nome de duas ruas que mudaram. Digam qual era o nome anterior, e qual é o nome atual. Procure informações sobre o nome atual e explique o porquê o nome é ou não importante para o bairro.

DESAFIO 4: Buscar um documento escrito mais antigo e apontar o que é possível apreender/descobrir a partir da sua leitura.

Desenvolvimento do desafio 4: qual a data do documento?; onde foi produzido; descreva as características do documento; onde foi encontrado?; porque a pessoa ou o estabelecimento comercial o guardou?; como esse documento escrito ajuda a contar a história do bairro.

DESAFIO 5: Objeto mais antigo de algum estabelecimento comercial local.

Desenvolvimento do desafio 5: Descreva o objeto; diga para o que era usado, ainda é utilizado?; a quem pertenceu; de onde o objeto veio; como este objeto pode ajudar a compor a história do bairro.

DESAFIO 6: Escolher um título para a exposição.

CULMINÂNCIA: Vídeo (mínimo 03 minutos, máximo 10 minutos) apresentando como foi o processo de pesquisa, como ela foi feita, realizada, valorizando a experiência. Apresentar fotografias do desenvolvimento das atividades.

3.2.2 O ambiente escolar: caminhos e as adequações

Feito isso, era hora de iniciar o processo. O primeiro ato foi promover o contato entre a equipe pedagógica da escola (coordenação e direção/gestão), a orientadora da graduação e do PROFHISTÓRIA, o orientando, no caso a minha pessoa, também professor na escola e das turmas envolvidas em questão, e os estagiários, ficando acertado este encontro para setembro de 2023.

As visitas de observação participante dos estagiários e de observação avaliativa da orientadora referente ao desenvolvimento metodológico da pesquisa, concernente aos estagiários e ao orientando da pós-graduação, transcorreram durante todo o processo até a premiação.

A exposição dos materiais (fontes) coletados ficou definida para o início de novembro, finalizando com a premiação no fim do mesmo mês, consistindo em uma visita ao campus da UFRR e na sequência, um passeio ao parque municipal na capital macuxi, intitulado “Bosque dos Papagaios”, encerrando o passeio com um lanche. O bosque é um parque ecológico urbano localizado na cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima, que reúne e protege diversos animais silvestres da fauna amazônica e local, bem como educa os visitantes.

Os caminhos a serem percorridos foram apontados. Saindo do ponto de partida acordado, era momento de verificar as consistências, inconsistências e variáveis que

permeariam o andamento do processo. Após definidas as datas e como as atividades seriam executadas era hora de avançar.

No dia 01 do mês de setembro de 2023, no turno vespertino, reuniram-se na Escola Estadual Professor Voltaire Pinto Ribeiro, os dois grupos de estagiários, a professora Monalisa Pavonne Oliveira, responsável pela ministração da disciplina cursada na graduação e minha orientadora no âmbito do PROFHISTÓRIA, juntamente com a coordenação pedagógica e a direção/gestão da escola para apresentarmos a proposta de intervenção educacional, uma pesquisa tendo como público alvo as turmas B e E, do 8º Ano. Tais turmas foram escolhidas pois eram as duas únicas para as quais eu ministrava neste segmento, bem como a probabilidade de melhor resposta de engajamento em detrimento às demais, fruto de minha análise com o público discente com o qual eu me relacionava. Expusemos a ideia da gincana como instrumento de mobilização, o que pretendíamos coletar, as visitas intercaladas de observação participante, a proposta de culminância e a abordagem metodológica, a História Local no decorrer da pesquisa, bem como sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem de História. Após sermos ouvidos e recebermos o aval da equipe pedagógica, acordamos os próximos passos.

No mesmo dia, conduzi a orientadora e o grupo 1 de estagiários para o primeiro contato com a turma 8º Ano B. De início, os discentes mostraram-se apreensivos, alguns tímidos, outros curiosos. Após serem cumprimentados pelo grupo visitante e também os cumprimentarem, tomei a iniciativa de apresentá-los aos estudantes. Fiz um rápido e geral relato a respeito do que a turma iria experimentar pelos próximos três meses. Na sequência, facultei a oportunidade à orientadora e aos estagiários para falarem por si, sobre os papéis que seriam exercidos e o propósito de tudo aquilo.

Os estagiários falaram de sua vida estudantil antes da graduação, do despertar do gosto pela História ainda nesse contexto, do desejo de estudar de maneira mais aprofundada sobre essa área e que ao chegarem à universidade não imaginavam que se tratava de algo mais abrangente, complexo e desafiador. Uns portaram-se mais à vontade, soltos, leves, outros nem tanto, mantendo-se um tanto nervosos e introspectivos dada à novidade da realidade, tendo a maioria esse comportamento.

Então a orientadora recebeu a palavra e começou a interagir com a turma para estimulá-los a se manifestarem, e instrumentalizar didática e metodologicamente, estagiários e orientando a respeito da construção do pensamento histórico e do conhecimento histórico escolar. De modo dinâmico, didático e contextualizado, começou a sondar, por meio de questionamentos, os saberes históricos que os alunos possuíam, suas concepções de História, o

que ela estudava e como estudava. As participações foram surgindo e rapidamente a turma estava envolvida. Juntando as peças do quebra-cabeça, lançadas pelos alunos, a orientadora os levou a perceber que a História se propunha a revelar fatos e dados objetivos por intermédio de fontes. Para isso lançou mão de uma comparação, o historiador e o detetive, e que para o detetive conseguir encontrar o caminho da verdade eram necessárias... um aluno respondeu, “pistas”, o que prontamente foi elogiado.

Ao associar as pistas do detetive com as pistas da História, a orientadora os levou a compreender que em História isso chama-se fontes, que são as fontes que irão revelar o que se busca. A receptividade, o envolvimento e a empolgação se faziam presentes e a mobilização já era uma realidade. Para dar um incentivo a mais na participação, foi comunicado que 30% da nota referente ao 4º bimestre da disciplina de História seria em decorrência do envolvimento da turma, coletiva e individualmente, nas atividades, haja vista que os critérios do componente avaliativo curricular determina que 50% da nota seja mediante avaliação escrita, 20% referente à observação por parte do professor em sala de aula no tocante aos valores e atitudes apresentados pelo aluno no decorrer período bimestral e os outros 30% ficam a critério metodológico do docente.

A partir de então, foi revelado aos alunos a proposta da gincana, as tarefas, a competição e que haveria uma premiação, tendo sido todas as etapas e tarefas expostas para a turma com o auxílio de um projetor. Porém, mais que isso, foi explicitado, por intermédio de uma linguagem compreensível à realidade cognitiva dos discentes, que a produção do conhecimento histórico, ou seja, a História, trilha caminhos similares, que a História não estava alheia a eles, não era intocável, não estava distante e que eles também produziam História, manifestando-se a oportunidade de fazê-la mediante as tarefas executadas na captação de fontes que pudessem contar a história do Bairro Dr. Sílvio Leite, localidade da escola, da moradia de muitos, que influenciava nos bairros de seu entorno e em seus relacionamentos diversos, pessoais e comunitários. Sendo assim, foi solicitado à turma que nos encontros seguintes com os estagiários, a mesma deveria estar munida dos materiais solicitados.

No dia 04 de setembro de 2023, os estagiários do grupo 2, juntamente com a orientadora, foram por mim apresentados à turma dos dois primeiros tempos de segunda-feira, o 8º Ano E. Seguimos rigorosamente o mesmo roteiro e didática da visita à turma anterior, dadas, é claro, as peculiaridades de cada grupo repleto de indivíduos diversos. Nesse aspecto, a timidez, a desconfiança da turma visitada evidenciaram-se maior e mais resistente, o que demandou um esforço mais intenso por parte da orientadora para a “quebrar do gelo”. O grupo 2 de estagiários reunia uma maioria mais dinâmica e tranquila quanto ao ambiente

experenciado. Após esse contato, conversa e interação entre as partes envolvidas no processo, o esforço de mobilização para engajamento da turma na pesquisa notabilizou um empenho menos aparente.

Em 18 de setembro de 2023, foi realizada a segunda visita ao 8º Ano E, agora com um foco mais presente no produto piloto, no desenvolvimento da pesquisa mediante a abordagem escolhida. Nos reunimos na expectativa de coletar os materiais angariados pelos alunos e que pudessem servir de fontes. Contudo, a turma não respondeu positivamente ao chamado, pelo menos no que se refere a apresentar os materiais no dia acordado. Prevendo que algo dessa natureza pudesse acontecer e não perdermos a oportunidade presente de levarmos adiante a ideia da abordagem metodológica em si, tínhamos uma carta na manga.

Dividimos a turma em cinco grupos e recolhemos alguns objetos alusivos à memória da escola. Troféus conquistados em diversos lugares, de diversas modalidades esportivas, em períodos de tempo diferentes, placas de premiação pertinentes a projetos educacionais e participação da escola em eventos, bem como premiação em detrimento dessas participações, produções artesanais e artísticas confeccionadas por alunos e professores da própria escola.

Nesse sentido, os estagiários foram divididos em pequenos grupos para que cada um desses pudesse assessorar os grupos de alunos. Distribuímos os objetos entre os grupos da turma e começamos a inquirir cada integrante, no intuito de ensejar uma interação e despertar questionamentos, objetivando o estímulo necessário para que os alunos comesçassem a “conversar” com as fontes e “ouvissem” o que elas tinham a “dizer”. Assim, os orientamos na leitura das informações contidas em cada objeto, na interpretação de cada um deles lançando mão dos símbolos contidos, sua origem, seu significado, alusão à razão da premiação, quem era o homenageado, a que período de tempo e lugar faziam menção etc.

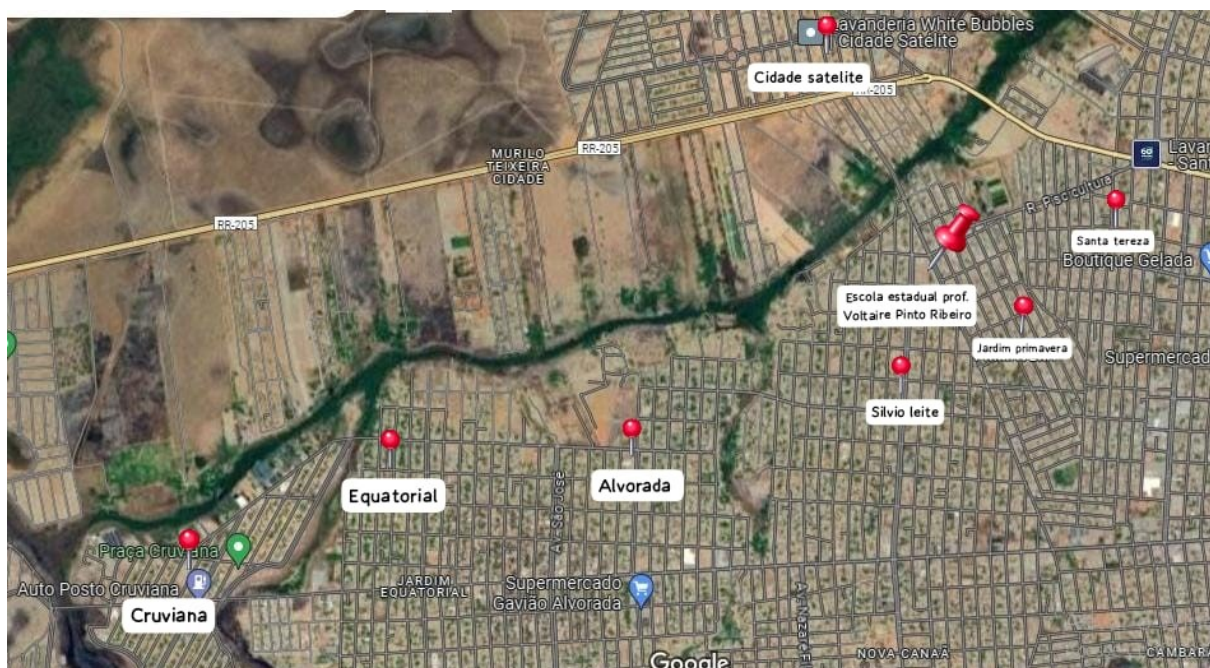
Quanto às produções artesanais e artísticas, os conduzimos a refletirem acerca de valores, costumes, crenças, motivação, cultura, possíveis festividades relacionadas, necessidades, desejos e aspirações, na tentativa de elencar elementos que ajudassem na compreensão das mencionadas produções. Foi um trabalho exaustivo devido o esforço necessário para instigar os alunos a pensarem nesses aspectos de uma maneira compreensível por parte deles, em se tratando de pouca idade e questionamentos talvez nunca realizados em suas vidas, e mediante reiteradas vezes haver a necessidade de repetições.

