PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

FLORISVALDO CERQUEIRA PINHEIRO

A História Local e a Construção do Pensamento Histórico: Possibilidades com Aula Oficina no Ensino Médio na Cidade de Poções, Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Agosto/ 2026

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA

FLORISVALDO CERQUEIRA PINHEIRO

A HISTÓRIA LOCAL E A CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO: POSSIBILIDADES COM AULA OFICINA NO ENSINO MÉDIO NA CIDADE DE POÇÕES/BA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Sudoestes da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de História
Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar
Orientador(a): Dr(a). Maria Cristina Dantas Pina

Vitória da Conquista - Ba
Agosto de 2026

P719s

Pinheiro, Florisvaldo Cerqueira.

A história local e a construção do pensamento histórico : possibilidades com aula oficina no ensino médio na cidade de Poções/BA / Florisvaldo Cerqueira Pinheiro, 2026.

119 f. ; il., color.

Orientador (a): Dr.ª Maria Cristina Dantas Pina.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 108 – 113

1. Ensino de história. 2. História local – Poções (BA). 3. Prática de ensino. I. Pina, Maria Cristina Dantas. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Profissional em Ensino de História. III. T.

CDD 907

Catalogação na fonte: ***Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134***
UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu pai, Pedro Miguel Pinheiro (*in memoriam*). Seu esforço em vida tornou possível a construção da minha história. Esta conquista também é sua.

À minha esposa, Graciele Bispo Silva Pinheiro, e aos meus filhos, João Gabriel Silva Pinheiro, Maria Eduarda Silva Pinheiro e Lara Silva Pinheiro, pelo amor, pela compreensão e por compartilharem comigo os desafios deste percurso.

Aos meus estudantes, especialmente aos que participaram da aula-oficina, por suas perguntas, memórias e interpretações. Com vocês, aprendi a olhar para Poções e para o ensino de História de outras maneiras.

E aos professores da escola pública, que seguem criando oportunidades para que seus alunos investiguem o passado e compreendam o lugar que ocupam no presente.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Graciele Bispo Silva Pinheiro, e aos meus filhos, João Gabriel Silva Pinheiro, Maria Eduarda Silva Pinheiro e Lara Silva Pinheiro, pela compreensão e pelo carinho ao longo desta jornada.

À minha mãe, Floriza Dias, e às minhas irmãs, Rosilene Cerqueira e Sirlene Cerqueira, pelo amor, pelo apoio e pela presença em minha vida.

À comunidade escolar do Colégio Estadual de Tempo Integral Dr. Roberto Santos, especialmente ao seu gestor, Rodrigo Schettini, pelo acolhimento e pela colaboração durante a pesquisa.

Ao Núcleo Territorial de Educação 20 (NTE 20), nas pessoas de Ricardo Costa e Lenira Figueredo, cujo apoio foi decisivo para que meu ingresso no mestrado se tornasse possível.

À equipe gestora do CETI José Sá Nunes, especialmente à gestora Dilcenéia Pereira, pela compreensão e pela parceria.

Aos amigos do CECTI Professora Elisabeth Maria Couto, na pessoa de seu vice-diretor Paulo Adolfo, pela paciência e pela compreensão durante esta caminhada.

Aos meus amigos, pelo incentivo constante e por celebrarem comigo cada etapa vencida.

Aos professores do ProfHistória, pelos conhecimentos compartilhados e pelas reflexões que ampliaram meu olhar sobre o ensino de História. De modo especial, agradeço à minha orientadora, professora Maria Cristina Dantas Pina, pelo carinho, pela generosidade e pela compreensão com que me acompanhou nesta trajetória.

RESUMO

Esta dissertação investiga de que maneira a História Local, trabalhada por meio de uma aula-oficina, pode mobilizar competências do pensamento histórico entre estudantes do Ensino Médio de Poções, Bahia. O objetivo é compreender como o uso investigativo de fontes locais contribui para que os estudantes interpretem o passado, atribuam significado ao lugar onde vivem e estabeleçam relações entre passado, presente e futuro. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida com estudantes do Colégio Estadual de Tempo Integral Dr. Roberto Santos. Inicialmente, um questionário diagnóstico identificou suas ideias sobre a História Local e os procedimentos de construção do conhecimento histórico. Os resultados orientaram o planejamento da aula-oficina, que envolveu a análise de documentos e narrativas, a observação de espaços da cidade e a produção de cartas, fotografias, vídeos e objetos destinados a uma Cápsula do Tempo. As respostas e produções dos participantes foram examinadas à luz da Educação Histórica e da análise de conteúdo. O diagnóstico mostrou a importância das memórias familiares e comunitárias nas referências iniciais dos estudantes, bem como dificuldades na interpretação de fontes e na relação entre a história da cidade e processos históricos mais amplos. Durante a intervenção, as produções apresentaram indícios de mobilização de evidência, interpretação, argumentação, significância histórica, mudança e permanência e orientação temporal. Conclui-se que a investigação da História Local, articulada à aula-oficina e à Cápsula do Tempo como produto educacional, criou oportunidades para os estudantes questionarem fontes, produzirem narrativas e refletirem sobre os registros que deixarão para o futuro. Os resultados dizem respeito ao grupo e à experiência analisados, sem permitir afirmar o desenvolvimento duradouro dessas competências ou sua generalização para outras turmas.

Palavras-chave: ensino de História; História Local; pensamento histórico; aula-oficina; Cápsula do Tempo**.**

ABSTRACT

This dissertation investigates how local history, taught through a history workshop, can mobilize historical thinking competencies among secondary school students in Poções, Bahia, Brazil. Its aim is to understand how the inquiry-based use of local sources helps students interpret the past, assign significance to the place where they live, and establish connections between past, present, and future. This qualitative study was conducted with students at Colégio Estadual de Tempo Integral Dr. Roberto Santos. First, a diagnostic questionnaire identified their ideas about local history and the processes through which historical knowledge is constructed. The findings informed the design of a workshop involving the analysis of documents and narratives, observation of sites in the city, and the creation of letters, photographs, videos, and a collection of objects for a time capsule. The participants' responses and work were examined using historical education as a theoretical framework and content analysis as an analytical method. The diagnostic questionnaire showed the importance of family and community memories in students' initial understandings, as well as difficulties in interpreting sources and relating the city's history to broader historical processes. During the workshop, students' work provided evidence of the situated use of historical evidence, interpretation, argumentation, historical significance, change and continuity, and temporal orientation. The study concludes that investigating local history through a workshop, with the time capsule as its educational product, created opportunities for students to question sources, construct narratives, and reflect on the records they will leave for the future. The findings concern the group and experience studied; they do not establish the lasting development of these competencies or support generalization to other classes.

Keywords: history teaching; local history; historical thinking; history workshop; time capsule.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCRB	Documento Curricular Referencial da Bahia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ProfHistória	Mestrado Profissional em Ensino de História
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ……..05

CAPÍTULO 1: PENSAMENTO HISTÓRICO, HISTÓRIA LOCAL E AULA-OFICINA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 13

1.1 Pensamento histórico: O presente, o passado e o futuro "copiados" no quadro....13

1.2 História local e aprendizagem histórica: dois conceitos, um sujeito 22

1.3 Passos metodológicos: aula-oficina em cena 28

CAPÍTULO 2: PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE A HISTÓRIA LOCAL: IDÉIAS INICIAIS 35

2.1 A história local no pensamento histórico dos alunos …… 35

2.2 Análise de Dados – As competências do pensamento histórico em questionário diagnóstico. ……40

CAPÍTULO 3: HISTÓRIA LOCAL DE POÇÕES E PLANEJAMENTO DA AULA-OFICINA ……..... 56

3.1 A História Local de Poções: uma resposta às evidências produzidas pelo questionário diagnóstico..... 57

3.2 Aula-oficina: do planejamento à suas expectativas pedagógicas …… 70

CAPÍTULO 4 – A CÁPSULA DO TEMPO COMO EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO: ANÁLISE DA AULA-OFICINA ……. 78

4.1 A Cápsula do Tempo como artefato pedagógico: fundamentos teóricos e contribuições para a construção do pensamento histórico …….. 79

4.2 A Aula-Oficina "Cápsula do Tempo": aplicação, desenvolvimento e análise da construção do pensamento histórico ……84

CONSIDERAÇÕES FINAIS ……..104

REFERÊNCIAS …….. 108

APÊNDICE ……...114

INTRODUÇÃO

É perceptível a busca incessante dos profissionais da educação que trabalham com a disciplina história, por metodologias, recursos didáticos, formas de ensino e aprendizagem que consigam atender aos interesses dos alunos ao mesmo tempo em que abarquem a matriz curricular planejada pela rede de ensino no qual está vinculado. Daí o questionamento: Como satisfazer a esta carência de orientação dos educandos, utilizando conceitos substantivos dentro de um contexto escolar permeado de desafios próprios da educação destinada a adolescentes?

Na ousadia de conceituar-me como professor-pesquisador, pois atuo como professor na rede pública estadual da Bahia desde 2007, tendo ocupado o cargo de gestor escolar por 12 anos, deixando tal função para me enveredar nos caminhos do ProfHistória, posso reafirmar com conhecimento e experiência de quem está vivenciando uma nova forma de fazer história em sala de aula, a importância e o desafio que tem sido o processo pedagógico destinado ao ensino de história nestas primeiras décadas do século XXI.

Da reforma do ensino médio proposta pelo governo federal, passando pela aprovação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular, à construção do DCRB – Documento curricular Referencial da Bahia, com alterações de políticas públicas destinadas à população, visando sobretudo o acesso e a permanência dos estudantes, o combate à evasão escolar e a distorção idade série, tem sido um desafio exaustivo e gratificante simultaneamente construir pensamento histórico em uma sala de aula.

Eis o desafio que, atuando na rede pública de ensino da Bahia com jovens do ensino médio, utilizando a sala de aula como laboratório e as metodologias de ensino como experiências empíricas da aprendizagem, que a junção de dois conceitos advindos da Educação Histórica, Pensamento Histórico e História local, têm sido basilares na construção de um planejamento cotidiano que oferte sentido ao que se ensina.

A percepção, ao longo deste período de retorno à função docente que coincide com o período do mestrado profissionalizante, é que ensinar história torna-se mais fácil, proveitoso, e significativo, a partir da aplicação empírica dos conceitos advindos da educação histórica, apreendidos em teoria no ProfHistória.

Registro a satisfação dos meus alunos cotidianamente, aguardando pela aula “diferente” do professor de História, ao passo que os resultados obtidos nas avaliações, referendam a importância da construção do pensamento histórico para a formação discente. Para tanto, o uso

da história local atrelado ao conceito de pensar historicamente, tem sido basilar neste processo formativo.

Em busca de metodologias e recursos didáticos que sirvam como laboratório de experiências dentro da sala de aula, ao longo do ano letivo de 2024, concomitante com a formação advinda do ProfHistória, as atividades desenvolvidas com os estudantes no Colégio Estadual de Tempo Integral Dr. Roberto Santos foram essenciais para compreender a importância e os limites em se trabalhar história local na construção do pensamento histórico dos alunos.

As caminhadas pelo centro da cidade - que passou a ser reconhecido como centro histórico local -, as visitas ao cemitério enquanto local de memória, o trabalho com especiarias à partir da visita guiada ao comércio da cidade, o trabalho com documentos históricos da cidade atrelado ao reconhecimento espacial no mapa de Poções, a análise acerca dos nomes de ruas e bairros, etc. tem transformado as aulas de história em espaço de autoconhecimento, desenvolvimento do senso crítico e formação de laços que interligam presente, passado e perspectivas de futuro.

A História Local tem se consolidado como um campo de estudo fundamental nos projetos deste pesquisador, em se tratando de educação básica, principalmente no Ensino Médio, quando se busca uma educação que se conecte diretamente com a realidade dos estudantes. Este trabalho propõe investigar como a História Local, enquanto prática pedagógica, pode contribuir para a construção do pensamento histórico dos discentes no contexto de Poções, na Bahia, por meio de aulas-oficina. A cidade foi escolhida, tendo em vista o local de lotação deste profissional, servindo apenas como referência de uma atividade empírica que pode ser replicada em quaisquer localidades.

A prática de resgatar e trabalhar a história local na escola como ferramenta de desenvolvimento do pensamento histórico, conforme a abordagem de autores como Flávio José dos Passos (2012), Alcínea da Silva França Braga (2016), Helena Rosa Moitinho (2017), Peter Seixas (2017), Marcia de Almeida Gonçalves (2014) e Maria Auxiliadora Schmidt (2007), pode promover um maior engajamento dos alunos com a disciplina, além de colaborar para a construção de seu pensamento histórico e identidade.

A História, enquanto campo de estudo, se configura por meio da interação entre o homem, o espaço e o tempo. O ser humano, nesse contexto, é simultaneamente sujeito e objeto do processo histórico, ao buscar compreender sua posição dentro da relação entre passado, presente e futuro. Este processo de entendimento está profundamente ligado às evidências produzidas pelo homem no espaço-tempo, presentes sobretudo em seu habitat cotidiano, que são

apropriadas pelas gerações subsequentes para decodificar o presente a partir do passado e suas implicações no devir histórico.

Tão importante quanto o estudo do passado, são as fontes e os registros históricos que o homem deixa como marca de sua vivência e que ajudam as novas gerações a compreenderem seu papel no mundo. A construção do conhecimento histórico no ensino deve, portanto, considerar as fontes sobre as experiências passadas do local em que se vive como parte fundamental no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.

Isso implica em explorar as evidências históricas presentes no território vivido, usando-as para desconstruir a ideia de linearidade entre passado, presente e futuro, abordando o processo histórico de maneira mais complexa e dinâmica. Nesse sentido, a utilização de fontes da história local, associada ao conceito de história como construção social, possibilita aos estudantes uma compreensão mais profunda e crítica sobre o tempo e suas relações.

Isso é essencial para fomentar um pensamento histórico que capacite os jovens a perceberem sua participação ativa no processo histórico e como suas ações podem influenciar o futuro. A proposta central desta pesquisa é entender como o ensino de História no Ensino Médio, por meio de uma metodologia prática e ativa, como a aula oficina, pode contribuir para a construção do pensamento histórico dos alunos na cidade de Poções, Bahia.

Buscaremos investigar como as evidências históricas locais, produzidas por meio de fontes documentais e análise do patrimônio histórico (ruas, monumentos, edifícios etc), podem auxiliar na construção de um ensino de História que não apenas conte o passado, mas que o relacione diretamente com a identidade e o pertencimento dos alunos.

A metodologia proposta para este estudo inclui a aplicação de aula oficina com conteúdo da História local, buscando responder à questão: De que maneira a construção do pensamento histórico pode ser percebida ao utilizar História Local como recurso pedagógico capaz de suscitar a relação entre passado, presente e futuro? A pesquisa visa também explorar as possibilidades da História Local como uma ferramenta pedagógica, considerando a identidade cultural e a territorialidade dos alunos de Poções.

A utilização de fontes históricas locais como ferramenta de ensino se apresenta como uma estratégia para estreitar a distância entre o aluno e o conteúdo histórico, criando uma ligação mais concreta e significativa entre o passado e o presente. A História Local, entendida como um caminho de reconhecimento da identidade, é uma possibilidade para que os alunos, ao refletirem sobre sua própria história, compreendam melhor a importância do estudo histórico na construção de sua própria identidade e consciência crítica.

A aproximação com o lugar vivido não dispensa o estranhamento: é necessário perguntar que sujeitos e experiências ficaram fora das narrativas patrimoniais, como se distribuíram os espaços da cidade e de que modo processos regionais e nacionais afetaram Poções. Na análise da oficina, valorização da cidade e problematização de desigualdades são dimensões distintas; não atribuo aos estudantes uma crítica social que seus registros não documentem.

A Cápsula do Tempo constituiu o produto educacional da pesquisa, reunindo cartas e outros registros produzidos pelos estudantes. Sua elaboração foi integrada à aula-oficina para suscitar escolhas justificadas sobre o que preservar do presente e para quem esses vestígios seriam destinados.

A educação, enquanto fator fundamental para a formação social, não deve ser vista apenas como um meio de transmissão e reprodução dos saberes acumulados ao longo do tempo, mas como um processo ativo que contribui para a construção do pensamento crítico, sendo um reflexo das constantes transformações que ocorrem no espaço e no tempo.

Nesse contexto, a História, como disciplina escolar, participa da formação dos modos de compreender o tempo. A constituição histórica de seu código disciplinar ajuda a explicar tanto a permanência de conteúdos e práticas quanto as possibilidades de sua transformação.

Em Raimundo Cuesta Fernández (1997), o código disciplinar é uma tradição social formada por discursos, conteúdos, valores, normas e práticas profissionais. Por isso, reformas curriculares ou a inclusão de fontes não asseguram, por si, uma prática investigativa: a exposição centrada em fatos pode persistir mesmo quando os materiais mudam. Nesta pesquisa, a aula-oficina põe essa tradição em tensão ao tomar as ideias prévias dos estudantes e as perguntas dirigidas às fontes como pontos de partida. A ação do professor, contudo, é condicionada pela cultura escolar, pela formação e pelas condições de trabalho; não se trata de uma ruptura automática ou individual.

Ao focar na História Local, tendo a cidade de Poções como laboratório de caso, o estudo busca analisar como o conhecimento histórico pode ser construído pelos alunos a partir do reconhecimento de sua própria história e identidade. Nesse sentido, a aprendizagem histórica se torna um processo essencial para a socialização e individualização dos alunos, ajudando-os a interpretar e compreender melhor o mundo ao seu redor.

Portanto, o processo de ensino de História, especialmente com o uso de fontes locais e práticas pedagógicas inovadoras, como as aulas oficina, tem o potencial de transformar a forma como os alunos compreendem o passado e como esse conhecimento pode ser aplicado na construção de uma visão crítica e reflexiva sobre o presente e o futuro. A História Local, nesse contexto, não é apenas um tema de estudo, mas um meio de fortalecer a identidade dos alunos

e de ajudá-los a entender sua posição dentro do processo histórico, criando pontes entre o passado, o presente e o futuro.

A História Local, entendida como um campo que busca reconhecer e valorizar as narrativas e as memórias de um determinado espaço, tem grande potencial para promover a formação de um pensamento crítico e reflexivo dos estudantes. A proposta de aulas oficina visa envolver os alunos de forma ativa no processo de aprendizado, estimulando a investigação sobre sua própria cidade, seus espaços e suas vivências.

De acordo com Geyso Dongley Germinari (2016), o ensino de História Local contribui para que os alunos se percebam como agentes históricos, refletindo sobre seu papel na construção da história. Além disso, como sugerido por Schmidt (2007), trabalhar com a História Local pode promover um ambiente mais significativo de aprendizagem, pois aproxima o conteúdo escolar da vivência dos estudantes. Assim, a pesquisa é relevante, pois oferece uma possibilidade pedagógica concreta para o ensino de História no Ensino Médio, particularmente em Poções, um município que, como muitos no Brasil, possui uma história rica, mas ainda pouco abordada na escola.