No entanto, embora houvesse de nossa parte em detrimento aos alunos, uma consciência de seus aspectos cognitivos, de uma didática e metodologia que primassem pela instrumentalização da turma no universo da pesquisa e da produção do conhecimento histórico escolar, manteve-se um elemento crucial que é um dos problemas para a dificuldade de

aprendizagem em História, a falta de sentido e relação com sua vida prática. Evidenciamos isso pela baixa adesão e engajamento da turma na atividade. Logo, toda dinâmica idealizada previamente nas listas de tarefa da gincana foi alterada. Precisariamos, portanto, propor mudanças já para o próximo encontro que seria com a turma B.

No dia 29 de setembro, ocorreu o encontro do Grupo 1 de estagiários com o 8º Ano B. Vacinados e precavidos em razão da experiência da abordagem não tão positiva com a turma anterior e novos direcionamentos fornecidos pela orientadora, houve um redirecionamento de foco em relação aos tipos de fontes. Foi pleiteado aos discentes que buscassem objetos com maior nível de relação pessoal, que, eventualmente, pudessem ter ligação com o bairro e trazer revelações sobre essa vivência comunitária, local e demonstrasse movimentações de chegada, assim como no entorno, ou seja, os bairros Alvorada, Cidade Satélite, Cruviana, Jardim Equatorial, Jardim Primavera e Santa Tereza, os quais relacionam-se com o bairro e com a escola.

Figura 35 – Bairro Dr. Silvio Leite e entorno.



Fonte: Google Maps.

Seguindo os novos direcionamentos ou aprimoramentos apontados no encontro anterior, os encontros seguintes, um no dia 20 de outubro entre o Grupo 2 de estagiários e o 8º Ano B, e o outro no dia 23 de outubro entre o Grupo 1 de estagiários e o 8º Ano E, seguiram essas mudanças. Foi latente o dinamismo que isso causou nos alunos e no andamento da pesquisa. Passamos a receber objetos de diversas ordens: peças de vestuário com finalidades e

propósitos distintos; objetos de decoração; fotografias registrando os mais diversos eventos e ocasiões; brinquedos; materiais didáticos antigos; celular de modelo antigo; fitas cassetes; documentos variados, como certificados, cartões de vacina, ultrassonografia, laudos obstétricos, boletins de escolas estrangeiras e nacionais; imagens de relíquias de família e de festividades estrangeiras, especificamente venezuelanas.

Após recebermos esse vasto material, era preciso correr contra o tempo, pois devido a um ano letivo com inúmeros feriados e muitas atividades gerais na escola, além das turmas possuírem somente um encontro semanal com a disciplina História, sendo dois tempos de aulas conjugadas, era necessário analisar/interpretar, catalogar e classificar as fontes. Assim, os estagiários de cada grupo, em suas respectivas turmas e dias de encontro, por mim orientados, foram divididos em grupos menores para auxiliarem os alunos nesse processo.

Desta maneira, todo material foi fotografado para impressão, pretendendo-se colar essas imagens em molduras fabricadas conjuntamente com os alunos a partir de papel cartão. Fichas de catalogação foram idealizadas por um dos estagiários para que os alunos pudessem redigir suas impressões mais relevantes dos objetos que levaram, analisaram e interpretaram. Constavam como informações nessas fichas o nome do aluno a quem a fonte se referia, turma, idade à época, data, local, idade atual e uma nota pessoal em relação à fonte obtida, campo em que o aluno expressava suas impressões e memórias afetivas. Os demais estagiários foram direcionados a auxiliarem os discentes ao fazerem questionamentos direcionados para que esses pudessem refletir, selecionar suas observações e redigi-las.

Ao todo foram três encontros com cada turma para a execução da proposta pedagógica com duas aulas cada, somando um total de seis aulas. Contudo, durante as aulas que intercalavam o retorno dos estagiários para interação das citadas turmas, a pesquisa seguia em andamento sendo conduzida por mim, direcionando os alunos na busca por soluções das dúvidas manifestas, repassando informações, recolhendo os materiais coletados, selecionando-os de acordo com os objetivos estabelecidos, ouvindo suas observações a respeito dos significados que tais objetos detinham para si e para as pessoas que os haviam cedidos, como familiares e amigos, além recapitular os avanços obtidos e direcionar os passos seguintes.

3.3 A HISTÓRIA LOCAL NA PRODUÇÃO DE FONTES

3.3.1 Apresentação e classificação das fontes

Como citado anteriormente, durante os encontros de desenvolvimento da pesquisa com estagiários, orientadora, as duas turmas de 8º Ano e eu como professor titular, tal qual nas aulas que intercalavam esses encontros, numerosos objetos foram apresentados pelos alunos e múltiplas fontes produzidas, como peças de vestuário, objetos de decoração, fotografias e vídeos *in loco*, outros tipos de imagem, brinquedos, materiais didáticos antigos, celular antigo, fitas cassetes e documentos variados.

Além dessas fontes, outras também puderam ser produzidas a partir do que se já tinha, como por exemplo, os relatórios de observação participante dos estagiários, os materiais de vídeo e fotografias coletados no andamento da pesquisa e culminância, o caderno de campo no qual eram anotados todos os procedimentos teóricos, didáticos, metodológicos, as impressões em geral e a própria exposição.

De posse desse material, juntamente com os alunos, partimos para a categorização, classificação, análise e interpretação. Nessa perspectiva estabelecemos duas categorias mais abrangentes, sendo as fontes coletadas e trazidas pelos alunos e as fontes produzidas no decorrer da execução das atividades. Neste último grupo categorizamos as fontes produzidas pelos estagiários (relatórios, fotos e vídeos *in loco*) e as fontes produzidas pelo pesquisador (caderno de campo, fotos e vídeos *in loco*). Ademais, partindo destes grupos maiores, teremos subcategorias relacionadas a cada um deles, vestuário, imagens, documentos oficiais e as fotografias obtidas durante a execução das atividades.

Com relação às fontes trazidas e produzidas pelos alunos temos: Vestuário de desenvolvimento educacional, que se referem aos fardamentos escolares antigos utilizados nas escolas locais, principalmente, na Escola Estadual Professor Voltaire Pinto Ribeiro e adjacências, Escola Municipal Estrelinha Mágica e Escola Estadual Professora Antônia Coelho de Lucena. Vestuário de manifestação cultural folclórica, relacionado à indumentária confeccionada com fins de manifestações culturais, notadamente festas juninas, muito presente no contexto popular local; Vestuário de manifestação cultural religiosa, para se referir aos fardamentos confeccionados pelas expressões religiosas presentes, majoritariamente cristãs protestantes/evangélicas, nas celebrações de eventos.

Figura 36 – Vestuário de desenvolvimento educacional
Aluno 1



Fonte: Autor.

Figura 37 – Vestuário de desenvolvimento educacional
Aluno 2



Fonte: Autor.

Figura 38 – Vestuário de manifestação cultural religiosa
Aluno 1



Fonte: Autor.

Figura 39 – Vestuário de manifestação cultural religiosa
Aluno 2

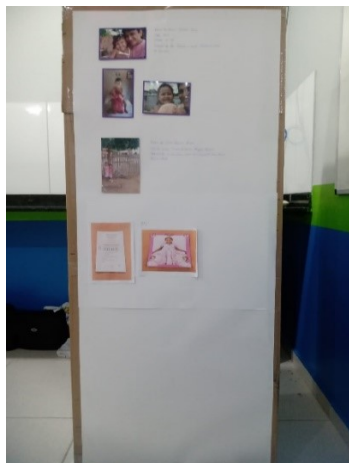


Fonte: Autor.

Dentro da categoria Imagens, temos as subcategorias Fotografias, Imagens retiradas da internet, Imagem de registro cultural religioso e Impressões (esta última refere-se a fotos produzidas *in loco* a partir das fontes trazidas pelos alunos no intuito de construir um acervo digital desses objetos). A subcategoria “Fotografias” refere-se a registros que denotam emoções de cunho pessoal devido ao envolvimento direto, como por exemplo registros da infância; A subcategoria “Impressões” refere-se ao registro oriundo da captura (fotos e vídeos) da imagem de objetos que trazem à memória recordações de laços afetivos familiares; A subcategoria “Imagens retiradas da Internet” (fotos da internet) refere-se a um registro que prima pela demonstração de mudança ou permanência de lugares ao longo do tempo, como a fachada da escola em tempos remotos; A subcategoria “Imagem de registro cultural religioso” para se referir a expressividades de celebrações religiosas cristãs católicas e evangélicas, bem como os

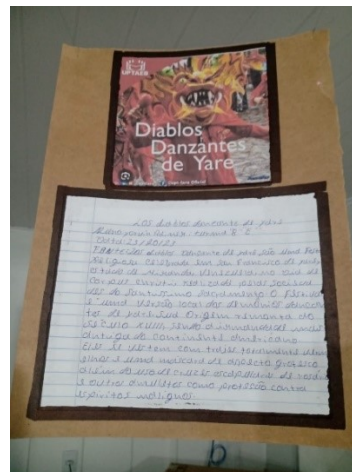
festejos culturais não pertencentes à realidade local e brasileira, a exemplo Diablos Danzantes de Yare¹, Venezuela, apresentado por um aluno imigrante venezuelano.

Figura 40 – Fotografia/Impressões



Fonte: Autor.

Figura 41 – Imagem de Registro Cultural



Fonte: Autor.

Os documentos oficiais foram subcategorizados em: Documentos médicos, aqueles relacionados aos aspectos da saúde, ultrassonografia, laudo, cartão da gestante; Documentos de certificação, relacionados à conclusão de cursos de capacitação, etapas da educação básica e informações da área.

Por fim, os demais objetos de cunho geral apresentados pelos alunos foram classificados como Comunicação Vintage, referente às fitas cassetes e ao aparelho de celular não utilizável, que não fazem parte do uso comum cotidiano, mas que por fazerem parte de um passado recente, são identificáveis; Objetos de decoração, cujo único propósito de utilidade era esse, embora tais objetos possam trazer revelações de várias naturezas. Essa classificação foi dada à cuia de chimarrão e à mini caçarola de alumínio. Encerrando, temos a classificação intitulada de Objetos didáticos educacionais para referência aos livros didáticos utilizados pela mãe de uma aluna num passado recente e quando também aluna da escola em que sua filha estuda no tempo presente.

¹ Desfile anual que percorre as ruas de San Francisco de Yare, no estado de Miranda, Venezuela. O carnaval acontece no Corpus Christi, que normalmente ocorre em junho, mas a cada vez em um dia diferente.

Figura 42 – Objetos de Decoração**Fonte:** Autor.**Figura 43** – Objetos didáticos educacionais**Fonte:** Autor.

A partir daqui temos a outra categoria mais abrangente de fontes produzidas pelos estagiários e pelo pesquisador. Por parte dos estagiários temos fotografias, vídeos e relatórios. As fotos obtidas ao longo da execução da pesquisa foram classificadas como “Imagem *in loco*”, uma vez que foram capturadas no próprio local e durante o andamento da pesquisa. Os vídeos logrados durante todo o processo foram classificados como Movimento *in loco*, haja vista o registro das “imagens em movimento” apossadas. Os relatórios dos estagiários receberam a classificação de Relatórios de campo de observação participante, tendo em vista que compreendia a esses agentes, registrar o que observavam, interagir com o grupo no qual haviam sido inseridos, direcionar os caminhos percorridos, relatar suas impressões a partir do método adotado no intuito de compreender a realidade e o grupo com o qual trabalhavam, buscando não somente coletar dados, mas também promover intervenção no meio.

Já os dados por mim coletados foram classificados como Caderno de Campo, sendo que em cada momento de diligência no âmbito da pesquisa, eu dispunha desse instrumento para salvaguardar o que era realizado e percebido. Contudo, o objetivo foi dar ênfase às fontes produzidas pelos alunos.

3.3.2 Interpretações e análises das fontes

As fontes, de modo geral, são vestígios que nos fornecem pistas sobre o passado e nos permitem, enquanto historiadores, estudá-lo. Entretanto, mais que conhecimento sobre o passado oriundo de documentos escritos oficiais, a diversificação das fontes também nos

permitiu ler, entender, compreender e interpretar os sujeitos históricos anônimos que vivem esse passado, o que experienciam, agem nele, o constroem e marcam sua presença no lugar e no tempo em seu cotidiano. Sob esta ótica, esses sujeitos também produzem fontes históricas e que são marcas da história, pois deixam registros de suas ações no mundo social e natural (BARROS, 2019).

As fontes produzidas ao longo da pesquisa nos dizem muito a respeito de quem as produziu, suas originalidades, intencionalidades, significados, conexões e, observando o valor afetivo presentes nesses objetos ou vestígios, os vínculos existentes entre tais materiais e seus produtores no decorrer do tempo, a saber, os alunos envolvidos. Os vestígios ou materiais colhidos ou produzidos nos ajudam a entender o grupo observado e instrumentalizado ao percebermos como este se percebe no espaço e tempo que ocupou e ocupa, as razões e importância que dá a essas fontes e quais vínculos afetivos construíram ou perderam em relação a tais objetos.

Desse modo começamos a compreender os sujeitos em questão por intermédio da interpretação das fontes produzidas. As peças de vestuário classificadas em “Vestuário de desenvolvimento educacional”, referente aos fardamentos escolares antigos utilizados nas escolas, Professor Voltaire Pinto Ribeiro (ano de fundação 1996), Estrelinha Mágica e Professora Antônia Coelho de Lucena (ano de fundação 1995), permitiram-nos testemunhar o avanço da oportunização de formação educacional nas imediações dos espaços de moradia desses alunos, uma vez que os espaços sociais de aprendizagem e convívio em um passado recente eram escassos, obrigando boa parte da comunidade local de gerações anteriores a se deslocar para outros centros em busca de formação educacional básica.

Consequentemente, é possível perfazer esse percurso de formação educacional no âmbito da comunidade local, haja vista que a Escola Municipal Estrelinha Mágica cumpre esse papel na promoção dos anos iniciais do ensino fundamental. Já as Escolas Estaduais, Professor Voltaire Pinto Ribeiro e Professora Antônia Coelho de Lucena, contribuem para o percurso educacional local, oportunizando os anos finais do ensino fundamental. Embora não tenha sido possível coletar fontes referentes à Escola Estadual Senador Hélio da Costa Campos, esta unidade de ensino encerra o referido percurso ofertando ensino médio à comunidade, sendo todas essas escolas localizam-se no bairro Dr. Silvio Leite e, para além da comunidade local, atendem a macrorregião que engloba os bairros Jardim Equatorial, Jardim Primavera, Santa Tereza, Cidade Satélite, Nova Canaã e Alvorada.

A conexão entre a história pessoal e a História Local é profundamente influenciada pelos laços afetivos que uma pessoa tem com o lugar onde vive ou cresceu. Há um

entrelaçamento de detalhes no ambiente local como características espaciais geográficas, culturais e históricas do lugar que mostram como esses elementos moldaram sua experiência e influenciaram suas emoções. Memórias Vinculadas ao local permitem identificar momentos significativos de sua vida que estão intimamente ligados a esse lugar. Isso pode incluir tradições familiares, valores comunitários e a influência de grupos étnicos ou religiosos presentes na localidade.

As mudanças no ambiente local ao longo do tempo também afetam a vida e as relações afetivas dos alunos, como por exemplo, a interligação dos bairros Dr. Silvio Leite e Cidade Satélite por intermédio da construção da ponte sobre o Igarapé Caranã no ano de 2018. Em um primeiro momento, algumas relações afetivas presentes na escola foram encerradas devido à inexistência desta interligação, o que obrigava os alunos residentes no bairro Cidade Satélite, mas que eram atendidos pela escola, a contornarem o bairro Santa Teresa, aumentando consideravelmente o trajeto (linha laranja). Em um segundo momento, essa transformação não somente contribuiu para manter e estimular relações afetivas existentes ou a serem construídas, como melhorou o acesso à escola (linha vermelha). Ao dar atenção a esses aspectos, pode-se enriquecer a compreensão da interseção entre a história pessoal e a História Local.

Figura 44 – Imagem da internet da Ponte de acesso Dr. Silvio Leite ao Cidade Satélite



Fonte: Google Maps.

As fontes contribuíram ainda para percebermos o surgimento do processo em que gerações familiares começam a frequentar o mesmo ambiente escolar, ainda que de maneira tímida, haja vista o Estado de Roraima ser uma unidade recente da federação e ter implicações

na acomodação temporal e espacial não tão longevas em seus bairros. Por fim, verificou-se a celebração do encerramento de ciclos escolares e início de novos, eternizados nos uniformes em que pessoas relevantes para o grupo e para os indivíduos deixam suas marcas como recordação na peça.

O vestuário de manifestação cultural folclórica, pertinente à indumentária (vestido) confeccionada para as festas juninas locais, extremamente populares no cenário municipal e estadual e alicerçado no relato da aluna que produziu a fonte, nos ensina que viver e interagir faz parte da compreensão da vida, educa, evidencia tradições, valores e costumes comunitários. Ressalta ainda o sentimento de alegria de fazer parte de algo, diretamente ou como “espectador”, uma vez que o relato entusiasmado é de uma aluna que tem em mãos a peça fundamental do festival folclórico, cuja sua irmã foi a dançarina no ano de 2019 aos 17 anos na quadrilha “Escola Forrozão”, apresentando-se para um grande público no principal evento do gênero na cidade.

A festa também revela o aspecto migratório na composição populacional do estado, aqui especialmente sua composição nordestina, evidenciada em determinadas cidades do interior, bairros e projetos de assentamento/colonização rural mais impactantes nos anos 1970 e 1980. Não somente os indivíduos em busca de oportunidades aportaram por aqui, mas também a cultura trazida pelos mesmos como as festas juninas que localmente assumiram características próprias e tornaram-se as maiores festas da cidade de Boa Vista e do Estado de Roraima, sendo transmitidas para as novas gerações que, embora não diretamente imigrantes, são filhos ou netos de imigrantes, o que foi devidamente expresso e registrado na canção do poeta, intérprete, compositor e músico local Eliakin Rufino:

Neto do Nordeste
(Eliakin Rufino)

Eu tenho um pé no Ceará
O meu avô era de lá
Eu tenho um pé no Maranhão
Eu tenho mais eu tenho a mão
Eu tenho um pé no Piauí
Rio Grande do Norte passa por aqui
Eu tenho um pé em Pernambuco
Tenho uma perna no sertão
Eu tenho um braço na Bahia
Uma costela em Alagoas
Na Paraíba o coração
Quem é filho do norte
É neto do nordeste
Sou chuva na floresta
Sou mandacaru do agreste

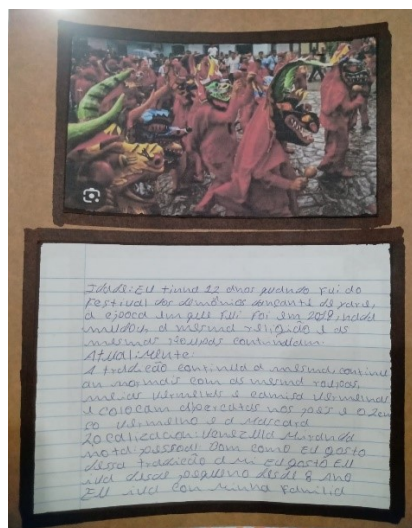
As Imagens retiradas da internet, embora tenham sido produzidas pelos alunos no intuito de apresentar um lugar e um tempo já vividos, ou seja, uma ordem social mudada ou que permanece, como a fachada da escola em tempos remotos ou a lembrancinha do dia das mães, carregam ainda consigo um sentimento de memória afetiva, pois, corriqueiramente, fazem menção ao passado nostálgico ou reforçam a ligação familiar desse indivíduo. Semelhantemente, as imagens de registro cultural religioso, como os festejos culturais “Diablos Danzantes de Yare” da Venezuela, apresentado por um aluno imigrante venezuelano, tornam nítido um secretismo religioso presente no contexto latino-americano, assim como também reforçam o sentimento de saudade de casa, de seu país, de viver em meio a uma cultura diferente, desafiadora e do sentimento de perda, uma vez que a realização do festival fazia parte de sua realidade não somente temporal, mas espacial local.

Figura 46 – Fachada antiga da escola.



Fonte: Autor.

Figura 47 – Diablos danzantes de Yare.

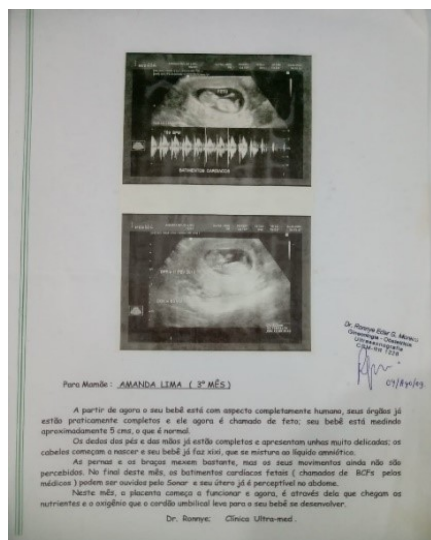


Fonte: Autor.

Reforçam ainda as tradições das expressividades religiosas cristãs católicas e evangélicas, bem como a importância dada aos ritos de passagem, demonstrando que tais celebrações têm a capacidade de agregar indivíduos, atribuindo-lhes significado e reforçando os laços comunitários. Nesses ambientes, laços de amizade são construídos, conservados, fortalecidos e redes de apoio emergem, pois os relacionamentos interpessoais vão além de mera identificação e afinidades de espiritualidade. Tempo e atenção são doados mutuamente, conexões estabelecidas, as existentes são aprimoradas, trabalhos de ordem social e voluntariado são manifestos, o que proporciona vínculo e proximidade entre indivíduos e a comunidade local.

trazia uma leveza ao compreender que seu nascimento e todo período de gestação de sua mãe foram momentos de grandes expectativas.

Figura 49 – Documentos médicos



Fonte: Autor.