Este estudo está centrado na exploração do ensino de História e da construção do pensamento histórico, em especial como ele pode ser desenvolvido a partir da História Local, que conecta passado, presente e futuro por meio de uma análise crítica e reflexiva das fontes. O objetivo geral é compreender como o uso de fontes históricas locais pode contribuir para a formação do pensamento histórico dos alunos, permitindo-lhes visualizar sua identidade e participação no processo histórico. De forma concomitante, urgem objetivos específicos que buscaremos desenvolver ao longo do processo de pesquisa. São eles:

1. Investigar como os alunos de Ensino Médio se relacionam com a História Local e como essa abordagem pode contribuir para a formação de sua identidade histórica.
2. Identificar os principais desafios e as possibilidades da aula oficina, no ensino de História Local no contexto do Ensino Médio.
3. Estimular o uso de fontes e evidências históricas como ferramentas pedagógicas para a construção da identidade e do autoconhecimento dos estudantes, a partir da história local de Poções.
4. Construir uma aula oficina, utilizando a cápsula do tempo como estratégia para integrar o passado, o presente e o futuro, visando ao desenvolvimento do pensamento histórico nos alunos.
5. Analisar o impacto da aula oficina no desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos.

A pesquisa se orienta pela ideia de que o aprendizado histórico, conforme Rüsen (2006), não deve ser apenas uma absorção de fatos "objetivos", mas sim um processo de construção de um conhecimento que atue diretamente nas construções mentais dos alunos, promovendo a reflexão sobre sua identidade histórica.

De acordo com Cuesta Fernandez (1997), a História não deve se limitar a reproduzir conhecimentos previamente adquiridos, mas deve ser constantemente revisitada, reanalisada e reconfigurada, sempre à luz das condições presentes. Nesse sentido, o ensino de História deve ser capaz de fomentar nos alunos a capacidade de se verem como sujeitos históricos, parte de um processo contínuo e dinâmico que conecta espaços e tempos diversos.

Nesta pesquisa, a proposta de aula-oficina de Isabel Barca (2004), vinculada à Educação Histórica, orientou a intervenção: partiu-se das ideias prévias identificadas no diagnóstico, investigaram-se fontes locais, produziram-se interpretações e narrativas e examinaram-se indícios de progressão nas respostas. Essa atenção às ideias dos estudantes e aos critérios de interpretação histórica distingue a oficina de uma atividade apenas participativa ou de uma visita ao território.

Essa reflexão será enriquecida por meio do projeto de uma "cápsula do tempo", que visa conectar o passado (através da análise das fontes históricas), o presente (através do espaço físico e das vivências dos alunos) e o futuro (por meio da perspectiva de um evento futuro simbolizado pela abertura da cápsula).

Este artefato acrílico simples, carregado de cartas memoriais a serem produzidas por alunos a partir de materiais disponíveis em sua realidade local, aqui chamado de cápsula do tempo, oferece concreticidade e objetividade em uma disciplina construída por meios de abstrações e subjetividades.

Essa abordagem busca, portanto, proporcionar aos alunos uma compreensão mais profunda da história como uma rede de conexões espaço-temporais das quais fazem parte. O desenvolvimento do pensamento histórico presente no experimento aliado ao conceito de história local será fundamental para essa reflexão, pois ele permite uma análise detalhada e concreta do local, permitindo que alunos compreendam as transformações históricas de sua cidade e sua própria participação nesse processo.

A proposta é que, ao final da experiência, os alunos não apenas conheçam os eventos do passado, mas também desenvolvam uma capacidade crítica de se enxergarem como sujeitos ativos dentro da construção histórica do presente e do futuro. O ensino de História é um campo de pesquisa intrinsecamente dinâmico e sempre relevante, pois está em constante diálogo com o contexto social e as transformações históricas que o envolvem.

A prática de ensinar e aprender História frequentemente nos leva a questionamentos como: o que, como e por que se ensina História? E, igualmente, como, o que e por que se aprende História? As respostas a essas questões variam conforme o sujeito, o período histórico em questão e o contexto social em que se inserem, refletindo a complexidade e a multiplicidade do campo.

Este trabalho, então, concentra-se na investigação de como ocorre a construção do pensamento histórico, particularmente no contexto do ensino médio na cidade de Poções, Bahia. Compreender esse processo é fundamental para contribuir com o campo da Didática da História, oferecendo subsídios valiosos para os profissionais da área, especialmente aqueles envolvidos na formação inicial de professores de História.

Além disso, ao focar na construção de significados e sentidos para a aprendizagem histórica em sala de aula, a pesquisa destaca a importância de entender o sujeito para o qual os planos de ensino são direcionados. Somente ao se compreender as características dos alunos é possível estabelecer conexões significativas entre os conteúdos curriculares e o processo de aprendizado.

A relevância deste estudo transcende as paredes da sala de aula. Ao explorar a história local, o trabalho busca contribuir para a criação de uma história conectada, que entrelaça o passado aqui presente, da vila dos Poções, com o contexto político, social e econômico do Brasil nos séculos XIX e XX, permitindo aos alunos perceberem as interações entre o local e o contexto nacional. Dessa maneira, o estudo promove uma reflexão crítica sobre a identidade local e sua relação com a história maior do país.

A pesquisa se materializa, também, na proposta da mencionada aula-oficina, destinada aos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Esta aula tem como foco a construção de uma cápsula do tempo, na qual os discentes poderão expressar suas percepções sobre o contexto histórico e social em que vivem. Essa atividade visa a construção de um produto que remete à reflexão proposta por Appiah (1997), que sugere partir de uma realidade histórica familiar para discutir conceitos e proposições que, a partir dessa base, se tornam mais significativos e coerentes.

Dessa forma, esta pesquisa não apenas discute teorias sobre o pensamento histórico, mas também propõe uma aplicação prática dessas teorias em sala de aula. O objetivo é a construção de uma experiência empírica que possa ser replicada em outras escolas, de forma a integrar o ensino da História à construção do pensamento histórico dos alunos.

Além disso, a pesquisa proporciona uma abordagem didática que envolve o uso de fontes, evidências históricas, o conceito de tempo histórico e cronológico, temas fundamentais para o entendimento da História enquanto disciplina. Esses elementos fazem parte do arcabouço

teórico da História e, ao serem introduzidos no cotidiano escolar, transformam-se em ferramentas essenciais para o trabalho do historiador-professor.

Ao contrário das ciências naturais, onde o objeto de estudo está externamente ao cientista, nas ciências sociais o objeto de estudo se encontra no próprio cenário onde o pesquisador se insere. Assim, a percepção dos alunos enquanto sujeitos da história é uma das dimensões centrais desta pesquisa. Ao conectar os alunos ao processo histórico, o estudo contribui para a construção de suas identidades e para o fortalecimento do autoconhecimento, promovendo um entendimento mais profundo sobre o seu lugar no tempo e no espaço.

A dissertação organiza-se em quatro capítulos articulados pelo percurso entre fundamentação teórica, diagnóstico, planejamento e análise da intervenção. O primeiro capítulo apresenta as escolhas relativas ao pensamento histórico, à História Local e à aula-oficina, indicando como esses conceitos orientam a leitura dos dados.

O segundo capítulo examina as ideias iniciais dos estudantes registradas no questionário diagnóstico e explicita as dificuldades que informaram as decisões pedagógicas. O terceiro relaciona essas evidências à seleção de fontes sobre Poções e ao planejamento da aula-oficina.

No quarto capítulo, descrevo a realização da aula-oficina e a construção da Cápsula do Tempo, analisando as produções dos estudantes à luz das operações do pensamento histórico. As considerações finais retomam o alcance e os limites dos resultados observados no grupo investigado.

Assim, os capítulos acompanham a passagem das questões e referências da pesquisa às respostas dos participantes e à interpretação situada da experiência pedagógica.

CAPÍTULO 1: PENSAMENTO HISTÓRICO, HISTÓRIA LOCAL E AULA-OFICINA: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa se baseia, em uma série de autores que discutem o pensamento histórico e seu desenvolvimento a partir da história local, em um contexto de ensino e aprendizagem, cujo foco encontra-se na conscientização dos alunos sobre sua identidade cultural e histórica. Assim sendo, compreender os conceitos relacionados a pensamento histórico e história local torna-se fundamental pois eles constituem a base teórica necessária para o alcance dos objetivos propostos neste trabalho, que culmina com o uso da aula-oficina como instrumento de aplicação e análise das teorias propostas.

A educação, como toda e qualquer produção social humana, é construída a partir do cenário sociocultural vigente. Portanto, as construções epistemológicas advindas de um contexto escolar, estão em constante ebulição. Objetivando desenvolver metodologia de ensino que consiga atender às demandas dos sujeitos históricos presentes em uma sala de aula no século XXI e, utilizando os conceitos de pensamento histórico e história local, busca-se na presente pesquisa, compreender a forma como os estudantes aprendem História e apreendem os conceitos históricos subjacentes no processo de ensino-aprendizagem.

Em minha experiência profissional, ouvi, em reuniões escolares, inquietações de docentes sobre o interesse dos estudantes e observações de representantes de turma sobre metodologias de ensino. Essas falas não foram reunidas em um corpus sistemático desta pesquisa; apresento-as apenas como parte do contexto que motivou a investigação, sem atribuir-lhes representatividade para a escola ou para outras turmas.

A análise deste trabalho se apoia no questionário diagnóstico e nos registros e produções da aula-oficina descritos nos capítulos seguintes. Minha experiência como professor-pesquisador contribuiu para formular o problema e interpretar o contexto, mas deve ser distinguida dos dados produzidos pelos participantes; o vínculo prévio com a turma também pode ter influenciado suas respostas e minha interpretação.

1.1 Pensamento histórico: O presente, o passado e o futuro “copiados” no quadro

O tempo é a matéria prima sobre a qual o historiador constrói as narrativas que trazem sentido à existência humana. Transitar nesse universo temporal envolvendo passado, presente e futuro, em vistas a sanar suas carências de orientação é o que compreendemos como pensamento histórico. Essa compreensão está ancorada na perspectiva do paradigma emergente

da Educação Histórica, que contrapõe a ideia do ensino de história como construção positivista, onde os alunos recebem o conhecimento de forma passiva, através de memorização e repetição.

Para Wineburg (2019, p. 3), "A questão mais crítica que os jovens enfrentam hoje em dia não é como encontrar a informação. O *Google* fez um excelente trabalho com isso"; portanto, o paradigma em questão na educação histórica atual não gira em torno apenas do conteúdo ou conceitos de primeira ordem, mas em como estes sujeitos relacionam-se com as informações a que estão expostos, como as utilizam para compreender o presente e guiar suas decisões em vistas a um possível futuro.

Para delimitar o conceito de pensamento histórico mobilizado nesta pesquisa, examino contribuições que oferecem operações comparáveis para interpretar fontes, atribuir significância e orientar-se temporalmente. O percurso entre autores não pretende cobrir a produção mundial: interessa identificar aproximações e diferenças pertinentes à análise das respostas dos estudantes.

A seleção articula o projeto canadense de Peter Seixas, a discussão britânica de Peter Lee, a aula-oficina de Isabel Barca e a sistematização brasileira de Maria Auxiliadora Schmidt. Os exemplos africano e asiático permitem problematizar o alcance geográfico e os limites dessa seleção, sem supor que uma amostra bibliográfica represente a produção de continentes inteiros.

No Canadá, Peter Seixas e colaboradores desenvolveram o Historical Thinking Project, voltado à aprendizagem de conceitos do pensamento histórico. A referência ao projeto situa a proposta em seu contexto de produção; sua relação com as discussões britânicas será examinada a seguir.

Não significa que o trabalho do autor em questão dá-se de forma isolada, independente das realizadas em outros centros de pesquisas, sobretudo no continente europeu. Como o próprio Seixas afirma, "O arcabouço conceitual deste projeto canadense compreende seis conceitos de segunda ordem, vinculando-o claramente ao modelo britânico" (2007, p. 69).

Em seus textos sobre o Historical Thinking Project, Peter Seixas (2007) apresenta seis problemas ou conceitos relacionados: significância histórica, evidência em fontes primárias, continuidade e mudança, causa e consequência, perspectiva histórica e dimensão ética. A referência direta a Seixas orienta esta exposição; a leitura de Ponce Gea é tratada apenas como comentário posterior sobre a proposta.

> Los autores distinguen seis problemas a los que ha de enfrentarse un historiador cuando decide abordar el estudio del pasado: cómo decidimos lo que es importante (historical significance); cómo sabemos sobre el pasado (evidence); cómo podemos dar sentido al complejo fluir de la historia (continuity and change); por qué tienen

> lugar los acontecimientos y cuáles son sus consecuencias (cause and consequence); cómo podemos entender mejor a las personas del pasado (historical perspectives) y cómo puede la historia ayudarnos a vivir el presente (ethical dimension). Estos problemas —y sus consiguientes conceptos—, sin embargo, no pueden entenderse de modo aislado, sino que han de verse como conjunto a la hora de enseñar la história. (Ponce Gea, 2013, p. 226)

Ao afirmar que é preciso estabelecer significado histórico, Seixas nos leva a refletir sobre as inúmeras histórias vividas que compõem o passado da humanidade; afinal, o que faz com que determinado passado seja digno de ser lembrado? Fatos históricos que promoveram mudanças em larga escala, cuja duração temporal dá-se de forma significativa e atinge um vasto número de pessoas, podem entrar neste rol de eventos que valem a pena serem lembrados. O desafio em sala de aula reside na capacidade de ofertar significado a estes fatos.

O relato de viagem de Maximilian Wied-Neuwied, produzido no contexto de sua passagem pelo Brasil no início do século XIX e consultado na edição brasileira de Viagem ao Brasil (1989), pode ser interrogado pelos estudantes sobre as pessoas, os lugares e as relações sociais que o viajante descreveu. Seu texto registra o olhar situado de um naturalista europeu; não oferece acesso direto nem completo à experiência dos habitantes de Poções.

Para uma análise documental mais completa, ainda seria preciso explicitar o trecho utilizado, a finalidade da escrita de Wied-Neuwied e a trajetória editorial entre o relato e a edição consultada. A ausência desses elementos limita as inferências possíveis a partir dessa fonte isolada.

O documento torna-se evidência quando perguntas orientam sua leitura: quem é nomeado, quem permanece ausente e que diferenças há entre a descrição do viajante e outros registros? Para avaliar continuidades e mudanças na História Local, seria necessário confrontá-lo com documentos de outra procedência e com vestígios do território. Assim, sua pertinência para os conceitos de Seixas depende da investigação realizada, não de uma suposta capacidade de revelar por si o passado.

As referências do viajante ao povoamento, à religião e às populações locais precisam ser lidas à luz de seu lugar social e dos códigos de observação de sua época. Relações com desigualdades e políticas atuais podem ser formuladas como questões de investigação, desde que apoiadas no confronto com outras fontes, em especial registros capazes de ampliar ou contestar as representações de indígenas e negros feitas por observadores europeus.

Identifica-se assim, elementos que compõem os três últimos conceitos de Seixas, a saber: d) compreender causas e consequências e) tomar uma perspectiva histórica e f) a dimensão ética presente nas ações paralelas que conectam, presente, passado e futuro. Estes conceitos, mais

uma vez, se retroalimentam. Olhar o passado e encontrar nele causas que auxiliam a compreensão acerca de situações sociais, econômicas, culturais e políticas do presente, é a mais pura expressão do que é pensar historicamente. Ao propor, no início dos anos 2000, um currículo de história para o Canadá, Seixas e Peck (2004) afirmaram o compromisso com o pensamento histórico:

> O que propomos aqui é uma abordagem radicalmente diferente para a educação em história em comparação com o que está atualmente inserido nos documentos curriculares de estudos sociais. O pensamento em estudos sociais muitas vezes é definido em termos de abordagens genéricas de "pensamento crítico" ou "processamento de informações". Seguir essa linha de raciocínio deixa apenas "os fatos" sobre o passado como algo especificamente histórico. O argumento aqui é que o pensamento histórico envolve certos problemas distintos que não podem ser reduzidos a um "pensamento crítico" mais genérico. Tentamos mostrar que a orientação social, política e histórica dos alunos exige enfrentar esses problemas. Os alunos simplesmente não conseguem se orientar sem lidar com essas questões. Educadores reclamam que muitas salas de aula de estudos sociais são dominadas pela memorização mecânica, principalmente de fatos históricos. Tentamos aqui definir uma visão mais rica do que alunos e professores podem almejar. (Seixas, Peck, 2004, p. 116)

Adotar uma perspectiva histórica exige compreender os valores e condições dos sujeitos do passado sem dispensar a análise crítica das relações de poder e das consequências de suas ações. A dimensão ética proposta por Seixas convida a explicitar os critérios dessa análise e a evitar tanto o julgamento descontextualizado quanto a suspensão de toda avaliação.

No cenário europeu, dialogando e aproximando-se de alguns dos conceitos relatados por Seixas, destacamos aqui as pesquisas do pesquisador inglês Peter Lee, cujas produções influenciaram próprio Seixas e contribuíram diretamente na escolha deste objeto de pesquisa. O pesquisador Lee coordenou vários projetos relacionados ao ensino e aprendizagem de História, sendo o mais conhecido o projeto *Chata* (*Concepts of History and Teaching Approaches*), desenvolvido no Reino Unido, que influenciara objetivamente seus escritos acerca do tema.

Lee (2001, 2005, 2006, 2011), com sua abordagem sobre a literacia histórica, contribui para a compreensão de como e por que a história é ensinada e aprendida. É possível compreender pensamento histórico em Lee, com base em cinco elementos substanciais: a) capacidade crítica de analisar o passado; b) interpretação ativa das fontes históricas; c) reflexão sobre o presente, ligando o passado ao contexto atual; d) construção do conhecimento histórico por meio de análise e argumentação; e) reconhecimento das continuidades e mudanças ao longo do tempo.

Assim sendo, o pensamento histórico, neste autor, está diretamente relacionado à capacidade do aluno pensar criticamente sobre o passado, analisando evidências históricas de

modo reflexivo. Não se trata apenas de memorizar fatos históricos, mas compreendê-los e interpretá-los através de uma multiplicidade de perspectivas possíveis a partir das narrativas históricas disponíveis. Para tanto, faz-se necessário ao aluno a capacidade de questionar e interpretar fontes históricas, refletindo sobre o significado dessas fontes dentro de seu contexto original e em relação aos tempos atuais.