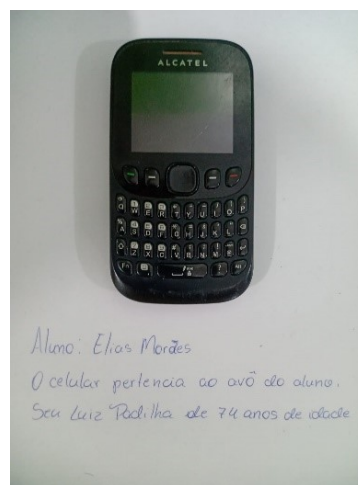
Referente às demais fontes classificadas no grupo de objetos de cunho geral e nas subcategorias “Comunicação Vintage” (fitas cassete, celular), “Objetos de decoração” (cuia de chimarrão, mini caçarola) e “Objetos didáticos educacionais” (livros didáticos), em virtude de questionamentos dirigidos de forma particular a cada um dos alunos que produziram as fontes, relatei dissertativamente em meus registros o que apurei, que tais objetos carregam consigo não uma precificação ou mero utilitarismo e estética, mas a perpetuação da memória familiar.

Figura 50 – Comunicação vintage/fita cassete.



Fonte: Autor.

Figura 51 – Comunicação vintage/aparelho celular.



Fonte: Autor.

Esses objetos da cultura material como fontes de entendimento de uma época, testemunham o cotidiano de outras gerações como produtos de processos históricos e culturais que fazem uma ligação do tempo presente com o passado observando as mudanças e permanências no decorrer do tempo. A razão de sua preservação é que são portadores de memória, contam histórias, são carregados de elementos emocionais e simbólicos, pois remetem a lembranças de relacionamentos, pessoas, locais e tempo que merecem, em suas concepções, serem preservados e não esquecidos. Mais ainda, merecem ser perpetuados uma vez que o objeto trará consigo um conjunto de referenciais legados a posteridade.

Em tempos em que o processo educacional enfrenta desafios inovadores, compreender o público com o qual se interage é fundamental. Nesse contexto, constatei que a observação participante conduzida pelos estagiários apresentou-se como ferramenta crucial ao direcionar/orientar os alunos, ajudando-os a identificarem suas habilidades, perceberem seu desenvolvimento, suas deficiências, as competências adquiridas tão necessárias na construção do conhecimento histórico, suas áreas de interesse, a cultura na qual estão inseridos e que compõe o conjunto simbólico pelo qual interpretam suas realidades, como se dão suas interações no âmbito escolar, como constroem seus argumentos e expressam sua oralidade.

Neste cenário, sempre houve espaço para surpresas e prontidão para mudanças de rota. Planejamento sempre, mas também espontaneidade. Isso permitiu identificar perfis, mudar a forma de abordagem e preparar os passos seguintes a partir dos padrões identificados.

Os registros realizados pelos estagiários (fotos, vídeos e relatórios), pré-requisito também para sua própria avaliação na graduação, foram cruciais na documentação das observações e intervenções realizadas. Além de fornecer materiais de fontes, nos possibilitaram ser realistas quanto às abordagens adotadas e adequadas. Especificamente em relação aos vídeos e fotos, contribuíram ao permitir maior concentração e foco na observação e presença durante a execução do projeto piloto, sendo que o conjunto desses elementos nos garantiu uma abordagem relevante e eficaz.

Os registros realizados em meu caderno de campo, instrumento essencial que utilizei para a coleta de dados, observações, impressões, registros da participação dos estagiários, avaliação de suas participações, intervenções e direcionamento das rotinas de produção, tudo isso evidenciado na produção, classificação, descrição e análise das fontes, bem como na descrição meticulosa das atividades, foi mais um elemento que corroborou significativamente para a produção de fontes. Mais além, permitiu-me salvaguardar minhas percepções das vivências e experiências dos alunos no ambiente escolar e para além deste, bem como sistematizá-las para análises aqui já expostas.

Desse modo pude traçar um perfil escolar das turmas, esse exposto anteriormente na apresentação das mesmas, mas também verificar a presença de outras questões mais subjetivas que compõem a personalidade dos indivíduos envolvidos. Falta de engajamento, desmotivação, necessidade de autoafirmação, ausência de limites, insegurança, dificuldade de manifestação da oralidade de maneira coerente e objetiva quando instigados foram alguns dos desafios manifestos.

Outro aspecto averiguado diz respeito à exclusão ou à autoexclusão. Isso foi constatado em relação a uma aluna com indicativo de uma disfunção ocular, entre outras características, que a fazem tomar uma postura de timidez, inferioridade e isolamento devido à sua insegurança, ao mesmo tempo em que os demais alunos a ignoram e a excluem, aqui que não ofensivamente e ostensiva, devido à ausência de sensibilidade, mesmo com campanhas organizadas pela escola na contramão do comportamento apresentado. Ela tornou-se uma figura “invisível”. Não se prontifica, não busca proximidade e se isola, o que certamente evidencia uma proteção contra a rejeição.

Uma situação similar é em relação aos alunos imigrantes venezuelanos. Quando estão em grupos menores em sala de aula, geralmente são tímidos e isolados. Já em grupos maiores, são mais comunicativos, porém sempre se mantêm em lugares específicos da sala, conversam sempre entre si, em espanhol e realizam todas as atividades juntos. Raramente há associação entre eles e os demais alunos brasileiros nas realizações dessas atividades e trabalhos em grupos. Contudo, isso não anula a interação entre as duas nacionalidades, nem percebi conflitos oriundos dessa realidade. O auto isolamento geralmente ocorre da insegurança gerado também pelo medo da rejeição.

Esta averiguação motivou-me a idealizar em um outro momento a ser definido um projeto de intervenção referente à questão migratória, haja vista muitos alunos brasileiros, seus pais e avós serem migrantes de outros estados da federação. Ainda nesse aspecto, a questão migratória venezuelana faz parte da realidade roraimense, não somente a escolar, e completará uma década no ano de 2025. Apesar desse marco temporal significativo, é perceptível as dificuldades enfrentadas por esse público e que reverberam emocionalmente nos alunos, como por exemplo vínculos afetivos familiares quebrados com uma parte da família estabelecendo residência aqui e a outra parte permanecendo na Venezuela, seja por falta de condições de chegada e estadia ou por medo de perder o que possuem em seu país.

Outra questão é a necessidade de apoio local. Isso faz com que seus relacionamentos sejam basicamente com seus compatriotas dificultando o aprendizado da Língua Portuguesa

gerando dificuldades no processo de ensino e aprendizagem. No sentido inverso, alguns alunos já internalizam o novo idioma ao passo que começam a esquecer seu vernáculo.

Em meus registros certifiquei-me, com base nos relatos dos alunos, da existência de espaços públicos icônicos de convivência e de referência patrimonial para a população do bairro, entorno e adjacências, que remontam às memórias afetivas, mas que correm o risco de se perderem, sejam pelas transformações decorrentes do tempo ou simplesmente descaso do poder público. É o caso do parque aquático público do bairro Jardim Primavera que foi espaço de lazer não somente para o bairro no qual está localizado, mas para toda a macrorregião do Sílvia Leite.

Analisando também a falha de nossa primeira proposta de coleta de fontes, o que nos levou a um redirecionamento e pedimos aos alunos que trouxessem elementos da sua própria história, tal ocorrência suscitou alguns questionamentos. Por que será que responderam dessa forma? Seria porque quando trazem para si, para o concreto, compreendem melhor por causa da idade? Seria porque desperta mais interesse? A razão de nos atentarmos para a resposta que deram, foi porque a partir dela montamos a atividade e sua orientação. Apresentar o que os alunos trouxeram apontam as respostas, pois ali está a história do bairro e da escola, pois ambas se confundem.

Como já mencionado em momentos anteriores, a formação da consciência histórica imbuída da ideia de significância histórica contribui diretamente para a motivação de crianças e jovens na aprendizagem histórica, na atribuição de sentidos à história que forneçam respostas às suas necessidades e na aplicação desses sentidos em sua vida prática.

De modo geral, a dificuldade de compreensão do tempo histórico tem relação direta com a complexidade de conexão temporal entre passado e presente. Certamente essa é uma realidade bem mais evidente em alunos da educação básica e com uma visão distorcida e cristalizada do que é História. Mais ainda, agregar sentido à sua vida, estabelecer conexões entre tempos, os primeiros passos no processo de instrumentalização ou iniciação científica, conceitos inéditos e penosos à sua cognição foram fatores que certamente pesaram para uma primeira resposta não satisfatória. Contudo, a partir de objetos de memória afetiva, portanto com um apego pessoal, e devidamente estimulados, o processo fluiu.

3.3.3 Análise dos relatórios dos estagiários na condição de estágio de observação participante

Analisar relatórios de estágio em um contexto de observação participante envolve uma abordagem cuidadosa e reflexiva. Para isso, levei em consideração o contexto do estágio, onde estava ocorrendo, o papel dos estagiários dentro da escola e suas inserções nos grupos, os objetivos pretendidos, as atividades a serem realizadas, como eles se integraram ao ambiente, as técnicas de coleta de dados que utilizaram e os desafios que enfrentaram durante o processo.

Procurei me ater às observações relacionadas à adaptação ao ambiente de trabalho, dinâmicas de grupo, desafios enfrentados, sucessos alcançados, aprendizados adquiridos, a qualidade das reflexões dos estagiários sobre suas experiências, como os relatórios dos estagiários contribuíram para a teoria e prática da observação participante, bem como agregar ao conjunto de práticas pedagógicas no ensino de História. Busquei ainda dar um retorno positivo a partir de suas análises e manter a ética e a confidencialidade ao analisar os relatórios de estágio, não revelando o número de relatórios a serem analisados, nomes de seus autores, idade ou gênero. Minha análise partiu de fragmentos mais significativos, segundo minha perspectiva, os quais apontarei aqui e então tecerei minhas ponderações.

Fragmento 1

“Durante as vivências na Escola Voltaire Pinto Ribeiro, os estagiários ficaram responsáveis por ensinar os alunos a analisarem as fontes que eles trouxeram de casa.”

Geralmente os estagiários são os que recebem instruções e orientações, mas ensinar aos alunos como analisar fontes podemos entender que é uma excelente oportunidade de aprendizado para ambos os lados. Isso não apenas ajuda os estudantes a desenvolverem habilidades críticas de análise, mas também proporciona aos estagiários a chance de aprimorar suas habilidades de ensino e comunicação.

Fragmento 2

*“O que aconteceu nessa experiência foi muito além de simplesmente ensiná-los a ler as fontes, eu vi situações que fazem parte da realidade da profissão. Dessa forma, acredito que essa experiência tenha nos preparado melhor para situações desconfortáveis na escola. Por exemplo, nos vimos alunos praticando **bullying**, exclusão das crianças venezuelanas, alunos totalmente desinteressados que atrapalhavam os demais etc.”*

Aqui, primeiramente notamos que a experiência superou as expectativas iniciais e tornou-se uma oportunidade de imersão genuína na realidade da profissão, proporcionando uma visão mais profunda e prática do campo de ensino, além de oferecer uma compreensão mais rica e contextualizada das demandas, nuances e desafios, desde lidar com fontes e enfrentar dilemas éticos e profissionais. Isso pode ter sido valioso ainda para ajudar os estagiários a entenderem não apenas como analisar fontes, mas também como aplicar esse conhecimento em contextos reais.

É perceptível a contribuição significativa da abordagem para a preparação dos estagiários para os desafios do mundo profissional, ajudando-os a desenvolver habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões sob pressão. Além disso, ao testemunhar essas situações da vida real, podem ter adquirido uma compreensão mais profunda da ética profissional e da importância da integridade em seu campo de atuação.

A partir do fragmento é notável a apropriação por parte do estagiário da atmosfera que o aguarda e isso parece ter enriquecido seu arcabouço metodológico, oferecendo não apenas conhecimento teórico, mas também *insights* valiosos sobre a prática profissional.