Destaco ainda a importância de interrelacionar conceitos de ensino e aprendizagem, proporcionando uma visão mais completa sobre como os alunos se apropriam da história. Para este autor, a compreensão acerca de como os alunos aprendem história perpassa obrigatoriamente o que ele conceitua e diferencia no processo educacional como conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Para Lee (2001),

> Existem conceitos substantivos, como agricultor, impostos, datas, eventos, que são muito importantes. Embora a compreensão dos conceitos substantivos seja muito importante, em Inglaterra começamos a ter em conta outro tipo de conceitos também, os "conceitos de segunda ordem". É este tipo de conceitos, como narrativa, relato, explicação, que dá consistência à disciplina. (Lee, 2001, p.15).

Conceitos substantivos, compreendidos aqui como a relação de conteúdos específicos da história (temas, fatos, personagens, eventos), têm como função ajudar o aluno a compreender o que aconteceu na história; são fundamentais para formar o conhecimento factual e contextualizar os processos históricos. No entanto, em se tratando de pensamento histórico, os conceitos de segunda ordem são as premissas basilares para sua construção. Conceitos de segunda ordem, compreendidos aqui como aqueles que estruturam o modo como se pensa e se entende a história, têm como função o desenvolvimento da consciência crítica sobre o conhecimento histórico.

Eis as competências necessárias à construção do pensamento histórico em Lee: a) capacidade crítica de analisar o passado; b) interpretação ativa das fontes históricas; c) reflexão sobre o presente, ligando o passado ao contexto atual; d) construção do conhecimento histórico por meio de análise e argumentação. No artigo *Em direção a um conceito de Literacia histórica (2006),* o autor afirma que

> Nossos interesses dirigem nossa compreensão histórica, a qual, por sua vez, permite que nos orientemos no tempo. Mas a história acadêmica simplesmente não responde às demandas da vida cotidiana para sustentar – digamos – a identidade nacional. A história acadêmica "produz um excedente teórico além da necessidade da identidade de sujeitos atuantes" e "esse excedente teórico deve ser visto como uma realização racional característica da narrativa histórica orientada por pesquisas" (Lee, 2006, p. 5).

Pensar historicamente só é possível quando se compara ou se relaciona passado e presente. O pensamento histórico existe nesta relação, onde o estudante não apenas estuda os eventos ocorridos ao longo do tempo, mas também considera como tais eventos impactam as questões contemporâneas; é a busca pelo entendimento acerca de como as interpretações do passado podem influenciar o modo como compreendemos e agimos no presente.

Resta ainda um último conceito para compreender o pensamento histórico em Lee: e) reconhecimento das continuidades e mudanças ao longo do tempo. Vejamos o que ele diz no texto *Por que aprender história? (2011)*

> Por enquanto, a grande contribuição que o historiador pode fazer é ensinar para todos, literalmente, a natureza da mudança social, e, "naturalmente, não haverá acordo entre historiadores que falam com as suas diferentes vozes (1969, p. 142-143). Há, então, na perspectiva de Plumb (1969, p. 144), uma ambiguidade entre história como, de um lado, um instrumento formal e negativo e, de outro lado, como uma fonte de sabedoria positiva, fornecendo os conhecimentos dos "mecanismos das mudanças históricas", demonstrando o papel da razão nos sucessos humanos e, portanto, preenchendo, pelo menos, alguns dos significados do passado morto (Lee, 2011, p. 22)

De posse destes cinco elementos estruturais, aliados aos conceitos substantivos e de segunda ordem, temos um cenário que possibilita iniciar a discussão acerca do pensamento histórico nas obras de Lee. São os conceitos de segunda ordem descritos por Lee alimentando e sendo alimentados pelos conceitos substantivos que tornam possíveis a construção do pensamento histórico de modo a tornar eficaz e significativa a aprendizagem histórica.

Ainda no continente europeu, Robert Thorp e Anders Persson (2023) reforçam a necessidade do trabalho com fontes para se compreender os processos e métodos utilizados na construção da narrativa histórica. Para estes autores, "As competências de se pensar historicamente, embora variem entre os diferentes proponentes do pensamento histórico, estão todas relacionadas com o que pode ser chamado de "aspectos disciplinares ou processuais da História." (Thorp, R e Persson, A. 2023, p. 12).

O recorte escolhido para se fazer presente nesta pesquisa enfatiza o conceito de Aula-Oficina pensado por Isabel Barca; a pesquisadora portuguesa é merecedora de um estudo específico quando se trata do tema em questão. A autora, além de debruçar-se acerca das competências do pensamento histórico, o fez de modo a vislumbrar tais competências dentro de um cenário de aplicação prática.

No artigo *Desafios para ensinar e pensar historicamente (2021),* Barca aponta o contexto histórico que explica a construção da disciplina História e as mudanças na forma de ensinar

pela qual a mesma tem passado ao longo do tempo. Enfatiza ainda que a pesquisa realizada resulta em diferentes resultados que dependem do contexto histórico e social à qual ela foi submetida. No tocante ao ensino de história e a busca pelo sentido presente no processo de ensino aprendizagem, a autora afirma que,

> A história não se resume à compreensão do passado oferecida num corpo já organizado de conclusões e hipóteses, uma vez que tudo isso é fruto de um trabalho sistemático que pressupõe, por um lado, uma metodologia própria de trabalho inferencial com base em fontes de evidência e, por outro, uma panóplia de outros conceitos que formam, tácita ou conscientemente, a tessitura do saber histórico. Em suma, numa visão epistemológica, conceitos de evidência e perspectiva, empatia e explicação, significância e consciência histórica são alguns dos elementos essenciais à construção da compreensão do passado de forma historicamente controlada. (Barca, 2021, p. 41)

A menção a Joseph Ki-Zerbo (2021) tem aqui uma função delimitada: lembrar que a crítica das fontes e a construção de narrativas históricas se colocam também diante de tradições documentais e perspectivas não europeias. Não tomo a seleção bibliográfica desta dissertação como base para afirmar a ausência de pesquisadores africanos dedicados ao pensamento histórico; tampouco equiparo automaticamente sua proposta às categorias da Educação Histórica.

> Apesar de o conhecimento das culturas não-europeias ter progredido gradualmente – o que se deve também ao fato de que o circuito de influências da globalização produz efeitos reversos sobre os centros de irradiação da pressão econômica, comercial ou cultural – o conhecimento das múltiplas formas não-ocidentais de lidar com o passado ainda continua sendo absorvido de modo apenas superficial, tanto na ciência histórica como no senso comum. (Martins, 2002, p. 217)

O estudo de Zafri e colaboradores (2021), situado na discussão asiática sobre livros didáticos, é mobilizado por uma questão específica: como o material escolar pode abrir espaço à interpretação e à atribuição de significado, além de organizar cronologias e causas. Sua contribuição é comparada às demais propostas por esse problema didático, e não apenas por sua localização geográfica.

> (...)o conceito de pensamento histórico não é explicitamente abordado nos livros de história. Isso significa que os livros didáticos que circulam até agora não conseguiram comunicar pensamentos históricos ao revisar eventos históricos. A aplicação do pensamento histórico em novos livros didáticos de história está no nível de cronologia e causalidade, enquanto o convite às crianças a interpretar eventos, pensar em três dimensões do tempo e atribuir significado ou valor aos eventos históricos, sendo, possivelmente, mínimo ou mesmo inexistente. Abdullah, et al., afirmaram que na Malásia, recentemente, foram feitos livros didáticos que não são apenas um reflexo do conhecimento factual, mas que aplicaram habilidades significativas aos seus alunos, conhecidas como Habilidades de Pensamento Histórico. (Zafri *et al,* 2021, pg. 57-58)

A autora revela a preocupação preponderante no que concerne ao caráter meramente factual e memorizante presente nos livros didáticos na Indonésia ao passo que revela mudanças ocorrendo em países como a Malásia, cuja produção de material didático tem se ocupado com a capacidade de levar o aluno a pensar criticamente, tendo o professor como aliado e força motriz nesse processo. O objetivo da autora gira em torno de fomentar nos profissionais da educação local, a capacidade de dialogar com os estudantes, utilizando o livro didático como ferramenta auxiliar na construção do pensamento histórico.

No que tange à esta pesquisa, a autora conceitua pensamento histórico como sendo a habilidade do aluno em: a) pensar cronologicamente; b) pensar sobre causalidade; c) interpretação; d) pensar nas três dimensões do tempo; e) habilidade de levar em conta a dimensão moral de qualquer evento histórico. Zafri *et al* (2021) enfatiza ainda que todos esses componentes estão inter-relacionados. Chama atenção dentre os conceitos acima o conceito *d) pensar nas três dimensões do tempo.* Para a autora, a construção do pensamento histórico passa pela habilidade do aluno em relacionar-se com o tempo em suas três dimensões. Sendo elas:

a) o tempo cronológico, relacionado à organização dos acontecimentos em ordem temporal, com base em datas, períodos e eras. Essa dimensão permite aos alunos situarem os eventos em uma linha do tempo, compreendendo a sucessão de fatos.
b) O tempo histórico, referindo-se à análise das transformações ao longo do tempo, levando em conta processos sociais, culturais, políticos e econômicos. Envolve a compreensão da mudança e permanência ao longo do tempo e suas causas e consequências.
c) O tempo vivido (ou experiencial), diz respeito à percepção individual e coletiva do tempo, como ele é vivenciado pelas pessoas e grupos. Essa dimensão conecta passado, presente e futuro na experiência histórica dos sujeitos.

No Brasil, as pesquisas em Educação Histórica, entre elas as vinculadas ao Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná, oferecem um campo consolidado de debate. A comparação que interessa a este estudo recai sobre as operações do pensamento histórico que podem ser observadas nas respostas dos estudantes.

No centro deste debate, destacamos aqui a produção historiográfica de Maria Auxiliadora Schmidt, cujo quadro foi elaborado na obra *Por que pensamento Histórico?* (2020) sistematiza as categorias constitutivas das competências do pensamento histórico, parece sintetizar o pensamento dos demais autores citados até o presente momento, bem como corrobora para o pensamento de diversos autores que se debruçam sobre o tema. Para Schmidt (2020)

> A proposta de uma matriz das competências do pensamento histórico tem como objetivo principal dar referências para o modo de operar da aprendizagem histórica,

> tendo em vista atingir uma das metas da Didática da História que é construir a competência de atribuição de sentido pela narrativa histórica (Schmidt, 2020, pg. 28)

Para a autora, portanto, a construção do pensamento histórico está vinculada àquilo que Seixas, Zafri *et al* e Lee chamaram de conceitos ou ainda afirmaram ser necessários que o aluno tenha para desenvolver a sua habilidade de pensar historicamente. Em Schmidt, tais conceitos são denominados de categorias constitutivas das competências do pensamento histórico. São elas: a) argumentação; b) significância; c) evidência; d) mudança; e) empatia; f) interpretação; g) explicação; h) motivação; i) orientação e j) experiência. Para a autora,

> Respaldado na teoria e filosofia da História, a didática da história como a ciência da aprendizagem histórica, sinaliza que a questão central é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis). Trata-se de um prestar contas com o processo do aprender a pensar historicamente, ou seja, com realizar a "formação histórica" e isto envolve dois aspectos – vida prática e ciência - organicamente interligados. Numa perspectiva transversal, significa entender o saber histórico como síntese da experiência humana com a sua interpretação para orientação na vida prática; e na horizontal, seria considerar a formação como socialização e individualização (dinâmica da identidade histórica) a partir de sua relação com a ciência. (Schmidt, 2017, p. 62)

Tal qual sinalizado pelos demais autores, as categorias também estão inter-relacionadas e se retroalimentam. A dinâmica constituinte do pensamento histórico em Schmidt parte do princípio da atribuição de sentido como fator motivacional que desencadeia o processo capaz de construir os saberes do indivíduo. A reconstrução do conhecimento histórico possui um vínculo indissociável com a vida prática.

É neste cenário que se retoma importância da história local como potencializadora do pensamento histórico em sala de aula. A realidade na qual o educando está inserido é o ponto de partida para o saber histórico; o passado é dotado de sentido quando visto como elemento fundador, causa e motivo de situações vividas no presente

O debate sobre pensamento histórico atravessa a Educação Histórica, a teoria da História e a historiografia; por isso, não cabe pressupor sua escassez em um desses campos sem levantamento específico. Para esta pesquisa, o termo designa a mobilização de operações como interpretação de fontes, construção de evidências e argumentos e orientação temporal. Peter Lee (2001; 2006) e Maria Auxiliadora Schmidt (2020) oferecem referências centrais para examinar essas operações nas produções do grupo.

Com pequenas singularidades, os conceitos abordados por Seixas (2016) e Zafri *et al* (2021) associa este conceito a um olhar racional, metodologicamente orientado sobre a forma como relacionamos as três dimensões do tempo; pensar historicamente para esses autores, é o

resultado do desenvolvimento de um conjunto de habilidades realizados metodicamente, com uma finalidade específica, passível de ser replicado, independentemente da carga de conhecimento adquirido previamente pelo indivíduo. Pensar historicamente é o objetivo final de um processo. Nos debruçamos agora sobre uma das muitas possibilidades em alcançá-lo.

Utilizando essas referências, e convergindo com essas ideias, várias dissertações e teses foram desenvolvidas. Aqui levantamos algumas que diretamente se aproximam do que apresentamos como pensamento histórico. Uma delas foi a dissertação feita por Helena Rosa Moitinho (2017), *A História Local e o Desenvolvimento do Pensamento Histórico dos Jovens do Ensino Médio*, reforça a importância de envolver os jovens na construção do conhecimento histórico através de práticas pedagógicas que os conectem com o contexto histórico em que estão inseridos. Para a autora,

> O passado tem uma função prática sim, que nos impele a comparações com o presente e até pode nos orientar sobre o que somos ou o que poderemos ser. Mas, para que o estudo de história funcione também como estratégia de desenvolvimento do pensamento histórico, é preciso compreender minimamente como os historiadores organizam e explicam o passado. (Moitinho, 2019, pg. 61)

Retoma-se no trecho escrito por Moitinho (2019), o pensamento acerca de conceitos de segunda ordem descrito por Lee (2001). Tão importantes quanto o evento ou fato abordado é a narrativa, a argumentação e a interpretação realizada dos atos descritos. Atos estes que adquirem sentido à medida que são vinculados à práxis, o cotidiano e a realidade do educando.

A seguir, discutiremos, nessa mesma direção, a relação entre a história local e aprendizagem histórica, sem perder de foco o pensamento histórico.

1.2 História local e aprendizagem histórica: dois conceitos, um sujeito.

A história local, como visto anteriormente, representa um campo fértil para a construção do pensamento histórico dos sujeitos, pois potencializa as conexões concretas entre acontecimentos passados e a experiência cotidiana dos estudantes. Ao problematizar sua própria memória – os espaços que visitam, as tradições familiares e locais, as lendas e os acontecimentos que vivenciam na comunidade – os alunos poderão reconhecer-se como atores históricos em sua própria cidade. Segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2009)

> o trabalho com a história local no ensino da História facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da

> história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico. Ademais, esse trabalho pode favorecer a recuperação de experiências individuais e coletivas do aluno, fazendo-o vê-las como constitutivas de uma realidade histórica mais ampla e produzindo um conhecimento que, ao ser analisado e retrabalhado, contribui para a construção de sua consciência histórica (Schmidt, 2009, p. 140)

Para Schmidt, a história local não se trata de um simples complemento ou ilustração de uma história dita geral, que analisa a macroestrutura de determinada sociedade; mas instância de motivação e de construção identitária. Ao trabalhar pensamento histórico, a autora enfatiza que a aprendizagem precisa ser dotada de sentidos. Esse reconhecimento coloca o aluno como ponto de partida da reflexão histórica, motivando-o na busca pelo conhecimento e permitindo-lhe uma atuação crítica, significativa e contextualizada diante das narrativas e cenários que lhes são apresentados.

É a história local como ponte, capaz de conectar o aluno a uma aprendizagem que reverbere na construção da sua habilidade de pensar historicamente. Ainda em Schmidt (2020)

> A aprendizagem histórica necessita levar a um sentido de compromisso histórico, onde se percebe que, na função de orientação, o que está em jogo na identidade própria do aluno é a interação com os outros, pautada no respeito e dignidade humana. Trata-se de um princípio metodológico fundamental, o de que ensinar história significa contribuir para que jovens e crianças aprendam narrar história, de tal forma que, nela e com ela, possam encontrar o reconhecimento, sem o qual não gostariam de ser ou poder ser. (Schmidt, 2020, pg. 25)

Marcia de Almeida Gonçalves (2007), ao discutir o *Reconhecimento da Identidade pelo Caminho da Insignificância*, analisa como a História Local pode contribuir para o fortalecimento da identidade local e a construção de uma memória coletiva. A autora contribui sobremaneira ao estabelecer limites para o uso da expressão História Local, conceituando-o da seguinte forma:

> A nós interessa, no entanto, destacar uma concepção de história local que a entenda como conhecimento histórico produtor de uma consciência acerca das relações entre as ações de sujeitos individuais ou coletivos em um lugar, dimensionado em sua ordem de grandeza como uma unidade. O estabelecimento destes lugares/unidades por seu turno, se materializa na ação dos homens no mundo, ou seja, no curso de suas experiências históricas, nas quais se inserem os atos de nomear, leiam-se identificar e localizar os lugares onde se vivem (Gonçalves, 2007, p. 178)

A autora ressalta ainda que a aprendizagem histórica vai além da memorização de fatos, enfatizando o desenvolvimento de competências historiográficas: formular questões sobre o passado, analisar fontes, interpretar evidências e construir narrativas plausíveis. Aprender história, portanto, significa aprender a pensar historicamente, deslocando o foco do conteúdo

para os processos de investigação e argumentação. Tais processos representam escolhas, eleitas pelo sujeito, a partir de motivações inerentes à suas vivências cotidianas.

Nesses termos, "O local seria um recorte eleito por aquele que desejasse refletir sobre as experiências de sujeitos humanos em espaços sociais delimitados pelas proporções do que o saber matemático, no estabelecimento de medições e grandezas, identifica como a unidade" (Gonçalves, 2007, p. 177). Nesse sentido, a aprendizagem histórica articula-se não apenas com o "quê" do passado, mas com o "como sabemos", o "por que deveríamos saber" e o "por que interpretamos assim" a realidade que é apresentada neste mesmo passado.

Ao articular história local e aprendizagem histórica, o sujeito (o estudante do Ensino Médio) emerge como protagonista. Ele se insere em dois eixos conceituais: a) o espaço vivido - onde a história local brota da experiência e da memória; é neste cenário que se estabelece significado histórico correlacionando e fazendo uso de evidências de fontes primárias. b) o método investigativo - no qual a aprendizagem histórica afirma-se como habilidade reflexiva.

Retomamos neste ponto os seis conceitos elencados por Peter Seixas como parâmetros para a construção do pensamento histórico, descritos na seção anterior; eventos, fatos e circunstâncias são analisados buscando identificar causas e consequências, continuidades e mudanças dentro de uma perspectiva histórica que contemple as dimensões éticas das interpretações históricas.

Como afirma Flávio José dos Passos, essa articulação permite que o sujeito possa construir sentido sobre o passado, compreendendo sua condição de herdeiro e transformador contínuo de comunidades. Passos (2012), em sua obra *Beco de (vó)Dola: territorialidade e ancestralidade negra em Vitória da Conquista*, aborda como as questões de territorialidade e ancestralidade podem ser trabalhadas nas escolas para promover uma educação mais inclusiva e crítica.

> A comunidade negra, extrapola a concepção de mero bairro negro, considerando-se as relações assimétricas de poder e as práticas de racismo, gentrificação e segregação sofridas pelas pessoas negras no cotidiano. Ser negro ou ser negra está diretamente ligado aos processos discriminatórios aos quais negros e negras estão submetidos. E, por ser o racismo, multifacetado, por serem as comunidades negras etnicamente heterogêneas, as formas de reconhecer e resistir ao racismo também são muito diversificadas. (Passos, 2012, p. 29)

A obra de Passos (2012) nos permite inter-relacionar alguns conceitos já trabalhados até aqui. Inicialmente, aqueles trazidos por Peter Lee, referentes ao desenvolvimento do pensamento histórico. A lembrar: a) capacidade crítica de analisar o passado; b) interpretação

ativa das fontes históricas; c) reflexão sobre o presente, ligando o passado ao contexto atual d) construção do conhecimento histórico por meio de análise e argumentação e) reconhecimento das continuidades e mudanças ao longo do tempo.

A comunidade negra em Vitória da Conquista, apresenta-se neste cenário, como conceito substantivo; enquanto as discussões oriundas deste objeto como racismo, segregação e heterogeneidade cultural configuram-se como conceitos de segunda ordem. Percebe-se ainda como estes, relacionam-se com os itens lembrados anteriormente perfazendo uma trajetória que estruturalmente reúne pensamento histórico, história local e aprendizagem histórica dentro de um mesmo processo de construção do saber histórico.

Na mesma linha de pensamento, a dissertação de mestrado de autoria de Alcinea da Silva França Fraga (2023), intitulada *"Minha Cidade tem valor: educação patrimonial e formação do pensamento histórico dos discentes do ensino médio, Mucugê-Ba",* utiliza um recorte espacial, a cidade de Mucugê no interior da Bahia, como unidade para aprofundar relações sociais, políticas e culturais do período, relacionado ao patrimônio histórico local; além de fazer uma análise minuciosa acerca de como os alunos do ensino médio vislumbram tal patrimônio e sua capacidade de estabelecer relações de causa e consequência, mudanças e permanências no cenário histórico visitado. Para a autora,

> Acreditamos que, dentre outras, a intervenção para a formação do pensamento histórico dos alunos pode ser feita por meio do estudo do patrimônio, pois este permite maior aproximação entre o estudado e o vivido, fazendo compreender aspectos históricos, políticos e socioeconômicos, relacionando a história local ao seu contexto global. (Fraga, 2023, p. 47)

O estudo de Fraga (2023), permite ainda vislumbrar evidências de conceitos descritos por Zafri *et al* (2021), acerca da constituição do pensamento histórico. Rememorando: a) pensar cronologicamente; b) pensar sobre causalidade; c) interpretação; d) pensar nas três dimensões do tempo e e) habilidade de levar em conta a dimensão moral de qualquer evento histórico. Observemos como a autora descreve a percepção de seus alunos à despeito de uma série de imagens que fazem alusão à história local de Mucugê:

> Observamos que a imagem do garimpeiro teve menos representatividade que a imagem da praça dos garimpeiros. Essa observação nos faz atentar para o fato de que, a cada dia, na cidade, os ambientes que remetem à memória do garimpo em geral destacam mais os instrumentos e o ambiente do garimpo do que, de fato, a figura do garimpeiro. Inclusive, até o monumento que foi erguido na praça dos garimpeiros com a foto em homenagem a eles já não se encontra mais no ambiente, o que pode causar

> um apagamento da imagem de uma das figuras mais importantes relacionadas ao que essa atividade econômica representou para a cidade. Apesar de o dia 26 de julho ser oficialmente reconhecido pelo calendário municipal como dia do garimpeiro, talvez seja dada pouca visibilidade a esses trabalhadores como um dos principais sujeitos que formaram o município. (Fraga, 2023, p. 73)

Percebe-se no texto as três dimensões temporais descritas por Zafri *et al* (2021). O tempo cronológico representado pela data comemorativa ao dia do garimpeiro, o tempo histórico, realçado pelo monumento erguido na praça do garimpeiro e o tempo vivido, percebido no relato pela pouca representatividade dada à imagem do garimpeiro na fotografia em sua homenagem. A autora utiliza o termo "apagamento" em seu texto; este, reflete o tempo vivido, em que a figura do garimpeiro, outrora tão evidente e importante na História Local, não figura entre os personagens do cotidiano dos alunos.

Além disso, os estudos de Macedo (2017) fornecem diretrizes para o uso da História Local como ferramenta didática em sala de aula. Suas abordagens, exemplos e possibilidades de uso, serão fundamentais para sustentar a proposta pedagógica da pesquisa, permitindo que os alunos do Ensino Médio compreendam a história de sua cidade como parte de um contexto maior, relacionado ao Brasil e ao mundo. Macedo (2017), afirma que,

> Olhando para o lugar onde vivem, com o concurso do professor, os alunos poderão estabelecer relações lógicas com o mundo em nível global ou até mesmo nacional e pensar história enquanto processo – e não como um conjunto de fatos isolados – sendo possível que a aversão ou apatia frente às aulas de história possam ser minimizadas e que diminuam os alunos que "(...)afirmam que não sabem para que estudam isso ou que a história não tem função ou sentido(...)" (Barbosa, 2006, p. 23). Esta é uma missão que cabe a todos nós professores de história. (Macedo, 2017, p. 77)

A cidade de Poções, tal qual toda e qualquer cidade/residência, com suas especificidades, com sua trajetória marcada por ciclos econômicos típicos de uma cidade localizada às margens de uma rodovia nacional importante, a BR 116, presença de grupos culturais (festa do Divino, ternos de reis, festejos populares) e transformações urbanas, oferece um cenário riquíssimo para a aplicação de uma abordagem que valorize a história local. Quando os estudantes se envolvem ativamente em reconstruir narrativas do seu território — quer seja sobre a formação de bairros, a ancestralidade de famílias, a evolução das práticas produtivas ou das celebrações religiosas — eles mobilizam tanto a dimensão identitária quanto os instrumentos da reflexão histórica.

Ao discutir o tema *"O Museu Cajaíba de Vitória da Conquista: Lugar de pedagogia e cultura histórica*", Gonçalves (2022), afirma que

> o amor à terra pode nos levar à reflexão de que, para além do desenvolvimento do sentimento de pertencimento ao local que se vive, dever-se-ia ir além ao se pensar em história local. A história permite desconstruir preconceitos e estereótipos. Por assim ser, podemos afirmar que não existe hiato entre história local e história global (Gonçalves, 2022, p. 53)

A articulação dos dois conceitos – História Local e aprendizagem histórica - reforça uma perspectiva de educação historicamente situada, contestadora de abordagens meramente conteudistas ou descontextualizadas. Identidade e investigação convergem no processo educativo: a história local fornece a matéria-prima afetiva, cultural e simbólica; a aprendizagem histórica oferece o método para problematizá-la. A construção dessa sinergia forma um sujeito historicamente consciente, capaz de compreender o passado a partir de métodos reflexivos e, ao mesmo tempo, de posicionar-se no tempo. Este sujeito, torna-se capaz de pensar criticamente sobre seu próprio mundo, lembrando e interpretando, revivendo e recriando.

Essa articulação tem o potencial de favorecer o desenvolvimento do pensamento histórico — entendido aqui como a capacidade de pensar o passado como um processo, reconhecer temporalidades, multiplicidade de vozes, e compreender a historicidade de si mesmo. O sujeito, ao investigar sua localidade, aprende a problematizar, a relativizar certezas, e a construir sentidos — habilidades centrais para o pensamento crítico na contemporaneidade.

A contribuição de Rüsen (2016) também é fundamental para essa pesquisa; ao elaborar a concepção de matriz disciplinar em sua segunda acepção, qualificada como matriz do pensamento histórico, propõe que a aprendizagem histórica está intimamente ligada ao interesse do indivíduo e à busca em sanar suas carências de orientação. Martins (2016), afirma que,

> Para o pensamento histórico em geral, como para o pensamento historiográfico em particular, Rusen considera que o ponto analítico inicial da matriz se situa numa angústia existencial elementar, por ele chamada de carência de orientação. Vista como uma constante antropológica – que ecoa o binômio categorial consagrado por Koselleck: espaço de experiência e horizonte de expectativa – a carência de orientação motiva o indivíduo, suscita interesse, impulsiona a pergunta histórica. (Martins, 2016, p. 106)

A aprendizagem histórica não é algo distante, mas deve partir da realidade do aluno, conectando-se com aquilo que faz sentido para ele. Nesse contexto, a história local constitui como uma ferramenta poderosa, pois ela permite que os estudantes se conectem com o passado de sua própria comunidade, tornando o aprendizado mais significativo e próximo de suas experiências de vida. Para Rüsen (2014) apud Schmidt (2020)

> Que es lo que provoca hacer perguntas históricas? Considero que existen dos possibilidades que impulsan la actividad de formación de sentido en la conciencia histórica por médio de perguntas: a) um movimiento que parte de las experiências del pasado y b) un movimiento que parte de las exeriencias del presente e conduce a las

> experiências del passado. En la primera modalidad del movimiento, o pasado atrae la causa de sua presença empírica em forma de huellas, monumentos, relíquias, objetos, percepciones sensoriales. El pasado se dirige ao ser humano del presente y esta referencia hace que éste se diriga al passado perguntando.(...) otra modalidad de perguntar por el pasado parte del presente. Se trata del fenômeno muy comun y possiblemente universal de la constitución de la conciencia histórica a partir de la experiência de una ruptura temporal, una divergência temporal, uma discontinuidad, una ruptura de la continuidad de las ordenes vivenciales que estimulam los recuerdos históricos y las formaciones de sentido narrativas. Tal ruptura es un fenômeno del presente (Rüsen, 2014b, p. 176-177 apud Schmidt, 2020, p. 137)

"História local e aprendizagem histórica: dois conceitos, um sujeito" não é apenas um título poético: é o eixo metodológico-metafórico da proposta. Ao focalizar o estudante como sujeito indiviso de identidade e investigação, revela-se que, para ensinar história — especialmente no Ensino Médio — é necessário convergir localidade, metodologia e motivação. A cidade/residência se transforma, nesse quadro, em laboratório vivo para pensar o passado — e, através dele, o presente e o futuro —, com autonomia crítica e sensibilidade histórica.

1.3 **Passos metodológicos: aula-oficina em cena.**

Para exercitar a construção do pensamento histórico no contexto do Ensino Médio, é fundamental explorar os caminhos teóricos-metodológicos, que possibilitam, para além da análise, a aplicação prática deste conceito. Assim, para abordar a história local como ferramenta de ensino, os conceitos relacionados ao pensamento e à aprendizagem histórica em sua aplicação didática, propor-se-á aqui o uso da aula oficina como método capaz de transformar teoria em prática pedagógica. Para Gago (2020)

> A aula-oficina é um caminho proposto pela educação histórica que parece se adequar ao desenvolvimento da literacia e consciência histórica. Os dados de investigação em Educação Histórica têm demonstrado que quando os aprendentes são desafiados a resolver tarefas com base em fontes, analisadas com questões de graus distintos de complexidade, promove-se o desenvolvimento do pensamento e o conhecimento histórico. (Gago, 2020, p. 01)

A pesquisa será de caráter qualitativo, com uma proposta de aula oficina a ser aplicada em escola do Ensino Médio na cidade de Poções, Bahia. O estudo se baseará em um modelo de observação participante, onde serão analisadas as interações dos alunos com as propostas pedagógicas. A aula oficina será desenvolvida a partir de atividades práticas que envolvem a pesquisa e a análise da história local, das memórias coletivas e das histórias individuais dos habitantes de Poções, com base na proposta teórica e metodológica desenvolvida por Isabel Barca. Para Barca (2004).

> (...) se o professor estiver empenhado em participar numa educação para o desenvolvimento, terá de assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe. Neste modelo, o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (Barca, 2004, p. 132)

A metodologia adotada para esta pesquisa desenvolve-se em três fases distintas, com o objetivo de compreender como a história local pode ser utilizada no ensino de História para a construção do pensamento histórico de alunos do Ensino Médio. a) Primeira Fase**:** A pesquisa começa com uma análise bibliográfica e documental, com foco nos conceitos históricos relacionados à Didática da História, para tanto, fora realizada uma revisão da literatura sobre pensamento histórico, história local e aprendizagem histórica.

Neste momento, apresenta-se a metodologia da pesquisa com foco nos conceitos relacionados a aula oficina; essa, como forma encontrada de articular os conhecimentos discutidos anteriormente e traduzi-los em mecanismo prático, aplicável no cotidiano de uma sala de aula. Essa etapa visa compreender o que já foi produzido sobre esses temas, estabelecendo as bases teóricas que guiarão a análise do contexto educacional e o uso da história local como ferramenta pedagógica.

As bases para a construção e utilização da aula-oficina como metodologia de intervenção pedagógica, serão fornecidas por Barca (2004) e Schmidt (2009). Essas metodologias permitirão que a pesquisa desenvolva práticas de ensino que integram a história local ao processo de aprendizagem, facilitando a construção do pensamento histórico nos estudantes e proporcionando uma reflexão profunda sobre o papel da história no contexto pessoal e social de cada um.

Para Isabel Barca, a aula-oficina é uma proposta de organização para o ensino de História que modifica o modelo tradicional de ensino voltado para a transmissão de conteúdo. O professor atua neste modelo como mediador; o aluno é posto no centro do processo, sendo convidado a investigar, formular hipóteses, analisar documentos e construir interpretações históricas a partir do conhecimento de mundo e dos instrumentos que lhes são disponibilizados. Prioriza-se a aprendizagem ativa, coletiva e reflexiva, aproximando-a do oficio do historiador ao estimular o uso de fontes, a problematização e o diálogo entre diferentes pontos de vista.

Barca destaca ainda que o objetivo da aula-oficina reside no desenvolvimento do pensamento histórico. A metodologia apresentada permite que os alunos avancem de noções mais simples de narrativas para compreensões mais complexas sobre o tempo, evidências, mudanças, causalidade e empatia histórica, competências já trabalhadas anteriormente nesta pesquisa. Na mediação, o professor organiza situações didáticas em que os estudantes possam experimentar processos de investigação e argumentação. A aula-oficina, contribui assim para formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de enxergar a História como uma construção interpretativa, e não como um conjunto fixo de fatos que devem ser memorizados.

A Aula-Oficina surge como um ambiente pedagógico que articula as dimensões trabalhadas até aqui: pensamento histórico, história local e aprendizagem histórica. Neste formato, o estudante não apenas recebe conhecimento, mas participa da produção do saber histórico, sobretudo sobre sua comunidade. Para Schmidt (2020)

> A nova concepção de aprendizagem baseada na cognição histórica impôs o desafio da proposição de uma metodologia de ensino especifica para modos de aprender que pudessem incorporar o processo de formação do pensamento histórico e da consciência histórica de jovens e crianças. (Schmidt, 2020, p. 128)

Para Schmidt (2020), a cognição histórica não é apenas uma forma de aprender conteúdos, mas um modo de pensar e interpretar a realidade através de temporalidades múltiplas. Urge desta maneira, a necessidade de uma metodologia específica que articule o pensar histórico à prática pedagógica por meio de estratégias inovadoras que favoreçam a formação do pensamento histórico. Nesse contexto, a aula-oficina se apresenta como uma resposta metodológica adequada, pois impulsiona a construção coletiva do saber e promove o protagonismo dos jovens no processo de ensino-aprendizagem.

Após a análise do questionário diagnóstico, a aula-oficina foi planejada e realizada com estudantes de uma escola pública de Ensino Médio em Poções, Bahia. A escolha das atividades respondeu às dificuldades identificadas nas respostas iniciais. Como afirmam Márcia Elisa Teté Ramos e Ronaldo Cardoso Alves (2017):

> A escola não pode ser separada do processo histórico, pois as diferentes representações que nela se apresentam, se relaciona, intrinsecamente, às discussões presentes no cotidiano, na vivência histórica de seus participantes, a qual é influenciada por narrativas oriundas da família, do ambiente social (clubes, instituições religiosas, sociais, culturais, etc.), das diferentes mídias (internet, televisão, rádio, etc.), dentre outras. (Ramos, Alves, 2017, p. 5)

Essa etapa compreendeu a organização das atividades com eixo na História Local de Poções, cidade de atuação do pesquisador e de residência dos participantes. As fontes

selecionadas permitiram propor perguntas sobre a formação da cidade, suas memórias e as mudanças do espaço urbano, sem pressupor uma narrativa local homogênea.

A aula-oficina distingue-se de uma sequência de tarefas ativas pelo uso das ideias prévias como dado de planejamento e parâmetro de análise: os estudantes formulam perguntas, confrontam fontes e produzem narrativas cuja fundamentação pode ser examinada. O percurso pela cidade é uma de suas etapas, não um substituto para a crítica documental.

A aula-oficina foi organizada em quatro momentos articulados: levantamento das ideias prévias, investigação de fontes, observação do espaço da cidade e produção de registros para a Cápsula do Tempo. A análise posterior considerou o que os estudantes efetivamente produziram em cada etapa.

a) Aplicação de questionário diagnóstico: inicialmente, será aplicado aos estudantes um questionário diagnóstico com o objetivo de identificar seus conhecimentos prévios acerca do pensamento histórico, da História Local e das relações entre passado, presente e futuro. Esse levantamento permitirá ao professor reconhecer as concepções, percepções e possíveis dificuldades apresentadas pelos estudantes, constituindo-se como ponto de partida para o desenvolvimento das etapas seguintes da aula-oficina.

b) Análise de fontes históricas: em um segundo momento, os estudantes serão convidados a analisar diferentes fontes relacionadas à história local. Com a mediação do professor, serão orientados a questionar a origem, o contexto, a finalidade e as informações presentes nas fontes, mobilizando conceitos como evidência, mudança, permanência, temporalidade e continuidade. A proposta é aproximá-los da prática da investigação histórica, compreendendo que o conhecimento sobre o passado é construído a partir da análise crítica e do confronto entre diferentes evidências.

c) City tour histórico: na terceira etapa, os estudantes participarão de um percurso pelo espaço urbano, visitando lugares que guardam marcas e memórias de diferentes temporalidades e que permanecem presentes no cotidiano da população. Praças, ruas, monumentos, edifícios, cemitérios, mercados públicos e outros espaços serão observados como evidências do passado e como elementos que permitem estabelecer relações entre o tempo histórico e o tempo vivido e experienciado pelos discentes. Durante o percurso, os estudantes atuarão como pequenos investigadores da história local, realizando registros fotográficos e escritos, produzindo relatos e identificando mudanças, permanências e relações entre os espaços visitados e as fontes anteriormente analisadas.

d) Produção de material para a cápsula do tempo: como etapa de culminância, os estudantes sistematizarão as experiências vivenciadas ao longo da aula-oficina, reunindo registros,

fotografias, relatos e reflexões sobre a história local e sobre o próprio presente. Cada estudante produzirá também uma carta destinada ao seu "eu" do futuro, estabelecendo uma relação entre as temporalidades passado, presente e futuro. Esses materiais serão reunidos e acondicionados em um artefato acrílico, que será selado e enterrado para ser revisitado em momento previamente acordado com os estudantes.