Fragmento 3

“Além disso, eu tive que ser muito empática com situações que fogem do controle dos professores. Dessa forma, quando eu percebia que algum aluno não estava levando as coisas a sério eu tinha que refletir sobre a vida desses alunos. O professor Saulo nos falou diversas vezes sobre a vida social econômica dos alunos, ou seja, nós temos que entender que talvez a vivência pessoal, de cada aluno, interfere ali, na vivência escolar.”

Assumir um papel empático e reflexivo diante das situações desafiadoras durante a experiência profissional é elementar no âmbito da docência. Reconhecer que os alunos podem estar lidando com circunstâncias pessoais que afetam seu comprometimento e desempenho é um aspecto crucial da educação, especialmente em contextos onde os desafios da vida podem interferir no processo de aprendizagem. O estagiário captou este entendimento e apropriou-se dele, o que o ajudará a desempenhar o seu papel com sensibilidade, humanidade e sem culpar-se por um eventual fracasso de qualquer aluno.

Oferecer um suporte que vai além do ensino, disposição para refletir sobre as vidas dos alunos e reconhecer suas circunstâncias mostra compromisso com o seu bem-estar e desenvolvimento integral. Isso ajuda a criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor, onde os alunos se sintam compreendidos e apoiados, independentemente dos

desafios que enfrentem em suas vidas pessoais. Além de promover um senso de pertencimento e segurança emocional, também pode inspirar os alunos a se comprometerem mais plenamente com seu aprendizado e crescimento pessoal.

O fragmento revelou preocupação não somente com o compromisso de ensinar, mas com algo que vai além, o apoio ao desenvolvimento holístico dos alunos, ajudando-os a superar desafios e a alcançar seu potencial máximo. Essa abordagem empática e reflexiva certamente deixará uma impressão duradoura nos alunos e contribuirá para seu sucesso futuro e os ajudará a criar memórias que irão compor suas historicidades.

Fragmento 4

“É fato que a escola está sobrecarregada com tantas obrigações impostas a ela, além do ensino. Dessa maneira, aprendi que nem tudo vai sair como planejamos, devemos ser flexíveis quanto às atividades propostas.”

Neste fragmento, o estagiário identifica que a sobrecarga de responsabilidades da escola é uma realidade. Além do ensino em si, há uma série de obrigações, como desenvolvimento e aplicação de projetos ao longo do ano letivo, a dificuldade de lidar com questões socioemocionais cada vez mais evidentes, desestrutura familiar, alunos fora de faixa etária e expectativas adicionais impostas às escolas de modo geral. Humanamente, é impossível cumprir este itinerário.

Nestas circunstâncias, a flexibilidade é fundamental. Nem sempre as coisas vão sair como planejado, e é importante estar preparado para lidar com imprevistos e ajustar as atividades conforme necessário, o que fizemos quando a primeira resposta não foi positiva por parte dos alunos. A flexibilidade permite que os educadores se adaptem às demandas em constante mudança do ambiente escolar e encontrem soluções criativas para os desafios que surgem.

Por outro lado, é preciso ter em mente que ser flexível não significa comprometer a qualidade do ensino, mas encontrar maneiras eficazes de alcançar os objetivos de aprendizagem diante de obstáculos, o que pode envolver a reorganização de atividades, a incorporação de recursos alternativos ou a adaptação do currículo para atender às necessidades específicas dos alunos e do contexto. Assim, o fragmento aponta que a capacidade de se adaptar às mudanças e manter uma mentalidade aberta e receptiva é uma habilidade valiosa que contribui para o sucesso tanto dos educadores quanto dos alunos.

Fragmento 5

“Além disso, foi incrível poder ensinar e aprender sobre o potencial da história local. Espero que nosso trabalho tenha feito alguma diferença na vida desses alunos e a partir disso eles se vejam como sujeitos que fazem história.”

O fragmento valoriza o potencial da história local tanto para quem ensina quanto para quem aprende e demonstra que a abordagem é uma via de mão dupla, pode-se aprender enquanto se ensina. Aponta ainda a preocupação em deixar uma impressão duradoura nas vidas dos alunos, que pode ser por intermédio do desenvolvimento de habilidades críticas de pesquisa, análise e comunicação.

Por fim, alimenta a esperança de que esta experiência incentive os alunos a continuar explorando e valorizando a história local, bem como a reconhecerem seu próprio papel como agentes de mudança e preservadores da herança cultural de suas comunidades. Mantém ainda a expectativa de fazer uma diferença significativa na vida dos alunos, capacitando-os a se tornarem sujeitos ativos e conscientes de sua própria história.

Fragmento 6

“Os alunos trouxeram materiais relacionados à atividade de história local. Com esses materiais, auxiliei no processo de discutir sobre eles, destacando, por exemplo, o significado do material para o aluno e a história associada a esse objeto.”

Aqui o fragmento corrobora que o envolvimento do estagiário contribui para enriquecer o processo de aprendizagem sobre História Local, incentivou os alunos a compartilharem suas experiências e perspectivas e a partir da metodologia trabalhada os instigou a trabalharem para se tornarem protagonistas do próprio aprendizado.

Ao discutir esses materiais e destacar seu significado para os alunos, os ajudou a criar uma conexão pessoal e emocional com a História Local. Isso não apenas contribuiu para que o aprendizado se tornasse mais envolvente e relevante para os alunos, mas também estimulou o fortalecimento de seus vínculos com sua comunidade e herança cultural.

Além disso, possibilitou a ampliação e a compreensão dos alunos sobre o contexto histórico em que estão inseridos, o que permite que eles vejam além do objeto em si e compreendam como ele se encaixa em uma narrativa mais ampla. Essa abordagem colaborativa

cria um ambiente de aprendizagem inclusivo e significativo, onde os alunos se sentem valorizados e capacitados a contribuir ativamente para o processo de aprendizagem.

Fragmento 7

“Nesse dia, auxiliei os alunos na produção de uma ficha técnica para a exposição dos materiais que trouxeram.”

Este relato testemunha de maneira geral e ampla, embora não descreva, algumas etapas nas quais os estagiários auxiliaram os alunos no processo de produção de uma ficha técnica. Fez parte do todo a identificação e descrição detalhada dos materiais, a contextualização fornecendo informações históricas e contextuais sobre sua origem, significado e importância, elaboração de textos descritivos incluindo informações sobre sua função e qualquer história ou memória associada a ele. Houve ainda suporte na organização e formatação da ficha técnica, garantindo que todas as informações relevantes estivessem claramente apresentadas.

Desse modo, os alunos estavam sendo capacitados a assumirem um papel ativo na apresentação e preservação de suas memórias, ao mesmo tempo em que desenvolviam habilidades importantes de pesquisa, redação e organização.

3.3.4 Correlação entre as fontes e as ideias

Os objetos da cultura material são preciosos recursos para entender a História Local e produzir conhecimento histórico no âmbito escolar, especialmente quando se trata de memórias afetivas. É possível aprender sobre a produção de conhecimento histórico e História Local a partir desses objetos observando a contextualização histórica, pois ao analisá-los, os situamos dentro desse contexto. Isso envolve entender quando e onde esses objetos foram produzidos, quem os utilizava se e como eles podem ser relacionados com eventos históricos e mudanças sociais. Como exemplo disto, temos o registro fotográfico como fonte produzida por um aluno do 8º ano B em que sua irmã participa da cerimônia de crisma², tendo à época aproximadamente 16 anos, hoje com 23 anos de idade.

² A Crisma é um dos sete Sacramentos da Igreja Católica Apostólica Romana. Também pode ser chamada de Sacramento da Confirmação. Esse sacramento complementa e confirma o batismo, e por isso é assim chamado. Nele, o fiel reassume junto da Igreja e de Deus os compromissos firmados no batismo (que foram realizados pelos padrinhos). Durante a cerimônia de Crisma, o católico é ungido com óleo de oliveira e recebe o dom do Espírito Santo. A celebração do sacramento acontece durante a Missa.

De acordo com a nota pessoal do aluno, o registro tal qual a cerimônia foram importantíssimos para a irmã, já que a mesma possuía um forte vínculo com a comunidade de fé local sendo muito participativa. Baseado nestas informações, é possível pensar a respeito do conjunto de elementos, antes e depois da cerimônia, que contribuíram para sua historicidades, bem como as mudanças e permanências ocorridas localmente que tenham provocado impactos no modo de vida dos locais e da família.

Figura 52 – Fotografia da Cerimônia de Crisma.



Fonte: Autor.

Dentro do campo da História Oral, mas em vista de benefício da História Local, os objetos podem servir como pontos de partida para conversas e entrevistas com pessoas que possuem memórias afetivas relacionadas a esses itens, sendo viável capturar narrativas pessoais e detalhes que não estão necessariamente registrados em documentos históricos formais.

Ao examinar uma coleção de objetos da cultura material, torna-se realizável a identificação de padrões e mudanças ao longo do tempo. Isso pode revelar informações sobre preferências, tecnologias, estilos de vida e valores em uma determinada comunidade ao longo de diferentes períodos históricos. Muitos desses objetos estão intimamente ligados e conectados a eventos históricos significativos. Ao estudá-los, é possível entender como eventos como guerras, migrações, mudanças políticas e sociais impactaram a vida das pessoas em nível local e global.

Aqui podemos facilmente atentar para a fonte produzida a partir do documento expresso como diploma de datilografia da mãe do mesmo aluno referido anteriormente, embora em terminologia atual o classifiquemos como certificado, em que data do início da década de 1990 aos seus 13 anos de idade, hoje 43. A fonte revela o local de origem da mãe, se não de

nascimento ao menos de moradia anterior, Itaituba - Pará. Isto nos ajuda a refletir sobre os fluxos migratórios internos e visualizar esta característica da composição da população local.

Figura 53 – Documento de certificação.



Fonte: Autor.

Fluxos migratórios podem refletir desequilíbrios econômicos entre diferentes regiões em que pessoas se deslocam de áreas com poucas oportunidades econômicas para áreas com maior oferta de emprego e melhores condições de vida. Também podem refletir desenvolvimento regional, crescimento urbano, mudanças demográficas, impacto ambiental, políticas governamentais, conflitos e questões sociais.

Outras vezes refletem as identidades e culturas das comunidades que as produziram e/ou a utilizaram como a festa dos “Diablos Danzantes de Yare – Venezuela”, já referido anteriormente. A partir desses itens, podemos aprender sobre práticas culturais, crenças, tradições e formas de expressão que são específicas de uma determinado espaço ou grupo étnico. Também podem servir como veículos poderosos para preservar a memória coletiva de uma comunidade ou de núcleo familiar. Ao estudar e documentá-los, contribuimos para a preservação da história local e das experiências das gerações passadas para as futuras.

Um outro aspecto relevante é que pode envolver uma abordagem interdisciplinar, embora na aplicação metodológica não tenha havido um relacionamento mais profundo com outras áreas do saber ou disciplinas do currículo, ou o mais próximo que tenha ocorrido tenha sido a relação com a disciplina curricular artes na montagem do estande e da exposição. Incorporar conhecimentos e métodos de diversas disciplinas do currículo escolar, principalmente as que se relacionam dentro da área do conhecimento das ciências sociais e humanas é de valor inestimável. Essa abordagem holística pode enriquecer nossa compreensão da História Local e do significado dos objetos dentro dela, promovendo uma formação integral

com um olhar diferenciado sobre a realidade, ampliando a visão de mundo e valorizando os potenciais humanos.

Assim, verificou-se que a combinação dessas abordagens viabiliza o aprendizado sobre a produção do conhecimento histórico no campo escolar e História Local a partir de objetos da cultura material e das memórias afetivas associadas a eles.

Decidi, categoricamente, não incluir fotos em que os estudantes aparecessem de maneira que pudessem ser identificados, pautando-me em uma postura ética e responsável. Ainda que havendo o recurso do conselho de ética, preferi não utilizá-lo no intuito de proteger a privacidade e segurança dos alunos. Evitar a inclusão de fotos reconhecíveis é uma maneira de garantir que o consentimento seja obtido de maneira apropriada.

Tomei esta atitude visto que nem todos os estudantes se sentiam confortáveis com o registro de sua imagem, hora escondendo-se, hora encobrindo o rosto. Pude perceber também que, logo no período pós-pandemia e retomada das atividades presenciais, muitos alunos continuaram utilizando máscaras, mesmo sem exigências e não sendo acometidos de quaisquer enfermidades do gênero. Ao evitar a inclusão de fotos reconhecíveis, respeitamos as preferências individuais dos alunos em relação à sua privacidade e imagem pessoal.

Deste modo, pudemos manter o foco no conteúdo em si, neste caso, os objetos da cultura material e as memórias afetivas associadas a eles. Isso permite uma análise mais profunda e significativa do material histórico. Como educadores e pesquisadores, é nossa responsabilidade agir de maneira ética e respeitosa em relação aos estudantes e suas informações pessoais. Trata-se de uma prática alinhada com os princípios éticos de proteção à privacidade e dignidade humana.

Ao valer-me da História Local como proposta metodológica a partir dos objetos de memórias afetivas da cultura material, acredito ter alcançado resultados além dos esperados, uma vez que a abordagem evidenciou-se eficaz, haja vista que oportuniza uma compreensão mais profunda do contexto de produção e utilização dos objetos, o que ajuda a enriquecer a análise e interpretação sobre a vida cotidiana, práticas culturais e mudanças ao longo do tempo em uma comunidade específica.

Outra razão que me faz chegar a este raciocínio é a manifesta conexão, direta ou indireta, com a comunidade na pesquisa histórica mediante participação e engajamento dos membros ao compartilhar suas próprias memórias e experiências relacionadas aos objetos da cultura material traduzidos em fontes.

Em vista disso, a História Local contribui para a preservação e celebração da identidade local e das tradições culturais. Em seu aspecto interdisciplinar, permite uma

compreensão mais abrangente e holística do passado. Também torna o aprendizado mais relevante e significativo para os estudantes ao possibilitar uma conexão mais “fácil” com os objetos e perceberem sua relação direta com a comunidade e a História Local.

Consequentemente, ao adotar a História Local como proposta metodológica para estudar objetos de memórias afetivas da cultura material, os resultados esperados foram alcançados devido a abordagem proporcionar uma análise mais rica, envolver a comunidade e promover uma compreensão mais profunda da história e identidade local. Por isso, me dei por satisfeito e certamente não só tornaria a executar a proposta como a farei.

Contudo alguns pontos seriam revistos como: a necessidade da disposição de um tempo maior; um estande maior, poderia ser no pátio da escola para facilitar a circulação e manter a exposição aberta por mais tempo, o que pretendo fazer futuramente; não determinaria de antemão se determinados objetos serviriam ao propósito ou não; recolheria tudo o que fosse trazido pelos alunos para a partir de então inquirir cada um dos responsáveis pelos objetos acerca de seu significado e então verificarmos sua viabilidade como fonte; para os que não soubessem responder, organizaria perguntas a respeito dos objetos a serem realizadas aos seus donos por parte dos alunos

Referente à aprendizagem, educação e inclusão, alguns ganhos são nítidos, outros precisam ser observados com maior atenção. Dentre os objetivos desta pesquisa está a contribuição com uma proposta pedagógica e metodológica na oportunização de um ensino de História significativo, o que neste sentido, estabelece diretrizes para elaborar uma aprendizagem baseada em projetos práticos e colaborativos que abordem questões reais, ao mesmo tempo em que desenvolve habilidades de resolução de problemas, trabalho em equipe e pensamento crítico. Logo, reconhecer e respeitar as diversas habilidades, estilos de aprendizagem e interesses dos alunos, direcionando o ensino para atender às suas necessidades individuais na construção do conhecimento histórico escolar, pode garantir o êxito almejado.

Sob esta ótica, incentivar experiências que reflitam a diversidade cultural, étnica e socioeconômica, pode criar um ambiente educacional inclusivo, onde todos os alunos se sintam representados e valorizados. O incentivo à colaboração entre os alunos, como discussões em grupo, criou um ambiente de apoio e compartilhamento de conhecimento propício à contribuição e aprendizagem uns com os outros.

Diante deste cenário, vislumbrou-se uma atmosfera onde o desenvolvimento socioemocional, como empatia, resiliência, autoconhecimento e habilidades de comunicação, incentivasse os alunos a desenvolver relacionamentos saudáveis, criando um ambiente propício para a aprendizagem. Contudo, trata-se de um caminho longo a ser percorrido, sendo necessário

ainda uma sensibilização mais intensa com o objetivo de atenuar os casos pontuais, mas ainda existentes de exclusão de quaisquer ordens.

Essas abordagens visam promover uma aprendizagem eficaz, uma educação significativa e a inclusão de todos os alunos, adaptando essas estratégias às necessidades específicas da comunidade educacional, garantindo que todos tenham a oportunidade de alcançar seu pleno potencial.

A execução de todas as etapas do projeto trouxe várias repercussões positivas na escola ao consentir que outros indivíduos se conectassem com as experiências de outras pessoas, promovendo empatia e compreensão intercultural. As experiências foram registradas por funcionários da escola e expostas no grupo de whatsapp interno, possibilitando que os três turnos tivessem acesso à produção, onde os que não puderam participar presencialmente não somente tomaram conhecimento do projeto como teceram profundos elogios aos envolvidos na aplicação metodológica.

Em resumo, a culminância do projeto, a partir do contato direto dos demais professores comigo e em nossas conversas durante e após a visita à exposição, me fez perceber o estímulo à criatividade e expressão em suas respectivas áreas de atuação aflorarem, bem como o desejo de promoverem algo significativo para si e para os alunos.

O envolvimento da comunidade escolar durante a exposição também criou um senso de unidade e pertencimento, a não enxergar a escola somente como ambiente de trabalho, mas um local de relacionamentos agradáveis, ainda que não duradouros em decorrência da partida futura de funcionários e alunos, o que não impede de construir memórias que serão eternizadas. Ajudou ainda os alunos a explorar e valorizar sua própria comunidade e patrimônio cultural. Estimulou a reflexão crítica, fortaleceu a identidade pessoal e coletiva e trouxe incentivo à preservação cultural e histórica.

No mais, trouxe uma conexão maior entre o professor pesquisador e os alunos envolvidos no projeto, o que é evidenciado ainda hoje no ano seguinte. Aproveitando disto, após conclusão do mestrado, pretendo realizar uma cerimônia de entrega de uma cópia da dissertação para constar no patrimônio da escola com a participação das turmas envolvidas acompanhadas de suas famílias, precedida de uma breve explanação e exposição via projeção de tela de tudo o que foi produzido pelos alunos e as leituras que fizemos desta produção.

3.4 A EXPOSIÇÃO NA ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR VOLTAIRE PINTO RIBEIRO

Aqui temos o relato de experiência docente com a participação de estagiários da UFRR, realizada com alunos do 8º ano, turmas B e E do turno vespertino da Escola Estadual Professor Voltaire Pinto Ribeiro, localizada no bairro Dr. Silvio Leite, Zona Oeste da cidade de Boa Vista, capital do Estado de Roraima.

Apresentamos uma exposição dos trabalhos produzidos pelos alunos como culminância do produto educacional no âmbito do PROFHISTÓRIA/UFRR. Os dados para construção deste relato foram obtidos por meio de fotos, vídeos, imagens tiradas da internet, objetos de memória da cultura material, fontes essas produzidas pelos alunos, relatórios de observação participante por parte dos estagiários e anotações realizadas por mim em meu caderno de campo.

Os preparativos se iniciaram logo na manhã da sexta-feira do dia 10 de novembro de 2023. Com o auxílio da professora de artes e em uma sala disponibilizada pela gestão da escola, preparamos o estande. Utilizamos caixas de papelão de grandes dimensões e com uma resistência maior que as caixas comuns, conseguidas por intermédio de um amigo que trabalha em uma loja que presta serviços de manutenção de caminhões.

Para reforçar e firmar as caixas, possibilitando que as mesmas pudessem ficar na posição vertical suportar objetos, serem utilizadas como mural e painel, utilizamos fita adesiva. Para decoração envelopamos com papel madeira e papel quarenta. Utilizamos também as fitas nas bordas para simular uma moldura. Os alunos construíram mini painéis colando imagens e fotografias em papel cartão que com linhas de pesca tiveram as extremidades superiores presas e coladas no teto do espaço disponibilizado.

Figura 54 – Vestuário manifestação cultural folclórica.



Fonte: Autor.

Figura 55 – Fotografia in loco/Exposição 1.



Fonte: Autor.

Adentrando o turno vespertino, o grupo agora era composto por mim, pela professora orientadora, pelos estagiários da UFRR e por alguns alunos das turmas B e E do 8º ano para a conclusão da montagem do estande. Nesse momento, constatei um dinamismo maior entre as partes, uma interação agradável, um emergir de criatividade e um clima de descontração que aliviou o ambiente um tanto tenso fruto de minha ansiedade. O vestido de festa junina foi “usado” pelo manequim construído pela própria professora de artes e que nos agraciou com o empréstimo para a exposição.

Figura 56 – Fotografia in loco/Exposição 2.



Fonte: Autor.

Figura 57 – Fotografia in loco/Exposição3



Fonte: Autor

Figura 58 – Fotografia in loco da Exposição 4



Fonte: Autor.

Figura 59 – Fotografia in loco da Exposição5.



Fonte: Autor.

As caixas foram distribuídas pelo ambiente de maneira horizontal e vertical. Os objetos foram colocados sobre elas, o mural foi erguido, as imagens em geral e as fotos penduradas, o varal/arara montada para exibição das peças de vestuário. Era a hora da exposição.

As turmas responsáveis pela exposição foram as primeiras a interagir, uma por vez. Entraram, se familiarizaram com o ambiente inovador, pois a grande maioria nunca havia participado de algo similar ou estado em um museu, alguns se portaram de maneira mais espontânea, outros mais tímidos, alguns se reconheceram, teceram comentários sobre os objetos produzidos, se perceberam com outros olhos, não somente contemplativos, mas produtores de conhecimento, como participantes da História. O olhar era de satisfação.

Dando seguimento à exposição, agora era hora das demais turmas prestigiarem. De maneira escalonada e acompanhadas de seus respectivos professores, eram convidadas à visitação. Após entrarem no estande, recebiam uma rápida e objetiva explicação do que se tratava, quem eram os produtores e organizadores responsáveis pela exposição, e recebiam aval para circular pelo ambiente. Demonstravam admiração, surpresa, e muitos também se reconheciam devido à identificação com algo que despertasse sua memória. Os funcionários da escola também fizeram sua visitação. A resposta em seu mais amplo sentido foi positiva, despertando curiosidade de todos os aspectos a respeito da exposição e pomposos elogios.

Fundamentados nos pressupostos acima, concluímos que os resultados dessa experiência nos fornecem embasamento para assegurar que a abordagem da História Local mediante a produção de fontes a partir de objetos da cultura material e de memórias afetivas torna-se um expoente viável para a promoção do ensino de História, da construção do conhecimento histórico escolar e inserção dos alunos do ensino fundamental no universo da pesquisa por intermédio da instrumentalização desses indivíduos. Desta maneira, foi notável a mobilização dos alunos e o envolvimento da comunidade escolar.