Dessa forma, a cápsula do tempo constituirá não apenas um produto final da atividade, mas também um recurso para que os estudantes reflitam sobre sua experiência histórica, sobre as transformações do espaço em que vivem e sobre as relações que estabelecem entre diferentes temporalidades.

A proposta é que o artefato, aqui intitulado de Cápsula do tempo, seja reaberta quando o primeiro membro da próxima geração destes alunos, matricularem-se na escola estadual em tempo integral Dr. Roberto Santos. Essa etapa tem como objetivo consolidar o aprendizado, permitir a socialização do conhecimento histórico produzido, valorizando as múltiplas linguagens e a criatividade dos jovens, inserindo-os na dimensão do pensar historicamente como forma de guia para um possível futuro.

A utilização da aula-oficina como metodologia se justifica não apenas pela possibilidade de promover uma aprendizagem mais ativa, mas, sobretudo, por permitir a aproximação entre o conhecimento histórico escolar e a vivência cotidiana dos estudantes. Quando os alunos se reconhecem como sujeitos históricos e compreendem a relevância da história de sua própria comunidade, a disciplina deixa de ser percebida como algo distante e passa a fazer sentido no seu processo formativo.

Como reforça Schmidt (2009), a construção do pensamento histórico exige situações de aprendizagem que desafiem os estudantes a refletirem sobre o tempo histórico, a alteridade e a causalidade, desenvolvendo, assim, uma consciência histórica crítica.

Por sua vez, a história local, ao ser inserida no currículo por meio da aula-oficina, oferece um campo fértil para que essas dimensões sejam exploradas. Segundo Barca (2005), a aprendizagem histórica é um processo que ocorre na intersecção entre o conhecimento histórico escolar e as experiências vividas pelos estudantes. Para a autora,

> A aprendizagem processa-se em contextos concretos. É necessário que os conceitos façam sentido para quem os vai aprender. Existe uma multiplicidade de fatores da cognição a ter em conta. As vivências prévias dos sujeitos e a natureza especifica do conhecimento, o tipo de tarefas a desempenhar, as aptidões individuais são aspectos fundamentais para a progressão do conhecimento. (Barca, 2005, p. 20)

Portanto, ao trazer para o centro do ensino a realidade dos próprios alunos, a proposta metodológica aqui apresentada se alinha a uma perspectiva de educação emancipadora e dialógica, em que o conhecimento é construído coletivamente e de forma situada.

Além disso, ao permitir que os alunos se tornem protagonistas do processo investigativo, a aula-oficina rompe com a lógica transmissiva do ensino tradicional e valoriza a experiência, a escuta e a participação ativa. Trata-se de um espaço onde o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem e onde o saber histórico é construído em diálogo com o cotidiano dos sujeitos.

Desse modo, a proposta de aplicação da aula-oficina, configura-se como uma possibilidade concreta de formação do pensamento histórico no Ensino Médio. Ao explorar a história local por meio de práticas investigativas e colaborativas, espera-se contribuir para uma educação mais crítica, reflexiva e comprometida com a valorização da memória e da identidade dos estudantes e de sua comunidade. Segundo Dagostin (2024)

> Na aprendizagem histórica existe a possibilidade de contar com dois elementos de aprendizagem direta: a baseada na memória do professor ou na memória do estudante e na observação de objetos físicos. (...)A aprendizagem histórica realizada através da observação de objetos físicos é realizada quando esses objetos são observados. Isto pode acontecer na sala de aula ou em locais como museus, arquivos, lugares históricos, monumentos, memórias entre outros. (Dagostin, 2024, p.61)

Em suma, a metodologia da aula-oficina, ancorada nos aportes teóricos de Schmidt e Barca, e articulada à realidade local dos alunos de Poções, se apresenta como uma via promissora para a construção do pensamento histórico. Ao permitir que os estudantes sejam sujeitos ativos na produção do conhecimento histórico, essa proposta reafirma o potencial da história local como ferramenta de ensino e como caminho para uma formação cidadã mais consciente e crítica.

Segunda Fase: O Segundo e último trabalho com a metodologia escolhida, será dedicada à análise dos resultados e das implicações pedagógicas da experiência com a aula-oficina. Será utilizada a Análise de Conteúdo, seguindo os passos propostos por Bardin (2016).

A análise será dividida em três etapas: (1) a pré-análise, em que os dados serão organizados e classificados; (2) a exploração do material, em que se realizará a leitura detalhada dos questionários e observações, identificando categorias e padrões relevantes; e (3) o tratamento dos resultados e interpretação, onde os dados serão analisados à luz da teoria sobre o pensamento histórico e a história local, visando à construção de uma compreensão aprofundada de como essas abordagens podem ser aplicadas para melhorar o ensino de História no contexto do Ensino Médio em Poções.

Nesta etapa, serão utilizados instrumentos como diários de campo, entrevistas com os participantes e análise dos materiais produzidos pelos alunos para avaliar em que medida a metodologia contribuiu para a construção do pensamento histórico. O foco será identificar indícios de aprendizagem histórica, como a capacidade de formular perguntas, interpretar fontes, perceber múltiplas perspectivas e situar os acontecimentos em uma lógica temporal.

O levantamento bibliográfico, juntamente com a observação e os dados obtidos a partir do questionário diagnóstico, permitirá uma análise profunda sobre as práticas pedagógicas existentes e as possibilidades de implementação de novas metodologias. A combinação dessas três fases metodológicas permitirá que a pesquisa ofereça uma análise tanto teórica quanto prática sobre as possibilidades de utilização da história local no ensino de História, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento histórico entre os estudantes da cidade de Poções. Neste ponto, convém reforçar o que diz Cunha (2022)

> (...)pensamento histórico e os seus conceitos constituirão sempre uma proposta de desenvolvimento em potência. Se o professor almejar um contacto aprofundado com os valores e princípios que o sistema educativo elege como indispensáveis, então, terá de trazer para a sua sala de aula os conteúdos, fontes, ferramentas e problematizações pertinentes. (...) Deste modo, no que diz respeito ao presente corte desta analise, é imperativo reter que pensar historicamente em sala de aula na sua gênese, não constituirá uma pratica reprodutora de princípios. Trata-se, fundamentalmente, de uma obra sobre a qual se debruça o aluno; o processo e produto farão emergir os valores. (Cunha, 2022, p. 98-69)

Resta, portanto, a partir das discussões aqui elaboradas, operacionalizar o plano pedagógico, didático e avaliativo proposto. A partir daí, perceber as implicações em se trabalhar a história local como ferramenta de desenvolvimento do pensamento histórico com adolescentes na etapa do ensino médio escolar, vislumbrando compreender para além dos resultados, o processo constituído na formação deste objeto de conhecimento.

CAPÍTULO 2: PERCEPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO SOBRE A HISTÓRIA DA CIDADE/RESIDÊNCIA: PRIMEIRAS IDEIAS

> As diferentes culturas apresentam variadas formas de compreender o passado. Há uma tensão entre a oralidade e a escrita sobre esta temporalidade, que hoje se complexifica em função das mudanças aceleradas. Por isso precisamos oportunizar aos alunos que eles entendam como funcionam esse processo de construção das narrativas, e não apenas o seu produto final, que geralmente chega até eles na forma do livro didático e pela transmissão de informações por parte dos professores, predominantemente, mas hoje também através de outros recursos midiáticos que assumem caráter de portadores de verdades históricas. (Nicolini, 2021, p. 98-99)

2.1 A história local no pensamento histórico dos alunos

No capítulo anterior, o termo protagonismo foi mencionado em diversas ocasiões ao se discutir a relação entre o conhecimento histórico e os estudantes, sujeitos aos quais esse saber se destina. Esse protagonismo assume especial relevância quando se trata do desenvolvimento do pensamento histórico no contexto da história local, uma vez que a percepção da realidade cotidiana está diretamente relacionada às condições sociais, econômicas, políticas, culturais, de gênero, entre outras, que constituem experiências singulares de cada indivíduo.

Desse modo, a compreensão da história local não pode ser dissociada das vivências e dos referenciais que os estudantes mobilizam para interpretar o passado e atribuir significado ao presente. Essa singularidade na forma como o conhecimento é apreendido confere dinamismo ao processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em sala de aula. Como afirma Cainelli e Santos (2014, p. 161)

> Defendemos em nosso trabalho um modelo de ensino de história que contemple as particularidades dos próprios estudantes como forma de compreensão do passado, presente e as perspectivas de futuro, mas sem desvincular essa relação local dos acontecimentos globais.

Em um contexto escolar convencional, um mesmo objeto de conhecimento é apresentado a uma turma composta por aproximadamente quarenta estudantes, cada qual portador de experiências, vivências e referenciais próprios. Nesse cenário, a mediação do professor torna-se fundamental para promover o diálogo entre essas diferentes perspectivas, favorecendo a construção de interpretações históricas que articulem os conhecimentos prévios dos estudantes aos saberes historicamente produzidos. Como afirma Barca (2001)

> As crianças tem já um conjunto de ideias relacionadas com a história, quando chegam à escola. O meio familiar, a comunidade local, os *media*,

> especialmente a tv, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias – que se manifestam ao nível do senso comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizadas – que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas. (2001, p. 15)

Embora os estudantes apresentem experiências e referenciais distintos, a mediação do professor, associada ao diagnóstico dos conhecimentos prévios, constitui um elemento fundamental para o planejamento das ações pedagógicas. Esse diagnóstico possibilita identificar, por meio de estatísticas descritivas e de análises qualitativas, o nível de conhecimento dos estudantes acerca da história local, as principais fontes de construção desse conhecimento — como a escola, a família e os meios de comunicação —, bem como as relações que estabelecem entre a história local e a história nacional. De acordo com Freitas (2010)

> E é também por elas (no levantamento dos conhecimentos prévios) que o professor pode começar, seja para informar-se e ou, contestar os vícios incutidos nas matérias, seja para estabelecer uma ponte com uma nova informação levada à sala de aula (2010, p. 175)

Além disso, o questionário diagnóstico, permite analisar o grau de desenvolvimento do pensamento histórico, considerando aspectos como o uso de evidências, a interpretação de fontes, a multiperspectividade e a consciência histórica. Também favorece a compreensão da percepção dos estudantes acerca da importância da história local na construção da identidade e da cidadania, além de evidenciar possíveis lacunas no ensino dessa temática, oferecendo subsídios consistentes para o planejamento de intervenções pedagógicas mais contextualizadas e significativas.

Com o objetivo de estabelecer uma sequência cronológica que possibilite a análise comparativa dos momentos anteriores e posteriores à intervenção pedagógica, bem como favorecer a replicabilidade da experiência desenvolvida nesta pesquisa por outros pesquisadores, será apresentado, o questionário diagnóstico, acompanhado da descrição de seu contexto de aplicação, do público-alvo ao qual foi destinado, dos resultados obtidos e dos procedimentos adotados para o tratamento e a análise dos dados.

O questionário diagnóstico é composto por 16 questões, das quais 15 são objetivas e uma é dissertativa. Sua elaboração orientou-se pelo propósito de estabelecer uma relação entre o objeto central desta pesquisa — a construção do pensamento histórico e a história local — e a aplicação prática dos resultados obtidos, que subsidiarão o planejamento e o desenvolvimento da aula-oficina.

Para orientar a elaboração e a análise das questões, retomam-se os conceitos de pensamento histórico apresentados por Schmidt (2020) no capítulo anterior.

> A proposta de uma matriz das competências do pensamento histórico tem como objetivo principal dar referencias para o modo de operar da aprendizagem histórica, tendo em vista atingir uma das metas da Didática da História que é construir a competência de atribuição de sentido pela narrativa histórica. (Schmidt, 2020, p. 28)

Consideram-se, nesse sentido, as seguintes competências relacionadas ao pensamento histórico: (a) argumentação; (b) significância; (c) evidência; (d) mudança; (e) empatia; (f) interpretação; (g) explicação; (h) motivação; (i) orientação; e (j) experiência. Como afirma Lee (2006)

> Há mais na história do que somente acumulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. Aqui a pesquisa tem algo a dizer. (Lee, 2006, p. 136)

Tendo em vista que o objetivo central desta pesquisa consiste em identificar a aprendizagem da história local no desenvolvimento do pensamento histórico dos estudantes, as questões foram estruturadas de modo que cada bloco do questionário corresponda a uma dessas competências. Essa organização metodológica possibilita uma análise mais sistematizada dos dados, permitindo discutir os resultados a partir de cada competência específica e, posteriormente, estabelecer comparações com os resultados obtidos após o desenvolvimento da aula-oficina.

Assim sendo, essa organização possibilita que a análise dos dados seja realizada a partir de cada competência do pensamento histórico, permitindo a identificação de elementos específicos que contribuirão para o desenvolvimento da pesquisa. Dessa forma, os dados serão organizados da seguinte maneira:

Competência	**Questões**
Experiência	1–2
Motivação	3–4
Significância	5–6
Evidência	7–8
Mudança/Permanência	9
Interpretação	10
Explicação	11–12

Empatia Histórica	13
Argumentação	14
Orientação	15
Síntese Qualitativa	16

Fonte: Autor (2026)

Essa estrutura fortalece significativamente a coerência entre o problema de pesquisa, o referencial teórico e o instrumento de coleta de dados. Ela permite que cada competência do pensamento histórico seja analisada separadamente e, posteriormente, comparada com os resultados obtidos após a intervenção pedagógica (aula-oficina). Além disso, facilita a elaboração de categorias analíticas no capítulo de análise dos resultados, aproximando o instrumento dos referenciais de Maria Auxiliadora Schmidt, Peter Lee e Isabel Barca, o que tende a conferir maior consistência epistemológica e metodológica à pesquisa.

Dessa forma, as questões foram estruturadas para articular a história local, a aprendizagem histórica e o conceito de pensamento histórico, permitindo identificar os conhecimentos prévios dos estudantes e produzir informações relevantes para a organização das intervenções pedagógicas propostas nesta investigação.

Retomam-se, neste momento, as informações apresentadas na introdução desta pesquisa, ressaltando que as percepções aqui discutidas resultam da atuação deste pesquisador na condição de professor-pesquisador. A imersão no universo dos sujeitos da pesquisa e a convivência estabelecida ao longo de um ano letivo favoreceram a compreensão das dinâmicas da turma e das particularidades do contexto investigado, constituindo elementos que contribuíram para o desenvolvimento e a efetivação desta investigação.

Cumpre destacar que a aplicação do questionário diagnóstico ocorreu em um momento no qual os participantes já não eram mais alunos deste pesquisador. Tal circunstância decorre da organização pedagógica da unidade escolar na qual há a redistribuição anual dos professores responsáveis pelas turmas e pela mudança de função e unidade escolar de lotação deste professor/pesquisador. Os participantes da pesquisa são estudantes do Colégio Estadual de Tempo Integral Dr. Roberto Santos, localizado no município de Poções, Bahia, integrante da rede estadual de ensino.

Os primeiros contatos entre este pesquisador e os estudantes ocorreram no ano de 2025, período em que atuou como professor de História da turma do 2º ano do Ensino Médio. Entretanto, o questionário diagnóstico foi aplicado em 2026, quando os estudantes já cursavam

o 3º ano do Ensino Médio e a turma se encontrava sob a responsabilidade de outro docente da instituição. Essa circunstância contribuiu para minimizar possíveis influências decorrentes da relação pedagógica anteriormente estabelecida entre pesquisador e participantes, favorecendo maior espontaneidade nas respostas fornecidas.

No que se refere ao público-alvo, buscando obter resultados que representassem, de forma mais fidedigna possível, a realidade educacional investigada, o questionário foi aplicado a uma turma do 3º ano do Ensino Médio da referida instituição. A opção por uma turma justifica-se pela possibilidade de aplicação da aula-oficina a ser aplicada em momento posterior e a possibilidade de estabelecer conexões entre os resultados obtidos; além de contemplar a diversidade de experiências, trajetórias e perspectivas presentes entre estudantes na unidade escolar.

Parte-se do pressuposto de que essa pluralidade de participantes contribui para a produção de dados mais representativos do contexto pesquisado, possibilitando a identificação tanto de aspectos convergentes quanto de elementos divergentes em relação às proposições discutidas nesta investigação. Dessa forma, amplia-se a capacidade analítica da pesquisa ao evidenciar a multiplicidade de percepções dos estudantes acerca da história local e de sua relação com o desenvolvimento do pensamento histórico.

Por se tratar de uma escola pública, apesar da idade variar pouco - entre 16 e 18 anos -, o grupo de estudantes caracteriza-se por uma significativa diversidade social, econômica e cultural, refletindo a pluralidade dos contextos familiares dos quais são provenientes. Entre os participantes da pesquisa encontram-se filhos de professores, agricultores, advogados, produtores rurais, comerciantes, trabalhadores do serviço doméstico, microempreendedores individuais e empresários, entre outras ocupações.

No que se refere às identidades de gênero, a turma também apresenta diversidade de representações. Além disso, participam da pesquisa estudantes público-alvo da Educação Especial, incluindo alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), surdez e baixa visão. A heterogeneidade manifesta-se, igualmente, nas experiências culturais dos estudantes, que participam de diferentes práticas e manifestações locais, como movimentos ligados à cultura hip-hop, clubes de leitura, equipes de futebol e grupos de quadrilha junina.

Também se observam distintas perspectivas em relação aos projetos de vida. Enquanto alguns estudantes pretendem dar continuidade à formação acadêmica por meio do ingresso no ensino superior, outros almejam a inserção imediata no mundo do trabalho. Da mesma forma, há estudantes que já exercem atividades remuneradas no contraturno escolar, ao passo que outros ainda não tiveram essa experiência.

Essa pluralidade de trajetórias, experiências e expectativas evidência a complexidade do contexto investigado e reforça a pertinência do pensamento histórico como referencial teórico-metodológico capaz de contemplar a diversidade de sujeitos presentes na sala de aula. Ao reconhecer que os estudantes atribuem sentidos ao passado a partir de diferentes vivências e referenciais socioculturais, o desenvolvimento do pensamento histórico mostra-se especialmente adequado para orientar práticas pedagógicas que valorizem essa multiplicidade de perspectivas na construção do conhecimento histórico.

2.2 Análise de Dados – As competências do pensamento histórico em questionário diagnóstico.

A análise dos dados obtidos por meio do questionário diagnóstico constitui uma etapa fundamental desta pesquisa, pois possibilita identificar as percepções iniciais dos estudantes acerca da história local e compreender como esse conhecimento se relaciona com o desenvolvimento das competências do pensamento histórico. Considerando que o objetivo central desta investigação consiste em analisar a presença da história da cidade/residência na construção do pensamento histórico dos alunos do Ensino Médio, os dados foram organizados a partir das competências propostas por Schmidt (1998), quais sejam: experiência, motivação, significância, evidência, mudança, empatia, interpretação, explicação, argumentação e orientação.

A organização dos resultados por competências permite compreender não apenas o domínio conceitual dos estudantes sobre aspectos relacionados à história local, mas também as formas pelas quais eles atribuem significado ao passado, estabelecem relações entre diferentes temporalidades, interpretam fontes históricas e constroem explicações sobre a realidade em que estão inseridos. Dessa forma, o questionário diagnóstico não é compreendido como um instrumento de mensuração quantitativa isolada, mas como uma ferramenta capaz de revelar indícios acerca das estruturas cognitivas mobilizadas pelos estudantes diante do conhecimento histórico.

Nesse sentido, a análise considera que o pensamento histórico se desenvolve por meio de processos complexos, nos quais os sujeitos articulam experiências pessoais, memórias coletivas, conhecimentos escolares e diferentes formas de contato com o passado. Assim, cada bloco de questões foi elaborado e analisado a partir de uma competência específica, possibilitando identificar potencialidades, fragilidades e possibilidades de intervenção pedagógica no ensino da história local.

Os resultados apresentados a seguir representam, portanto, um diagnóstico inicial do modo como os estudantes compreendem a história da cidade onde vivem, servindo como referência para a elaboração e avaliação da aula-oficina desenvolvida posteriormente nesta pesquisa. A comparação entre os dados obtidos neste momento inicial e aqueles produzidos após a intervenção permitirá analisar possíveis avanços na mobilização das competências do pensamento histórico e na construção de interpretações mais elaboradas sobre a história local.

No questionário diagnóstico elaborado para esta pesquisa, intitulado "Percepção dos alunos do Ensino Médio sobre a História da Cidade/residência: primeiras ideias", o primeiro bloco de questões corresponde à competência experiência. Esse conjunto de questões busca identificar de que maneira os estudantes percebem o passado a partir de suas lembranças, memórias e vivências, compreendendo tais elementos como referências iniciais para a construção do pensamento histórico.

Conforme destaca Schmidt (1998, p. 30), "o pensamento pautado na experiência possui um caráter pré-narrativo (ex.: recordações individuais, a facticidade do narrado antes da relação com as fontes)". Nessa perspectiva, a experiência constitui um ponto de partida para a elaboração das narrativas históricas, uma vez que antecede o processo de problematização e de interpretação fundamentado na análise crítica das evidências históricas. Assim, as questões desse bloco procuram evidenciar quais referências os estudantes mobilizam espontaneamente quando são convidados a refletir sobre a história da cidade ou da comunidade em que vivem.

Ao responderem à primeira questão do questionário — *"Quando você pensa na história da cidade onde mora, o que vem primeiro à sua mente?"* —, observou-se que 48% dos estudantes assinalaram a alternativa "Histórias contadas por familiares ou moradores antigos", enquanto 35% indicaram "A fundação da cidade e seus primeiros habitantes". Outros 3% associaram a história da cidade a acontecimentos recentes e 13% afirmaram nunca ter refletido sobre esse tema.

Os resultados indicam que a experiência inicial dos estudantes em relação à história local está predominantemente ancorada nas narrativas transmitidas por familiares e membros da comunidade, evidenciando o papel da memória e da oralidade na constituição das primeiras referências sobre o passado. Em menor proporção, observa-se uma associação da história local aos marcos fundacionais do município, sugerindo uma compreensão vinculada à narrativa histórica tradicional, frequentemente centrada em eventos considerados inaugurais. Por outro lado, o percentual de estudantes que afirmou nunca ter refletido sobre a história da cidade revela a existência de uma parcela dos participantes cuja experiência histórica relacionada ao lugar onde vivem ainda é incipiente.

No mesmo bloco, a segunda questão investigou a percepção dos estudantes acerca de seu próprio conhecimento sobre a história da cidade em que vivem, por meio da pergunta: *"Você considera que conhece a história da cidade onde vive?"* Os resultados demonstram que 61% dos participantes afirmaram conhecer alguns aspectos da história local; 29% declararam conhecê-la pouco; 6% responderam que não a conhecem; e apenas 3% consideraram conhecê-la bastante.

A análise conjunta das questões que compõem o bloco Experiência evidência que, embora a maioria dos estudantes reconheça possuir algum contato com a história da cidade, esse conhecimento apresenta-se, em grande medida, superficial e fundamentado em experiências cotidianas, memórias familiares e narrativas da comunidade.

Os dados sugerem que a experiência histórica dos participantes antecede a sistematização proporcionada pelo conhecimento histórico escolar, corroborando a perspectiva de Schmidt (1998) de que a experiência constitui um estágio pré-narrativo da consciência histórica. Nesse sentido, os estudantes demonstram possuir referências sobre o passado local, porém essas referências ainda demandam problematização e ampliação por meio da mediação pedagógica, de modo que possam ser transformadas em interpretações historicamente fundamentadas.

No Bloco II, as questões foram elaboradas com o objetivo de avaliar a competência motivação, buscando identificar o interesse dos estudantes em conhecer e compreender a história local. De acordo com Schmidt (1998, p. 30), essa competência está relacionada à capacidade de "aprender a inferir e relacionar a história com a atuação/experiência dos sujeitos, personagens individuais e coletivos. A partir delas eleger formas de agir no presente." Nessa perspectiva, a motivação ultrapassa o simples interesse pelo conteúdo, constituindo um elemento que impulsiona o estudante a estabelecer relações entre o conhecimento histórico, sua realidade e sua atuação como sujeito histórico.

A terceira questão — *"Onde você acredita ter aprendido mais sobre a história da cidade?*" — revelou que 58% dos estudantes atribuíram esse aprendizado à escola, enquanto 32% indicaram a família como principal espaço de construção desse conhecimento. Outros 6% afirmaram tê-lo adquirido por meio da internet e das redes sociais, ao passo que 3% declararam nunca ter tido contato significativo com a história da cidade.

Na quarta questão — "Na sua opinião, estudar a história da cidade é importante porque..." —, 87% dos participantes assinalaram a alternativa "Ajuda a compreender como a comunidade foi construída ao longo do tempo". Em contrapartida, 6% afirmaram não

considerar esse estudo importante, enquanto 3% entenderam que ele serve apenas para conhecer curiosidades locais e outros 3% consideraram que a história local possui pouca relação com a História do Brasil.

A análise conjunta desse bloco evidencia um elevado potencial de motivação dos estudantes para o estudo da história local. O fato de a escola ter sido apontada como o principal espaço de aprendizagem sobre a história da cidade demonstra o reconhecimento do papel desempenhado pela instituição escolar na construção desse conhecimento, sem desconsiderar a significativa contribuição da família, cujas narrativas e memórias permanecem como importantes referências para os estudantes.

Além disso, o expressivo percentual de participantes que reconhece a importância da história local para compreender a formação da comunidade revela uma predisposição favorável ao desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no contexto em que vivem. Esse resultado indica que os estudantes atribuem significado ao estudo da história local e reconhecem seu potencial para explicar aspectos da realidade social, aproximando-se da concepção de Schmidt (1998), segundo a qual a aprendizagem histórica deve possibilitar que os sujeitos estabeleçam relações entre passado, presente e formas de atuação na vida social. No entanto, ainda tivemos 6% que não atribuem importância a esta história e 3% não associam com a história nacional, o que nos indica desafios na construção da relação entre o local e o global na aprendizagem histórica.

Não obstante, o percentual de motivação identificado neste bloco configura-se como um elemento promissor para o desenvolvimento do pensamento histórico por meio da história local, uma vez que demonstra abertura dos estudantes para compreender sua própria realidade a partir de uma perspectiva histórica.

No Bloco III, as questões foram elaboradas com o propósito de investigar a competência significância, isto é, a capacidade de reconhecer quais acontecimentos, processos e experiências são historicamente relevantes e por que merecem ser objeto de estudo. Conforme afirma Schmidt (1998, p. 29), essa competência "permite distinguir entre o que é historicamente significativo e o que é trivial. Aprender a explicar o que tem a ver com a própria vida, a vida do outro, a relação da própria vida com a vida do outro e ao contrário”

Nessa perspectiva, compreender a significância histórica implica reconhecer que os acontecimentos locais estão inseridos em processos históricos mais amplos e que diferentes escalas de análise se articulam na compreensão do passado.

A quinta questão — *"Você acredita que acontecimentos nacionais influenciaram a história da sua cidade?"* — revelou que 61% dos estudantes responderam "Sim, parcialmente",

enquanto 35% afirmaram "Sim, profundamente". Apenas 3% consideraram que essa influência ocorreu de forma reduzida, e nenhum participante respondeu que os acontecimentos nacionais não influenciaram a história local.

Na sexta questão — *"A história da cidade faz parte da História do Brasil porquê..."* — , 68% dos estudantes assinalaram a alternativa "Processos nacionais também aconteceram localmente". Em contrapartida, 19% consideraram que a história da cidade e a história do Brasil são histórias independentes; 3% afirmaram que apenas as grandes cidades fazem parte da História do Brasil; e 10% declararam não saber responder.

A análise conjunta das duas questões evidencia que a maioria dos estudantes reconhece a existência de relações entre a história local e os processos históricos nacionais, demonstrando compreender que a realidade do município não se desenvolve de maneira isolada, mas integra dinâmicas históricas mais amplas. Esse resultado indica uma percepção inicial da significância da história local como dimensão constitutiva da História do Brasil, aspecto fundamental para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Entretanto, os dados também revelam limitações nessa compreensão. O percentual de estudantes que considera a história local independente da história nacional, bem como daqueles que não souberam responder à questão, evidencia que uma parcela significativa dos participantes ainda apresenta dificuldades em estabelecer conexões entre diferentes escalas de análise histórica.

Tal constatação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que problematizem a relação entre o local, o regional, o nacional e o global, favorecendo a compreensão de que acontecimentos de abrangência mais ampla se materializam de formas específicas nos diferentes contextos locais.

Sob essa perspectiva, a competência da significância histórica mostra-se essencial para que os estudantes compreendam que a história da cidade onde vivem não constitui um conhecimento periférico ou desvinculado da história nacional, mas representa uma dimensão concreta por meio da qual é possível interpretar processos históricos de maior amplitude. Assim, o estudo da história local deixa de ocupar uma posição secundária no currículo e passa a constituir um importante recurso para a construção do pensamento histórico.

No Bloco IV, as questões foram elaboradas com o objetivo de analisar a competência evidência, investigando como os estudantes compreendem e mobilizam as fontes históricas na construção do conhecimento histórico. Conforme afirma Schmidt (1998, p. 29), "as evidências fornecem argumentos para o pensamento reconstruir o passado por meio de narrativas propriamente históricas." Sob essa perspectiva, o desenvolvimento do pensamento histórico

pressupõe que os estudantes compreendam a natureza das fontes, reconheçam sua diversidade e sejam capazes de utilizá-las criticamente na interpretação do passado.

A sétima questão — *"Quando um historiador pesquisa a história de uma cidade, ele utiliza..."* — revelou que 93% dos estudantes reconheceram que o historiador recorre a documentos, fotografias, mapas, jornais, entrevistas e outras fontes para desenvolver suas pesquisas. Apenas 3% responderam que o historiador utiliza apenas livros, enquanto nenhum participante indicou apenas relatos orais como fonte exclusiva. Outros 3% afirmaram que o historiador utiliza informações encontradas na internet sem necessidade de confirmação.

Na oitava questão — *"Ao encontrar uma informação histórica nas redes sociais, você..."* —, 83% dos participantes afirmaram que procuram confirmar a informação em outras fontes antes de aceitá-la como verdadeira. Em contrapartida, 10% declararam acreditar imediatamente na informação encontrada, 7% afirmaram compartilhá-la sem realizar qualquer verificação e 3% responderam que geralmente a ignoram.

A análise conjunta das duas questões demonstra que a maioria dos estudantes apresenta uma compreensão consistente acerca da importância das evidências na construção do conhecimento histórico. O reconhecimento da diversidade de fontes utilizadas pelos historiadores, aliado à preocupação em verificar informações obtidas nas redes sociais, evidencia que os participantes compreendem, ao menos em nível inicial, que o conhecimento histórico resulta da análise crítica de diferentes evidências, e não da simples aceitação de informações prontas.

Entretanto, os resultados também revelam a permanência de práticas que merecem atenção. Embora representem uma parcela minoritária, os estudantes que afirmaram acreditar imediatamente nas informações encontradas nas redes sociais ou compartilhá-las sem qualquer verificação demonstram fragilidades relacionadas ao letramento histórico e ao pensamento crítico diante das fontes de informação.

Em um contexto marcado pela ampla circulação de conteúdos digitais e pela disseminação de desinformação, essa constatação reforça a necessidade de que o ensino de História promova, de maneira sistemática, o desenvolvimento da competência de análise crítica das evidências, possibilitando aos estudantes distinguir informações fundamentadas de narrativas desprovidas de sustentação documental.

Os dados sugerem, portanto, que a competência evidência apresenta um nível de desenvolvimento relativamente elevado entre os participantes da pesquisa. Contudo, indicam também que esse conhecimento deve ser continuamente aprofundado por meio de práticas pedagógicas que oportunizem o contato direto com diferentes tipos de fontes históricas e

favoreçam a construção de argumentos fundamentados em evidências, aspecto indispensável ao desenvolvimento do pensamento histórico.

No Bloco V, a competência investigada foi mudança, compreendida como a capacidade de reconhecer processos de permanência e transformação ao longo do tempo a partir da análise histórica. Conforme destaca Schmidt (1998, p. 29), essa competência consiste em "aprender a relacionar como se estruturam as permanências e continuidades a partir de diferentes contextos."

Assim, o desenvolvimento do pensamento histórico pressupõe que o estudante seja capaz de compreender que as sociedades se transformam continuamente, ao mesmo tempo em que preservam determinados elementos de sua organização social, cultural, política e econômica.

A nona questão — *"Ao observar uma fotografia antiga da cidade, é possível..."* — buscou identificar se os estudantes reconhecem a fotografia como uma fonte histórica capaz de revelar processos de mudança e permanência. Os resultados demonstram que 90% dos participantes assinalaram a alternativa "Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo", enquanto 6% afirmaram que a fotografia permite "apenas reconhecer pessoas". Nenhum estudante considerou ser possível "descobrir exatamente tudo sobre aquele período", e 3% responderam que a fotografia serve "apenas para admirar a imagem".

Os resultados evidenciam que a ampla maioria dos estudantes compreende a fotografia para além de seu caráter ilustrativo, reconhecendo-a como uma fonte histórica capaz de fornecer indícios sobre as transformações e permanências ocorridas no espaço urbano e na vida da comunidade ao longo do tempo. Essa percepção demonstra uma compreensão inicial da historicidade dos espaços e dos processos sociais, aspecto essencial para o desenvolvimento do pensamento histórico.

Entretanto, embora o elevado percentual de respostas esperadas indique uma compreensão conceitual dessa competência, é importante considerar que o reconhecimento da potencialidade da fotografia como fonte histórica não garante, por si só, a capacidade de analisá-la criticamente. A identificação de mudanças e permanências exige a problematização da fonte, sua contextualização histórica e o estabelecimento de relações com outras evidências e narrativas.

Nesse sentido, a aula-oficina proposta nesta pesquisa apresenta-se como uma oportunidade para que os estudantes mobilizem essa competência de forma prática, aprofundando a leitura histórica de fotografias e de outras fontes relacionadas à história local.

Assim, os dados sugerem que a competência mudança encontra-se presente no repertório conceitual da maioria dos estudantes, constituindo um importante ponto de partida para o desenvolvimento de atividades que promovam uma compreensão mais complexa das continuidades e transformações que caracterizam a história da cidade e sua inserção em processos históricos mais amplos.

No Bloco VI, a competência investigada foi interpretação, compreendida como a capacidade de construir explicações históricas fundamentadas, reconhecendo que o conhecimento histórico resulta da análise crítica de diferentes perspectivas e evidências. Conforme afirma Schmidt (1998, p. 30), essa competência consiste em "desenvolver a capacidade de responder questões de forma retrospectiva, perspectivada, seletiva, sequenciada, particularizada, comunicativa e argumentativa."

Dessa forma, interpretar historicamente implica reconhecer que as narrativas sobre o passado são construídas a partir de diferentes pontos de vista, fundamentados em evidências e submetidos ao debate historiográfico.

A décima questão — *"Quando diferentes pessoas contam versões distintas sobre um mesmo acontecimento da cidade, isso significa que..."* — buscou identificar como os estudantes compreendem a existência de múltiplas interpretações sobre um mesmo fato histórico. Os resultados demonstram que 90% dos participantes assinalaram a alternativa "As interpretações dependem das experiências e das fontes utilizadas", enquanto 10% consideraram que "Apenas uma versão está correta". Nenhum estudante afirmou que nenhuma versão possui valor histórico ou que os historiadores escolhem a versão que preferem.

Os resultados evidenciam que a maioria dos estudantes reconhece que o conhecimento histórico não é constituído por uma narrativa única e definitiva, mas resulta da interpretação de diferentes evidências e perspectivas. Tal compreensão aproxima-se dos pressupostos da Educação Histórica, ao admitir que a produção do conhecimento histórico envolve processos de análise, seleção, contextualização e argumentação, e não a simples reprodução de fatos considerados absolutos.

Por outro lado, o percentual de estudantes que entende existir apenas uma versão correta para um determinado acontecimento revela a permanência de uma concepção positivista da História, segundo a qual o passado poderia ser reconstruído de forma objetiva, única e incontestável. Tal compreensão, não obstante, não implica negar a existência de verdades históricas.

O conhecimento histórico é construído a partir da análise crítica das evidências e de diferentes perspectivas interpretativas, produzindo verdades necessariamente parciais e

provisórias, uma vez que estão condicionadas às fontes disponíveis, às perguntas formuladas e aos contextos nos quais são produzidas.

Assim, podem existir versões historicamente verdadeiras e fundamentadas, sem que isso signifique a existência de uma única narrativa absoluta e definitiva sobre o passado. Nesse sentido, o ensino de História deve favorecer a compreensão de que diferentes interpretações podem ser confrontadas e validadas a partir das evidências, dos argumentos e dos procedimentos próprios da investigação histórica.