3.5 A PREMIAÇÃO: O PASSEIO

A turma que se consagrou vencedora foi o 8º ano B. Depois de algumas objeções por parte da turma “adversária” e dos ânimos acalmarem, era hora da premiação. Com auxílio da escola via apoio da Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEED) que forneceu o ônibus para transporte dos alunos, iniciamos o nosso itinerário.

No dia 24 de novembro de 2023 com a devida comunicação antecipada e autorização escrita dos pais, saímos da escola às 14h (professor pesquisador e alunos). As 14h 30min nos encontramos com os estagiários e a professora orientadora no Centro de Ciências Humanas – CCH da UFRR para uma palestra didaticamente adequada aos alunos com o objetivo de apresentar a universidade a eles, seu papel, atuação, possibilidades de ingresso, permanência,

curso oferecidos, anexos, sua importância, ou seja, mostrar que o universo do conhecimento científico é real, possível e acessível.

Figura 60 – Fotografia in loco da Visita à UFRR 1.



Fonte: Autor.

Na sequência, fomos visitar o Núcleo de Documentação Histórica – NUDUCHIS. Eles amaram. Após receberem informações a respeito do papel do núcleo, partiram para a visita da sala responsável pela preservação de documentos antigos, jornais, revistas entre outros. Ficaram impressionados com muita coisa, afinal fazem parte de uma geração digital. Mas certamente não ficaram mais impressionados ao visitarem a sala de arqueologia. Tiveram contato com diversos artefatos o que prendeu a atenção, atiçou a curiosidade e fizeram questão de registrar o momento.

Figura 61 – Fotografia in loco da Visita à UFRR 2



Fonte: Autor.

Figura 62 – Fotografia in loco da Visita à UFRR 3



Fonte: Autor.

Figura 63 – Fotografia in loco/Visita à UFRR 4.



Fonte: Autor.

Para finalizar o passeio, nos direcionamos ao Parque Ecológico Bosque dos Papagaios, um parque urbano municipal destinado à preservação e à educação ambiental da fauna e flora do ambiente amazônico e local. Possui diversos animais silvestres, aves e mamíferos, e trilhas ecológicas. Muitos alunos nunca estiveram em um zoológico, mini zoológico e mesmo no parque, embora a entrada seja gratuita. Há que se considerar que o parque fica em uma área nobre e distante de seus espaços de convivências, pois vivem em áreas menos favorecidas, apesar de viverem em bairros urbanizados. Todos se encantaram com o passeio nas trilhas e com os animais. Porém nenhum dos alunos ficou tão encantado quanto duas alunas imigrantes venezuelanas que nunca haviam visto ou sequer sabiam da existência de animais como a anta e a capivara.

Figura 64 – Fotografia in loco da visita ao Parque Bosque dos Papagaios – Boa Vista/RR



Fonte: Autor.

Encerramos o passeio com um lanche patrocinado por alguns professores da UFRR, da orientadora, dos estagiários e do professor pesquisador. Foi gratificante e isso ainda reverbera no momento de escrita desta dissertação em que momentos eternizados em minha memória vão eclodindo, bem como em meu contato com os alunos remanescentes das duas turmas que continuam na escola e são meus alunos novamente, agora no 9º ano, e que se preparam para deixar a escola por esta ofertar apenas o ensino fundamental na modalidade regular, sendo o ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, na qual também atuo.

4 O PRODUTO

HISTÓRIA LOCAL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA
<p>JUSTIFICATIVA:</p> <p>A dificuldade de estabelecer relações entre o que é ensinado nas aulas de história com o cotidiano faz com que pessoas comuns não vejam sentido no que estudam em razão da falta de uma aplicação clara em suas vidas. A abordagem da História Local contribui para o estabelecimento dessas relações de maneira mais profícua entre os grupos sociais utilizando-se de métodos que ajudem nesse processo, sendo um deles a produção de fontes a partir de objetos da cultura material e de memórias afetivas, o que encoraja professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem de História e subsidia a construção do conhecimento histórico escolar.</p>
<p>PÚBLICO-ALVO:</p> <p>Anos finais da educação básica, podendo perfeitamente ser adaptado ao ensino médio.</p>
<p>OBJETIVO GERAL:</p> <p>Contribuir para que o aluno se perceba como parte integrante e construtora do processo histórico.</p>
<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <p>Instrumentalizar os alunos no âmbito da pesquisa; torná-los conhecedores da importância das fontes históricas para a construção do conhecimento histórico; Conscientizá-los a respeito de suas historicidades e do papel da memória no decorrer deste percurso em seu cotidiano.</p>
<p>PASSO A PASSO:</p> <p>Sensibilizar o público alvo atentando para áreas de seu interesse; organizar grupos de trabalho; motivar os grupos de trabalho, promover uma competição é uma ótima alternativa; distribuir tarefas como coletar e produzir os materiais/objetos de fontes tal qual fotografias, imagens da internet, peças de vestuário, documentos antigos, objetos de decoração, gravação de vídeos etc...; estabelecer um prazo para a conclusão das atividades; coletar/registrar o que</p>

foi produzido; analisar o que foi produzido; realizar uma análise geral para aprimorar os futuros eventos e valorizar a produção obtida.

EXPOSIÇÃO:

Organizar a culminância é imprescindível, pois é a hora de apreciar, contemplar o fruto do trabalho, ter novas leituras, incentivar novos atores, encorajar novas abordagens e marcar a memória dos participantes.

AVALIAÇÃO:

Realizar de maneira contínua e somativa, observando cada etapa de execução com auxílio de um diário/caderno de campo ou diário de bordo de maneira sistematizada.

RESULTADOS ESPERADOS:

Oportunizar uma compreensão mais profunda do contexto de produção e utilização dos objetos/fontes; Enriquecer a análise e interpretação sobre a vida cotidiana, práticas culturais e mudanças ao longo do tempo em uma comunidade específica; Estabelecer uma conexão com a comunidade na pesquisa histórica mediante participação e engajamento dos membros ao compartilhar suas próprias memórias e experiências relacionadas aos objetos da cultura material traduzidos em fontes; Contribuir para o entendimento da importância da preservação e celebração da identidade local e das tradições culturais. Permitir uma compreensão mais abrangente e holística do passado; Proporcionar um aprendizado mais relevante e significativo para os estudantes ao se perceberem em uma relação direta com a comunidade e a história local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar o impacto da História Local como possibilidade didática em sala de aula na instrumentalização de professores e alunos de maneira a contribuir para o desenvolvimento no ensino e estudo da História. Os resultados do desenvolvimento e culminância do produto educacional mostraram que a utilização dessa abordagem melhorou significativamente a participação e o rendimento do ensino.

A abordagem da História Local mostrou-se capaz de transformar a experiência de aprendizagem em História, tornando-a mais envolvente, relevante e eficaz. Ao conectar os alunos com suas próprias comunidades, realidades cotidianas e proporcionar oportunidades para o desenvolvimento de habilidades críticas e de pesquisa, essa metodologia não só melhorou o rendimento dos alunos, mas também enriqueceu sua formação pessoal e cidadã.

Os resultados desta pesquisa revelaram várias tendências significativas que respondem diretamente à hipótese formulada. Observou-se o aumento do interesse, da participação, do desempenho dos estudantes, a percepção de maior engajamento e motivação para participarem das demais atividades escolares. Esses achados apontaram categoricamente que a História Local desempenha um papel crucial na melhoria da qualidade do ensino de História.

Além do aumento no desempenho e engajamento dos alunos, os resultados também indicaram uma melhora nas habilidades de resolução de problemas e colaboração entre os estudantes. Em comparação com a dinâmica dos estudos ordinários anteriores, que evidenciavam uma relação interpessoal mais problemática e egocêntrica, esta pesquisa fornece evidências mais robustas do benefício desta ferramenta no contexto educacional. A melhoria observada nas habilidades de colaboração, indicada no desenvolvimento da pesquisa no ambiente escolar e avaliações das produções em grupo, aponta para a eficácia deste instrumento colaborativo em promover um ambiente de aprendizado mais interativo e cooperativo. Esses resultados não só corroboram a literatura existente sobre os benefícios da História Local no ensino, mas também oferecem novas perspectivas para a aplicação prática em estratégias de ensino.

Os resultados apontados por esta pesquisa têm várias implicações importantes para a comunidade como um todo e também a academia. Primeiramente, ao documentar e analisar eventos, tradições específicas do local e objetos da cultura material de valor afetivo, a pesquisa fortalece a identidade cultural dos moradores, entre eles os estudantes, promovendo um maior senso de pertencimento e orgulho local. Este reconhecimento certamente motiva a comunidade

a se engajar mais ativamente na preservação de seu patrimônio histórico, resultando em políticas públicas voltadas para a conservação dos espaços públicos de convivência.

A inclusão dos achados desta pesquisa no currículo escolar local, visivelmente enriquecerá o ensino de História, tornando-o mais apreciável e interessante para o público estudante, ao conectar os conteúdos históricos com suas próprias experiências e ambientes. No âmbito acadêmico, a pesquisa fornece uma base sólida para estudos futuros, incentivando outros pesquisadores a explorar aspectos ainda não investigados da história da localidade. Essas implicações demonstram a importância de valorizar e aprofundar o estudo da História Local como um meio de fortalecer laços comunitários e expandir o conhecimento histórico.

Sem dúvida este estudo trouxe contribuições significativas para o campo da História Local. Contudo algumas dificuldades se fizeram presentes. Uma delas tratou-se da imaturidade e da pouca idade dos alunos. Estudantes mais jovens frequentemente possuem habilidades limitadas de leitura, escrita e análise crítica, o que em muitas ocasiões dificultou a compreensão e interpretação das fontes históricas. Neste caso, por inúmeras vezes, pesquisador e estagiários tiveram que elaborar e reelaborar perguntas a fim de orientá-los em seus escritos sem que interferissem em suas análises. Além disso, a capacidade de concentração e o tempo de atenção foi outro fator desafiador, haja vista a tentativa de envolve-los nas atividades de pesquisa prolongadas e detalhadas.

A falta de experiência prévia com metodologias de pesquisa os levou, por algumas vezes, a erros na coleta e registro dos dados, o que fez com que a produção de fontes tivesse que ser reorganizada. A imaturidade e a instabilidade emocional oriunda de famílias disfuncionais e desestruturadas também influenciaram na forma como os alunos lidavam com frustrações e obstáculos durante o processo de pesquisa, afetando sua motivação e persistência. Esses fatores combinados exigiu que nos adaptássemos às estratégias de ensino, fornecendo um suporte mais intensivo para assegurar que os alunos compreendessem e participassem efetivamente da pesquisa. Isso é crucial para desenvolver abordagens pedagógicas que atendam às necessidades específicas dos alunos mais jovens, garantindo que a pesquisa seja produtiva e educativa.

A disponibilidade limitada de fontes, fosse por esquecimento dos alunos ou quaisquer outros motivos, de algum modo restringiu uma amplitude maior da pesquisa, embora tenha me dado por satisfeito em relação ao que coletamos, produzimos e analisamos. Outra limitação significativa foi o escopo geográfico restrito, focado em uma área específica, devido à impossibilidade, por questões de segurança ou burocráticas, de locomoção pelo bairro ou ruas adjacentes, o que pode não representar completamente a diversidade cultural e histórica de todo

lugar. Uma dinâmica nesse sentido estimularia a memória dos estudantes à medida que tivessem contato com realidades do bairro a partir de uma outra perspectiva.

Por fim, o tempo limitado para a realização da pesquisa, bem como fruto do excesso de projetos desenvolvidos pela escola, o que acaba sobrecarregando a todos no ambiente, também impôs restrições, não permitindo uma investigação mais profunda em certos aspectos históricos, pois um espaço de tempo oportuno é essencial para interpretar os resultados com cautela e para orientar futuras pesquisas que possam abordar essas lacunas e ampliar o entendimento da História Local.