Embora minoritária, essa compreensão evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que problematizem a natureza interpretativa do conhecimento histórico, favorecendo o contato dos estudantes com diferentes narrativas, fontes e perspectivas sobre um mesmo acontecimento. Os dados sugerem, portanto, que a competência interpretação apresenta um nível de desenvolvimento significativo entre os participantes da pesquisa.

Contudo, a consolidação dessa competência depende de experiências de aprendizagem que possibilitem aos estudantes confrontar diferentes versões do passado, analisar criticamente as evidências que as sustentam e elaborar interpretações próprias, historicamente fundamentadas, a partir do diálogo entre fontes, argumentos e contextos históricos.

No Bloco VII, analisou-se a competência explicação, compreendida como a capacidade de estabelecer relações de causalidade e compreender os processos históricos em sua complexidade. Segundo Schmidt (1998, p. 30), essa competência consiste em "aprender a construir relações de causalidade, intercaladas e temporalizadas, de forma descritiva, genética, estrutural, definitória e/ou pluricausal." Sob essa perspectiva, explicar historicamente significa compreender que os acontecimentos decorrem da interação entre diferentes fatores e que o conhecimento histórico é produzido por meio da análise crítica das evidências e da elaboração de interpretações fundamentadas.

A décima primeira questão — *"O conhecimento histórico é construído..."* — buscou identificar a compreensão dos estudantes acerca da natureza do conhecimento histórico. Os resultados demonstram que 77% dos participantes reconheceram que esse conhecimento é construído pela análise crítica das evidências e das interpretações. Em contrapartida, 13% afirmaram que ele resulta apenas da memorização de fatos, enquanto 10% atribuíram sua construção à opinião dos historiadores. Nenhum estudante considerou que o conhecimento histórico seja constituído por informações prontas encontradas nos livros.

A décima segunda questão — *"Você acredita que conhecer a história local contribui para compreender melhor a sociedade atual?"* — procurou verificar se os estudantes reconhecem a relação entre o conhecimento do passado e a compreensão do presente. Os

resultados revelaram que 55% responderam "Sim, muito", 32% assinalaram "Em parte", 13% afirmaram "Pouco" e nenhum participante respondeu "Não".

A análise conjunta dessas questões evidencia que a maioria dos estudantes compreende que o conhecimento histórico não se reduz à memorização de fatos ou à reprodução de informações, mas resulta de um processo de investigação, análise e interpretação das evidências. Da mesma forma, os resultados demonstram que os participantes reconhecem, em diferentes níveis, a contribuição da história local para a compreensão da realidade contemporânea, estabelecendo relações entre passado e presente.

Esses resultados aproximam-se da concepção de Schmidt (1998), segundo a qual a competência da explicação histórica envolve a construção de relações causais e temporais que permitam compreender os processos históricos em sua complexidade. Ao reconhecer que o estudo da história local contribui para interpretar a sociedade atual, os estudantes demonstram compreender que os acontecimentos do presente possuem raízes históricas e que sua explicação depende da análise dos processos que os constituíram ao longo do tempo.

Entretanto, os percentuais referentes aos estudantes que ainda associam o conhecimento histórico à memorização de fatos ou que percebem apenas parcialmente a contribuição da história local para a compreensão do presente indicam que essa competência ainda não se encontra plenamente desenvolvida. Essas respostas reforçam o que foi percebido no bloco, no qual parte dos estudantes não identificou a importância do conhecimento sobre o local para a compreensão das experiências históricas mais amplas.

Os dados revelam a importância de práticas pedagógicas que favoreçam a construção de explicações históricas fundamentadas, articulando diferentes causas, temporalidades e escalas de análise, de modo que os estudantes avancem de uma compreensão descritiva do passado para interpretações historicamente mais elaboradas.

No Bloco VIII, a competência investigada foi a empatia histórica, compreendida como a capacidade de reconhecer a historicidade das ações humanas e compreender os sujeitos do passado a partir dos contextos em que estiveram inseridos. Essa competência não significa concordar ou justificar determinadas práticas históricas, mas desenvolver a capacidade de interpretar valores, experiências e decisões de indivíduos e grupos sociais considerando as condições próprias de seu tempo. Conforme Schmidt (1998, p. 30), trata-se de "saber como diferenciar valores das sociedades atuais com as sociedades do passado, percebendo que são diferentes perspectivas de diferentes sujeitos."

A décima terceira questão — *"Ao estudar pessoas que viveram em outros tempos na sua cidade, o mais importante é..."* — buscou identificar como os estudantes compreendem a

relação entre os sujeitos históricos do passado e os valores presentes. Os resultados demonstraram que 87% dos participantes assinalaram a alternativa "Compreender as circunstâncias em que viveram", enquanto 10% indicaram que o mais importante seria "julgá-las pelos valores atuais". Outros 3% responderam que o estudo dessas pessoas deveria priorizar a memorização de seus nomes, e nenhum estudante considerou que a análise histórica deveria contemplar apenas personagens famosos.

Os dados revelam que a maioria dos estudantes apresenta uma compreensão inicial adequada acerca da necessidade de contextualização histórica dos sujeitos e acontecimentos do passado. O elevado percentual de respostas associadas à compreensão das circunstâncias históricas demonstra que os participantes reconhecem que indivíduos e grupos sociais devem ser analisados considerando os valores, as condições e os limites próprios do período em que viveram.

Esse resultado evidencia um importante elemento para o desenvolvimento do pensamento histórico, uma vez que a empatia histórica possibilita superar interpretações anacrônicas, nas quais sujeitos do passado são avaliados exclusivamente a partir de referências e valores contemporâneos. Ao reconhecerem a necessidade de compreender os contextos históricos, os estudantes demonstram uma percepção inicial de que o passado possui uma lógica própria e que sua interpretação exige deslocamento temporal e análise contextualizada.

Entretanto, o percentual de estudantes que indicou o julgamento das pessoas do passado pelos valores atuais evidencia a permanência de dificuldades relacionadas ao anacronismo histórico. Embora represente uma parcela reduzida dos participantes, esse resultado demonstra a importância de práticas pedagógicas que promovam o contato com diferentes sujeitos históricos, suas experiências e seus contextos, favorecendo a construção de interpretações mais complexas e historicamente fundamentadas.

Dessa forma, os dados indicam que a competência empatia histórica apresenta um nível significativo de desenvolvimento entre os estudantes investigados, constituindo uma base favorável para a realização de atividades que explorem a diversidade de experiências humanas no tempo e ampliem a compreensão da história local como resultado da ação de diferentes sujeitos e grupos sociais.

No Bloco IX, a competência investigada foi a argumentação, compreendida como a capacidade dos estudantes de construir e avaliar explicações históricas a partir da utilização de evidências, considerando diferentes interpretações sobre o passado. Essa competência ocupa lugar central no desenvolvimento do pensamento histórico, pois envolve não apenas a

elaboração de uma opinião, mas a capacidade de fundamentá-la por meio de argumentos historicamente sustentados.

Conforme Schmidt (1998, p. 29), "a partir das perguntas, busca-se elementos nas fontes para construir explicações baseadas nas estruturas e contextos e/ou nas ações dos sujeitos, inferindo razões para explicar por que a história aconteceu de uma forma e não de outra. A décima quarta questão — "Quando duas pessoas apresentam interpretações diferentes sobre um acontecimento da história local, qual delas é mais convincente?" — buscou identificar quais critérios os estudantes utilizam para avaliar diferentes interpretações históricas.

Os resultados demonstram que 90% dos participantes consideraram mais convincente "a que utiliza evidências históricas para sustentar seus argumentos". Em contrapartida, 6% indicaram "a que apresenta mais opiniões", enquanto 3% escolheram "a que fala com mais segurança". Nenhum estudante considerou como mais convincente "a mais conhecida".

Os resultados revelam que a maioria dos estudantes compreende que a validade de uma interpretação histórica não está relacionada à autoridade, popularidade ou segurança daquele que apresenta uma determinada narrativa, mas à capacidade de fundamentá-la por meio de evidências e argumentos consistentes.

Essa percepção aproxima-se dos pressupostos da Educação Histórica, uma vez que reconhece o conhecimento histórico como resultado de um processo investigativo e argumentativo, no qual diferentes interpretações precisam estar sustentadas por elementos que lhes confiram validade.

Por outro lado, ainda que representem uma parcela reduzida dos participantes, as respostas associadas à quantidade de opiniões ou à forma como o indivíduo apresenta seu posicionamento indicam a permanência de compreensões relacionadas ao senso comum, nas quais a persuasão pode ser confundida com fundamentação histórica.

Esse aspecto evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que promovam situações em que os estudantes sejam incentivados a diferenciar opinião, argumento e evidência, desenvolvendo maior consciência sobre os critérios utilizados na construção do conhecimento histórico.

Dessa forma, os dados indicam que a competência argumentação apresenta um nível significativo de desenvolvimento entre os estudantes participantes da pesquisa, constituindo um elemento favorável para a realização da aula-oficina.

Ao reconhecerem a importância das evidências como fundamento dos argumentos históricos, os estudantes demonstram possuir referências iniciais para a construção de narrativas

mais elaboradas sobre a história local, processo que poderá ser aprofundado por meio da análise de fontes e da produção de interpretações historicamente fundamentadas.

No Bloco X, analisou-se a competência orientação, relacionada à capacidade dos estudantes de se situarem temporalmente a partir dos conhecimentos históricos construídos, estabelecendo relações entre passado, presente e perspectivas de futuro. Conforme Schmidt (1998, p. 30), essa competência envolve "aprender a se orientar temporalmente. Pode ser interna (identidade) e/ou externa (práxis)."

Nessa perspectiva, a orientação histórica ultrapassa a compreensão cronológica dos acontecimentos, envolvendo a capacidade de atribuir sentido ao passado e mobilizar esse conhecimento para interpretar a realidade e atuar no presente.

A décima quinta questão — *"Conhecer a história da cidade onde você vive pode ajudá-lo a..."* — buscou identificar de que maneira os estudantes percebem a função social do conhecimento histórico local. Os resultados demonstram que 94% dos participantes assinalaram a alternativa "Compreender melhor sua identidade e participar da comunidade". Em contrapartida, 3% responderam que esse conhecimento possibilita "apenas conhecer fatos antigos", enquanto nenhum estudante indicou que a história local "não influencia na vida" ou que "serve apenas para as aulas de História".

Os dados revelam uma forte percepção, por parte dos estudantes, de que a história local possui relação direta com a construção da identidade e com a participação social. O elevado percentual de respostas que associam o conhecimento histórico à compreensão de si e da comunidade evidencia que os participantes reconhecem o passado como elemento constitutivo das experiências individuais e coletivas, aproximando-se da dimensão interna da orientação histórica apresentada por Schmidt.

Além disso, ao relacionarem o estudo da história local à participação na comunidade, os estudantes também demonstram compreender a dimensão prática do conhecimento histórico, vinculada à atuação dos sujeitos no presente. Essa percepção aproxima-se da dimensão externa da orientação histórica, na medida em que reconhece que o conhecimento sobre o passado pode contribuir para interpretar a realidade social e orientar ações no espaço em que vivem.

Entretanto, assim como observado em outros blocos, é importante considerar que os resultados indicam principalmente uma percepção inicial dos estudantes acerca da função social da história local. A apropriação efetiva dessa competência depende da capacidade de mobilizar conhecimentos históricos para interpretar situações concretas, analisar problemas da comunidade e construir posicionamentos fundamentados. Nesse sentido, a aula-oficina

proposta nesta pesquisa apresenta-se como espaço privilegiado para transformar essa percepção inicial em uma experiência prática de orientação histórica.

Dessa forma, os resultados indicam que a competência orientação apresenta forte potencial entre os participantes da pesquisa, evidenciando que os estudantes reconhecem a história local não apenas como um conjunto de informações sobre o passado, mas como um conhecimento capaz de contribuir para a compreensão da identidade, da comunidade e das relações estabelecidas no presente.

Do ponto de vista qualitativo, a última questão proposta no questionário diagnóstico apresentou caráter subjetivo, sendo oferecida aos estudantes a possibilidade de não respondê-la, caso assim desejassem. Do total de participantes, 81% responderam à questão, enquanto 19% optaram por não apresentar resposta. A questão proposta foi: *"Em poucas palavras, explique o que você considera mais importante na história da cidade onde vive. Cite um acontecimento, personagem, lugar ou processo histórico que considere significativo e justifique sua resposta."*

A análise das respostas permitiu identificar quatro categorias principais de interpretação, organizadas a partir dos elementos históricos mobilizados pelos estudantes: (1) processos históricos relacionados à formação e à trajetória política da cidade; (2) espaços, construções e patrimônios materiais considerados significativos; (3) manifestações religiosas e culturais; e (4) transformações urbanas e processos de desenvolvimento da cidade.

O primeiro grupo reúne as respostas que destacaram processos históricos relacionados à fundação do município, seus personagens e acontecimentos políticos. Esse conjunto correspondeu a 26% dos estudantes que responderam à questão. Observa-se, nesse grupo, uma tendência de associação da história local aos marcos fundacionais e aos sujeitos tradicionalmente presentes nas narrativas oficiais sobre a formação da cidade. Como exemplo, o estudante L.L.F.A., 17 anos, afirmou: *"Quando se fala de história da cidade, devemos pensar principalmente sobre documentários, textos, fotos, vídeos, áudios etc., acontecimentos e fatos históricos. O nome da cidade chama Poções, pois possuía vários poços no centro da cidade. Monsenhor Honorato."*

A resposta evidencia uma compreensão da história local associada à existência de registros históricos e personagens considerados relevantes, indicando uma percepção inicial da necessidade de fontes para a construção do conhecimento histórico.

O segundo grupo corresponde aos estudantes que identificaram construções, espaços públicos e monumentos como elementos significativos da história da cidade, representando 23% das respostas analisadas. Entre os locais mais citados destacaram-se igrejas, praças,

escolas e outros espaços reconhecidos pelos estudantes como referências da memória coletiva. Nesse grupo, percebe-se a valorização do patrimônio material como elemento de conexão entre passado e presente. Para a estudante E.M.S.G., 17 anos: *"Eu acho significativa a Igreja Matriz, porque ela é uma fundação histórica e foi construída desde o início da cidade. E também o lago do açude, que é um dos pontos que também simboliza a minha cidade."*

A resposta demonstra que determinados espaços físicos são compreendidos pelos estudantes como portadores de significados históricos e identitários, constituindo referências materiais por meio das quais estabelecem relações com o passado local.

O terceiro grupo contempla as respostas relacionadas às manifestações religiosas e culturais presentes na cidade, correspondendo a 16% dos participantes. Entre os elementos mencionados encontram-se eventos religiosos, como a chegada das bandeiras e a Festa do Divino, além de outras manifestações culturais locais. Para o estudante L.S.A., 17 anos: *"Eu acho importante a cultura, por exemplo, a Festa do Divino."*

Nesse grupo, observa-se que os estudantes compreendem a história local não apenas como um conjunto de acontecimentos políticos ou espaços físicos, mas também como resultado das práticas culturais e das experiências coletivas construídas ao longo do tempo, embora com argumentações simples sem marcadores temporais.

Por fim, o quarto grupo reúne os estudantes que destacaram o crescimento e o desenvolvimento da cidade como elementos significativos de sua história, representando 16% das respostas. Essas manifestações evidenciam uma percepção da história local enquanto processo de transformação contínua, marcado por mudanças na organização urbana e nas condições de vida da população. Conforme afirmou o estudante A.C.J.S., 17 anos: *"O crescimento de Poções é importante porque ajudou no desenvolvimento da cidade e melhorou a vida dos moradores."*

A análise das respostas abertas, em diálogo com os resultados obtidos nas questões objetivas, permite concluir que os estudantes apresentam diferentes formas de se relacionar com a história local, mobilizando referências ligadas à memória, ao patrimônio, às manifestações culturais, aos personagens históricos e às transformações ocorridas no espaço urbano.

Esses dados revelam que a experiência histórica dos estudantes é constituída por múltiplas dimensões, combinando elementos provenientes da oralidade, das vivências comunitárias e das narrativas escolares.

Ao mesmo tempo, observa-se que grande parte das respostas ainda se concentra em marcos tradicionais da história local, como fundação, personagens e espaços reconhecidos

socialmente, indicando a permanência de uma compreensão inicial do passado baseada em referências memorialísticas e patrimoniais.

Nesse sentido, os dados reforçam a necessidade de práticas pedagógicas que ampliem essas interpretações, possibilitando aos estudantes analisar criticamente diferentes sujeitos, fontes e processos históricos, avançando de uma percepção baseada na memória para a construção de um pensamento histórico fundamentado em evidências, interpretações e argumentações.

Dessa forma, a questão aberta confirma os resultados obtidos nos blocos anteriores: os estudantes possuem referências significativas sobre a história da cidade onde vivem, mas ainda necessitam de mediações que favoreçam a problematização dessas referências e sua transformação em conhecimento histórico sistematizado.

Esses dados revelam indícios dos conhecimentos prévios dos estudantes referentes às competências do conhecimento histórico. Nem todas as questões podem ter proporcionado a identificação dessas competências, no entanto, elas nos indicam um caminho de intervenção para potencializar o desenvolvimento da aprendizagem histórica centrada na formação do pensamento histórico. É isso que tentamos fazer com a aplicação da aula oficina sobre a História de Poções. Vamos aos resultados.

CAPÍTULO 3: HISTÓRIA LOCAL E AULA OFICINA: ABORDAGENS E CIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO

O desenvolvimento de um projeto de pesquisa envolve não apenas desafios metodológicos, mas também expectativas em relação às possibilidades de transformação da prática profissional. No contexto do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), essa perspectiva mostrou-se particularmente significativa, uma vez que o percurso formativo possibilitou a articulação entre a produção acadêmica e o cotidiano da sala de aula, permitindo que os conhecimentos construídos ao longo do curso fossem ressignificados na prática docente.

Desde o início da formação, foi apresentada aos mestrandos a proposta de elaboração de um produto educacional que ultrapassasse o campo teórico e contribuísse efetivamente para a realidade do ensino de História. Essa característica do curso despertou o interesse deste pesquisador em desenvolver uma proposta que dialogasse diretamente com os desafios vivenciados na educação básica, buscando construir estratégias capazes de atribuir maior significado ao processo de ensino e aprendizagem da História.

Ao longo desse percurso, tornou-se evidente que o conhecimento histórico, por si só, não garante aprendizagens significativas. A História somente adquire sentido quando estabelece relações com as experiências, os interesses e as necessidades dos sujeitos que a aprendem. Mais do que transmitir informações sobre o passado, o ensino de História deve possibilitar aos estudantes compreenderem sua própria realidade, interpretarem criticamente o mundo em que vivem e reconhecerem-se como sujeitos históricos.