As limitações enfrentadas indicam áreas onde futuras pesquisas podem se concentrar para aprofundar e expandir o conhecimento neste campo. Ao considerar essas implicações, espera-se que este estudo contribua para a valorização da História Local como uma ferramenta essencial na educação, promovendo um ensino mais significativo e contextualizado. Assim, a continuidade deste trabalho pode oferecer novas contribuições e práticas inovadoras que beneficiem tanto a comunidade acadêmica quanto a sociedade em geral.

Para isso, é imprescindível apropriar-se do arcabouço teórico-metodológico que compõe as nuances da História Local para que se ponha em prática metodologias que corroborem para o processo de ensino-aprendizagem de maneira satisfatória para os agentes envolvidos. Nesse sentido, no âmbito desta pesquisa, percorri um longo caminho até chegar ao local pretendido. Parti do macro para o micro. Da contextualização e localização histórica do estado de Roraima, a datar de meados do século XVII, perpassando pelo surgimento da cidade de Boa Vista no século XIX, do Território Federal do Rio Branco na primeira metade do século XX, do Território Federal de Roraima, já na segunda metade do século XX e do território como estado da federação com a Constituição de 1988. Assim, cheguei à ocupação do bairro Dr. Silvio Leite nos anos 1980, sua renominação nos anos 2000, à Escola envolvida na pesquisa fundada em 1996, bem como aqueles que a compõem ou que com ela relacionam-se, como por exemplo, o professor pesquisador em questão com sua trajetória de vida profissional.

Além disso, apreendi os pressupostos que nortearam a abordagem metodológica aqui evidenciada tais como história do tempo presente, memória, cotidiano, fontes, como se dá o complexo processo de construção do conhecimento histórico escolar, uma vez que é fundamental estar ciente disso para que se entenda como se dá a aprendizagem histórica. Dessa maneira, descrevi como se deu a concepção e o desenvolvimento da pesquisa, bem como as abordagens metodológicas utilizadas que resultaram na produção de fontes que enriqueceram a prática metodológica, subsidiaram as análises, as conclusões e que colaboraram para a realização da exposição como culminância do produto educacional.

Assim, problematizei questões pertinentes ao estudo da História, conduzindo-os a uma reflexão sobre os impactos que o passado tem no presente e em nossas vidas cotidianas, evidenciando que a memória é elemento intrínseco nesse processo colaborando nas historicidades dos indivíduos. Desse modo, ainda que levando adiante a importante marca do tempo presente, também colaboramos para que os nossos jovens não cresçam em uma espécie de presente contínuo, sem qualquer relação orgânica com o passado público da época em que vivem (HOBSBAWM, 1995)

Esta dissertação explorou a importância e os impactos da História Local no contexto educacional, destacando como o engajamento com fontes e objetos de memória afetiva da cultura material podem enriquecer o aprendizado dos alunos e fortalecer a identidade comunitária. Os resultados obtidos não apenas confirmam a relevância dessa abordagem pedagógica, mas também apontam para a necessidade de maior investimento em recursos e formação docente voltados para a integração da História Local nos currículos escolares.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, V. Fontes. In: **Dicionário de ensino de história**. 1ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, v. 1, p. 107-112, 2019.
- AZEVEDO, Aina. Diário de campo e diário gráfico: contribuições do desenho à antropologia. In: **Áltera Revista de Antropologia**, v. 2, p. 100-119, 2016.
- BARBOSA, V. de L. Ensino de História local: redescobrimos sentidos. In: **Saeculum – Revista de História**, [S. l.], n. 15, 2005.
- BARBOSA, Vilma. L. Ensino de história local: redescobrimos sentidos. In: **Saeculum Revista de História**, v. 15, p. 57-85, 2006.
- BARCA, Isabel. Desafios para ensinar a pensar historicamente. In: **Revista Territórios & Fronteiras**, 14(2), 38–62, 2021.
- BARROS, José D’Assunção. **O Projeto de Pesquisa em História**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BARROS, José D’Assunção. História, região e espacialidade. In: **Revista de História Regional**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 95-129, 2007.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. Infância nas aldeias Guarani: um modo próprio de estar dos Kyringue. In: **Contexto & Educação**, v. 1, p. 223-247, 2009.
- BIANCHEZZI, C.; COELHO, A. M.; SILVA, D. C.; SOUZA, E. S. E. Vestígios e memórias: história local e o ensino de história nos anos iniciais do Ensino Fundamental. In: **História & Ensino**, v. 20, p. 191, 2014.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: Fundamentos e Métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018.
- CAIMI, Flávia Eloísa. Por que os alunos (não) aprendem história? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de história. In: **Revista Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, 2006.
- CAIMI, Flávia Eloísa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?. In: **Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 129-150, 2008.
- CAIMI, Flávia Eloísa; MISTURA, Letícia; MELLO, Pedro Alcides Trindade de. Aprendizagem histórica em contexto de pandemia: o que pode ser e conter uma aula de História? In: **Fronteiras – Revista Catarinense de História**, v. 37, p. 9-23, 2021.
- CARVALHO, R. G. de. Jörn Rüsen e os fundamentos teóricos da didática da história. In: **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 358–368, 2014.

COSTA, Aryana. História local. In: **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, p. 132-136, 2019.

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves; FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente e ensino de História. In: **Revista História Hoje**, [s.l.], v. 2, n. 4, p. 19-34, 2013.

FAJER, Roberta Fernandes; ARAÚJO, Margarete Panerai; WAISMANN, Moisés. Importância do diário de campo nas pesquisas qualitativas com metodologia de história oral. In: **Anais da XII Semana Científica UNILASALLE – SEFIC**. Canoas: UNILASALLE, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. In: **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, p. 155-161, 2019.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve Século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MACHADO, Carlos R. S. *et. al.* Ensino de história, leituras da cidade e memória: Narrativas que revelam a comunidade. In: **Revista Latino-Americana de História**. v. 2. n. 6 [Edição Especial], p. 953-964, 2013.

MARTINS, Ernesto Candeias. Um olhar sobre as fontes e as abordagens da investigação histórico-educativa. In: **Revista da Escola Superior de Educação de Castelo Branco**. Ano IV, n. 5 (Dezembro), p. 87-99, 1998.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de. (Entre)linhas de uma pesquisa: o Diário de Campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (Auto)biográfica. In: **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, p. 69-87, 2014.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. Pesquisador ou professor: o conflito identitário do historiador. In: **Caminhos da História** (UNIMONTES) [Online], p. 218-230, 2021.

PALHETA, Mônica Malcher. **Ensino de história e história local: memórias e historicidades de Anajás na Escola Professora Prudência Borges de Menezes, Anajás – PA, 2021**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História). Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Ananindeua, 2021.

PALVA, Blanca. Amazonas comemora elevação do estado à categoria de província. In: **Agência Brasil**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2017-09/amazonascomemoraelevacaodoestadocategoriadeprovincia#:~:Em%205%20de%20setembro%20de,S%C3%A3o%20Jos%C3%A9%20do%20Rio%20Negro>. Acesso em: 30 mai. 2023.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. In: **Anos 90**, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p. 113-128, 2009.

REZNIK, Luís. História local: pesquisa, ensino e narrativa. In: **I Encontro de História do Vale do Paraíba Fluminense**. Rio de Janeiro: Instituto Cultural Cidade Viva/Instituto Cultural Light, 2008.

RORAIMA. Portal de Notícias G1/RR. **Ponte que interliga os bairros Dr. Silvio Leite e Cidade Satélite é inaugurada após oito meses em Boa Vista.** Disponível em: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/ponte-que-interliga-os-bairros-dr-silvio-leite-e-cidade-satelite-e-inaugurada-apos-oito-meses-em-boja-vista.ghml>. Acesso em: 05 jun. 2023.

RIBEIRO, Jones L.; FERREIRA, Silvia C. R. **Como entender a realidade de um bairro? O bairro Doutor Silvio Leite/Boa Vista/RR.** [Webartigos], 10 mar. 2014. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/como-entender-a-realidade-de-um-bairro-o-bairrodoutor-silvio-leite-boja-vista-rr/119359>. Acesso em: 17 set. 2023.

RORAIMA. **Projeto Pedagógico.** Escola Estadual Professor Voltaire Ribeiro, Boa Vista, 2021.

RORAIMA. Prefeitura Municipal de Boa Vista. **Boa Vista 131 anos – De uma fazenda à beira do rio a uma das capitais mais belas do país.** Disponível em: <https://boavista.rr.gov.br/noticias/2021/7/boa-vista-131-anos-de-uma-fazenda-a-beira-do-rio-a-umadascapitaismaisbelasdopais#:~:text=Em%201887%2C%20o%20povoado%20foi,de%20munic%C3%ADpio%20de%20Boa%20Vista>. Acesso em: 30 mai. 2023.

RORAIMA. Jornal Folha de Boa Vista. **13 de setembro: o dia em que Boa Vista deixou de pertencer ao Amazonas.** Disponível em: <https://www.folhabv.com.br/cotidiano/13-de-setembro-o-dia-em-que-boja-vista-deixou-de-pertencer-ao-amazonas>. Acesso em: 30 mai. 2023.

RORAIMA. Jornal Folha de Boa Vista. **Fechado para o público, parque aquático vira criadouro de mosquitos.** Disponível em: <https://www.folhabv.com.br/cotidiano/fechado-para-o-publico-parque-aquatico-vira-criadouro-de-mosquitos>. Acesso em: 05 jun. 2023.

SANTIAGO, Isaque. *Boa Vista tem 56 bairros, alguns desconhecidos.* In: **Folha BV**, [13 jan./2016]. Disponível em: <https://www.folhabv.com.br/cotidiano/bv-tem-56-bairros-alguns-desconhecidos>. Acesso em: 09 nov. 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica”. In: **Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. In: **Revista História da Educação**, 16 (37), 73–91, 2012.

SILVA, Daniel Pinha. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. In: **Revista Tempo e Argumento**, v. 09, p. 99-129, 2017.

SÔNEGO, M. J. F. A Fotografia como fonte histórica. In: **Historiae: Revista de História da Universidade Federal do Rio Grande**, v. 1, p. 113-120, 2010.

SOUSA, R. B. A câmara obscura: a fotografia como fonte histórica. In: **Revista Espaço Acadêmico**, v. 13, p. 35-43, 2013.

SOUZA, Carla Monteiro de (org). **Migrações e outros deslocamentos na Amazônia Ocidental:** Algumas questões para o debate. Rio de Janeiro. Letra capital, 2016.

SOUZA, Carla Monteiro de; SILVA, Raimunda Gomes da (org). **Migrantes e migrações em Boa Vista**: Os bairros Senador Hélio Campos, Raiar do Sol e Cauamé. Boa Vista. Editora UFRR, 2006.

SOUZA, Carla Monteiro de. **Gaúchos em Roraima**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. (Coleção História, 42).

SOUZA, Rita de Cassia Louback de. **A história local e suas abordagens na sala de aula da rede municipal de educação de Nova Friburgo**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2016.

SOUZA, Saulo Nunes de. **O local no ensino de História**: ações didáticas para pensar historicamente. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima**: a disputa pela terra - 1777 a 1980. Boa Vista. Editora UFRR, 2007.

XAVIER, Luiz Merino de F. A cidade como livro didático: educação patrimonial no âmbito do Programa Monumenta Porto Alegre. In: **Leituras da Cidade**. Porto Alegre: Evangraf, p. 260, 2010.

WHYTE, William Foote. Treinando a observação participante. In: **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, p 77–86, 1990.