Foi nesse contexto que o conceito de pensamento histórico assumiu centralidade nesta pesquisa. As discussões desenvolvidas ao longo do referencial teórico evidenciaram que aprender História significa desenvolver competências que permitam interpretar evidências, estabelecer relações temporais, construir explicações, elaborar argumentos e orientar-se no tempo a partir do conhecimento histórico. O desafio passou a consistir em transformar esses pressupostos teóricos em uma prática pedagógica concreta, capaz de favorecer o desenvolvimento dessas competências no contexto da história local.

A proposta começou a ganhar forma com a definição da construção de uma cápsula do tempo como eixo articulador da aula-oficina. Entretanto, a intenção não se restringia à realização de uma atividade pontual. Buscou-se estruturar uma sequência didática que pudesse ser sistematizada, documentada e posteriormente replicada por outros professores e

pesquisadores, preservando seu potencial para promover a construção do pensamento histórico em estudantes do Ensino Médio.

Nesse processo, as contribuições de Isabel Barca acerca da aula-oficina revelaram-se fundamentais. Sua concepção de aprendizagem histórica, centrada no protagonismo do estudante, na investigação e na problematização do conhecimento histórico, ofereceu o referencial metodológico necessário para transformar a proposta inicial em uma intervenção pedagógica estruturada. Definida a metodologia, iniciou-se a elaboração do roteiro da aula-oficina, tomando como principal referência os resultados obtidos no questionário diagnóstico aplicado aos estudantes.

3.1 A História Local de Poções: uma resposta às evidências produzidas pelo questionário diagnóstico

A análise dos dados permitiu identificar potencialidades e fragilidades relacionadas às competências do pensamento histórico. Observou-se que a maioria dos estudantes afirmou possuir algum conhecimento sobre a história local, atribuindo sua construção principalmente às narrativas familiares e às memórias compartilhadas pela comunidade. Ao mesmo tempo, os resultados evidenciaram que, embora reconheçam a importância da escola e da análise crítica das fontes históricas, esses conhecimentos ainda se apresentam de forma fragmentada, pouco articulada e, em muitos casos, desvinculada de uma compreensão mais ampla dos processos históricos.

Dessa forma, o planejamento da aula-oficina foi orientado pelas necessidades identificadas no diagnóstico inicial. O objetivo deixou de ser apenas apresentar informações sobre a história de Poções para criar situações de aprendizagem capazes de mobilizar as competências do pensamento histórico, permitindo que os estudantes interpretassem fontes, confrontassem narrativas, elaborassem argumentos e construíssem explicações historicamente fundamentadas sobre a realidade local.

Para que esse processo se concretizasse, tornou-se necessário organizar um conjunto de fontes históricas referentes ao município de Poções. Considerando as categorias que emergiram espontaneamente nas respostas à questão aberta do questionário diagnóstico, optou-se por estruturar a abordagem histórica em torno de quatro eixos temáticos: os processos de formação e organização política da cidade; os patrimônios materiais e espaços de memória; as manifestações religiosas e culturais; e as transformações relacionadas ao crescimento e ao desenvolvimento urbano. Esses eixos constituíram a base para a seleção das fontes e para a

organização das atividades que compõem a aula-oficina, articulando as percepções iniciais dos estudantes com os objetivos formativos desta pesquisa.

3.1.1 Entre o Mito e o Fato: os processos de formação e organização política da cidade

> *" Do cemitério para baixo, de passagem para cima, pedra do norte a sul nem mais, para trás, da estrada para cima me verás"*

No primeiro bloco de questões do questionário diagnóstico, percebe-se que os conhecimentos dos alunos acerca da história local dão-se predominantemente por meio de narrativas memoriais, em sua maioria utilizando a oralidade, advindos da família e/ou da comunidade transmitidas pela oralidade, sobretudo no âmbito familiar e comunitário.

Esse resultado evidencia a relevância da memória coletiva na constituição das primeiras percepções sobre o passado da cidade e justifica que a narrativa histórica aqui apresentada tenha início com uma dessas histórias, preservada ao longo de gerações e incorporada ao imaginário local.

Embora tais relatos não disponham, em sua totalidade, de documentação escrita capaz de confirmá-los integralmente, eles apresentam elementos que dialogam com registros históricos encontrados em arquivos e documentos da região. Nesse sentido, mais do que comprovar sua veracidade factual, interessa compreender seu papel na preservação da memória coletiva.

Assim como as narrativas transmitidas pelos trovadores medievais contribuíram para manter vivas determinadas lembranças do passado, a história envolvendo André da Rocha Pinto - personagem atrelado na memória oral à fundação da cidade - permanece como uma tradição oral que integra o patrimônio memorial da cidade de Poções e constitui um importante ponto de partida para refletir sobre as relações entre memória, história e construção do conhecimento histórico.

Essa tradição oral tornou-se tão relevante na localidade que a descrição do mito fundador foi registrada em documento oficial produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (1958) da forma como é presenciada na tradição oral da cidade.

A tradição oral afirma que, muito antes de Poções tornar-se cidade, contam os mais antigos que um homem desafiou o sertão em busca de riquezas escondidas. Chamava-se André da Rocha Pinto, bandeirante destemido que, por volta de 1732, liderou uma expedição pelos

caminhos do Rio de Contas. Diz a tradição que, após desavenças com as autoridades da Capitania da Bahia, refugiou-se na região conhecida como Passagem da Conquista, onde descobriu uma mina de ouro nas matas do Timorante. Durante anos explorou o precioso metal, guardando em segredo o local exato da mina e acumulando uma fortuna que poucos chegaram a ver.

Quando percebeu que lhe faltavam ferramentas e munição para continuar a exploração, André enviou seu filho e alguns homens até Ilhéus para negociar parte do ouro. A viagem, porém, prolongou-se muito além do esperado. Enquanto o filho permanecia distante, o velho bandeirante morreu sem revelar o paradeiro da riqueza que havia acumulado.

Conta a lenda que, antes de morrer, expulsou todos os trabalhadores das minas, permanecendo apenas na companhia de um escravo, que desapareceu misteriosamente logo depois. Quando o filho retornou, encontrou apenas um roteiro repleto de enigmas e referências indecifráveis sobre o esconderijo do tesouro. Escavou diversos lugares, percorreu serras e vales, mas jamais conseguiu encontrar uma única pepita do ouro do pai.

Anos mais tarde, um antigo escravo de André da Rocha Pinto teria revelado a um jovem morador da região a única pista deixada pelo velho bandeirante. Segundo a tradição, o caminho para o tesouro estava escondido na enigmática frase que ele repetia constantemente: *"Do cemitério para baixo, de passagem para cima, pedra do norte a sul nem mais; para trás, da estrada para cima me verás."* Desde então, inúmeras pessoas tentaram decifrar o mistério, sem jamais encontrar a lendária fortuna. A cada geração, novas interpretações surgiam, alimentando a imaginação dos moradores e transformando a busca pelo ouro em uma das histórias mais conhecidas da tradição oral de Poções.

Se o tesouro realmente existiu, ninguém jamais conseguiu prová-lo. No entanto, a figura de André da Rocha Pinto permaneceu viva na memória coletiva como o primeiro grande desbravador das terras onde mais tarde surgiria Poções. Mais do que a promessa de riqueza, seu legado tornou-se um mito fundador, transmitido de geração em geração e incorporado ao patrimônio imaterial da cidade, revelando como a memória e a imaginação também participam da construção da história local.

Elementos como a existência de bandeirantes como André da Rocha Pinto, a busca por ouro no sertão da ressaca, a figura do escravo como componente social naquele período, são aspectos presentes na historiografia oficial que versa sobre a cidade. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), resume assim a fundação da cidade:

> Por volta de 1732, iniciaram-se as explorações do território, por bandeirantes à procura de minas auríferas. Dentre eles destacou-se o coronel André da Rocha Pinto, a quem os historiadores atribuem a primazia da penetração na região. Continuaram as

> explorações por aproximadamente um século. Formou-se o povoado de Poções sob a orientação de Timótheo Gonçalves da Costa, descendente de um dos bandeirantes. Entre 1830 e 1842, edificou-se a capela do Divino Espírito Santo, criando-se a freguesia, em 1880. A denominação Poções liga-se à existência de poços. (IBGE, 2026)

Ainda sobre fontes históricas, o príncipe Maximiliano Wied-Neuwied, naturalista em viagem pelo interior do Brasil no início do século XIX, deixou o seguinte registro em seu livro:

> Em breve achei-me no pequeno arraial de Poções, cujo vigário pareceu-me grande apreciador de bebidas fortes, pelo menos a julgar pelo seu estado de completa embriaguez. O lugar conta uma dúzia de casas e uma capela feita de barro. A pequena distância d'aí começam as terras do capitão-mor Antônio Dias de Miranda, que costuma residir na fazenda de Uruba, onde me tinha convidado a visitá-lo. Seu pai, o coronel João Gonçalves da Costa, assim como vários de seus filhos, possuem em comum uma vasta extensão de terras, onde conservam grande quantidade de gado em estado selvagem. (Wied-Neuwied, 1989, p.445)

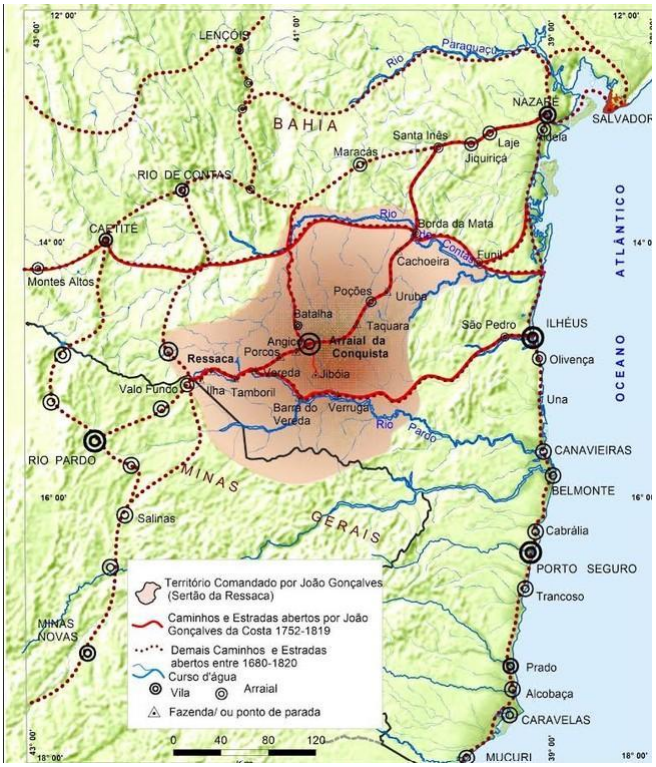
As origens do município de Poções remontam ao ano de 1732, quando, segundo a tradição local, o bandeirante português André da Rocha Pinto chegou à região durante as expedições de exploração do interior da Capitania da Bahia. Seguindo o curso do Rio de Contas, passando pelo Rio Verde e alcançando as cabeceiras do Rio São Mateus, sua bandeira buscava metais preciosos que justificassem o avanço da ocupação portuguesa para além do litoral.

A memória local também relata que, em meados do século XVIII, André da Rocha Pinto incendiou o cartório da então Vila do Príncipe, atual município de Caetité. Em decorrência desse episódio, o vice-rei teria decretado sua prisão, levando o bandeirante a refugiar-se nas terras que já conhecia, nas proximidades do atual território de Poções, onde teria intensificado a exploração mineral e dado origem à conhecida lenda do tesouro escondido.

Enquanto essas narrativas integram o imaginário da região, a ocupação efetiva do Planalto da Conquista ocorreu a partir da atuação de João Gonçalves da Costa, responsável pela expansão da colonização portuguesa sobre os territórios ocupados pelos povos indígenas, especialmente os Mongóis. Durante esse processo, o sertanista abriu caminhos que ligavam o sudoeste baiano ao litoral de Ilhéus e à capital da colônia, Salvador.

Segundo relatos históricos, também advindos da oralidade, ao alcançar o atual território de Poções, encontrou uma pequena povoação formada por seis casas e uma capela, habitada por três irmãos descendentes da bandeira de André da Rocha Pinto. Posteriormente, seu filho, o sargento-mor Raimundo Gonçalves da Costa, estabeleceu-se na Fazenda Santo Antônio, atual povoado de Morrinhos, enquanto João Gonçalves da Costa fixou residência na Fazenda Uruba, nas proximidades do atual município de Boa Nova.

Mapa 1 – Território do Sertão da Ressaca - Centro Sul da Bahia: estradas e aldeamentos



Fonte: Elaborado por Rocha (2018, p. 94)

Mapa 02 – Mapa da Região Sudoeste da Bahia



Fonte: nadiruesb (2009)

Entretanto, a documentação histórica atribui a fundação da antiga povoação dos Poções a Themótheo Gonçalves da Costa e a seus filhos, Bernardo e Roberto Gonçalves da Costa. Conforme Cerqueira (2025)

> No que diz respeito ao povoamento do Arraial dos Poções, Thimotheo, Bernardo e Roberto Gonçalves da Costa são considerados, no contexto do processo de colonização portuguesa, os pioneiros, depois das conquistas dos índios pelo capitão-mor João Gonçalves da Costa e seus filhos. É quase certo que Thimotheo e seus filhos se instalaram às margens do Rio São José, que cortava a cidade ao meio, ficando às suas margens as edificações mais antigas do município, inclusive, os monumentos religiosos, no caso a Capela de Nossas Senhora da Lapinha, a Igreja mais antiga construída no arraial e a Igrejinha do Divino Espírito Santo, sendo esta uma das poucas construções antigas que foi preservada. (Cerqueira, 2025, p. 94-95)

Dessa forma, embora a tradição oral preserve a figura de André da Rocha Pinto como pioneiro da penetração no território, são as evidências documentais que conferem à família Gonçalves da Costa a primazia na fundação e no processo de povoamento da atual cidade de Poções.

3.1.2 Os patrimônios materiais e espaços de memória

O bloco V do questionário diagnóstico teve como objetivo identificar a capacidade dos estudantes de reconhecer mudanças e permanências históricas a partir da análise da realidade local. Na questão 9, ao serem indagados sobre as possibilidades de interpretação de uma fotografia antiga da cidade, 90% dos participantes afirmaram que esse tipo de fonte permite identificar transformações e permanências ao longo do tempo, enquanto 3% consideraram que sua função se restringe à apreciação estética da imagem.

Os resultados evidenciam que a maioria dos estudantes compreende a fotografia como uma fonte histórica capaz de fornecer indícios sobre as dinâmicas temporais, aproximando-se da competência de mudança, conforme proposta por Schmidt (1998), e dialogando também com a competência de evidência, uma vez que reconhecem a potencialidade das fontes para a construção do conhecimento histórico.

Essa percepção é reforçada pelas respostas à questão aberta do questionário, na qual 23% dos estudantes apontaram construções e monumentos como elementos representativos da história local, revelando que identificam, no patrimônio material da cidade, marcas das permanências e das transformações ocorridas ao longo do tempo.

Seguindo a perspectiva de que o ensino de História deve oferecer conhecimentos capazes de confirmar, problematizar ou ressignificar os saberes construídos pelos estudantes antes da escolarização formal, torna-se necessário apresentar elementos históricos que

contextualizem os principais monumentos e construções mencionados pelos participantes da pesquisa. Ao articular os conhecimentos prévios dos alunos com evidências históricas e documentais, amplia-se sua capacidade de compreender a história local para além das memórias e representações cotidianas.

Nas respostas à questão aberta do questionário diagnóstico, a Igreja Matriz do Divino Espírito Santo e a Igrejinha do Divino foram, de forma quase unânime, apontadas como os principais marcos da história de Poções. Essa recorrência pode ser explicada tanto pela presença constante dessas edificações em materiais de divulgação institucional — como cartazes de festas e eventos promovidos pelo poder público municipal — quanto pela expressiva presença do catolicismo na cidade. Segundo dados do último Censo Demográfico do IBGE, aproximadamente 78% da população de Poções se declara católica, fator que contribui para que esses espaços ocupem posição de destaque na memória coletiva da comunidade.

Contudo, a relevância dessas construções transcende seu simbolismo religioso. A Igrejinha do Divino constitui a edificação mais antiga da cidade e está diretamente relacionada ao processo inicial de formação do arraial, configurando-se como um importante marco fundador. Já a Igreja Matriz do Divino Espírito Santo, erguida aproximadamente um século depois, representa as transformações decorrentes do crescimento urbano e demográfico de Poções, tendo sido construída para atender ao aumento do número de fiéis.

Em conjunto, ambas as edificações materializam as competências históricas de mudança e permanência, ao evidenciarem, simultaneamente, a continuidade da religiosidade como elemento estruturante da identidade local e as transformações espaciais e sociais vivenciadas pela cidade ao longo de sua trajetória histórica.

A história das primeiras edificações religiosas de Poções está diretamente relacionada ao processo de formação do arraial e à consolidação do catolicismo como elemento organizador da vida social. Segundo Sousa e Alves (2002), Themótheo Gonçalves da Costa e seus filhos estabeleceram-se às margens do Rio São José, área onde se concentram as construções mais antigas da cidade, entre elas a Capela de Nossa Senhora da Lapinha e, posteriormente, a Igrejinha do Divino Espírito Santo. Esses templos constituem importantes marcos materiais da ocupação inicial do território e da formação da identidade religiosa da comunidade.

A Capela de Nossa Senhora da Lapinha, construída em 1792 pelo capitão Themótheo Gonçalves da Costa e reedificada em 2014 pelo poder público local dado sua importância histórica para o município, representa o primeiro registro da presença institucional do catolicismo no então povoado. A existência dessa capela foi registrada pelo príncipe Maximiliano de Wied-Neuwied, que, ao atravessar a região entre 1815 e 1817, descreveu

Poções como um pequeno arraial composto por poucas casas e uma capela de barro. O relato evidencia que, nas primeiras décadas do século XIX, o núcleo urbano ainda era reduzido, mas já possuía um espaço religioso destinado às celebrações da comunidade.

A devoção a Nossa Senhora da Lapinha também é confirmada por documentos da época. Ainda segundo Sousa e Alves (2002), no testamento de Manoel Gonçalves da Costa, por exemplo, o autor manifesta o desejo de ser sepultado na capela e destina recursos tanto para sua manutenção quanto para as obras de uma nova capela dedicada ao Divino Espírito Santo. Esses registros demonstram que, durante a primeira metade do século XIX, coexistiam no arraial diferentes expressões de devoção católica, ao mesmo tempo em que se fortalecia o culto ao Divino Espírito Santo, futuro padroeiro da cidade.

Em 3 de agosto de 1830, Bernardo Gonçalves da Costa formalizou a doação de meia légua de terras ao Divino Espírito Santo, possibilitando a construção de uma nova capela destinada ao crescente número de fiéis. Conforme registra Tranquilino Torres (apud Sousa; Alves,2002), a doação foi realizada em nome de Themótheo Gonçalves da Costa e marcou o início da edificação da atual Igrejinha do Divino Espírito Santo. A construção foi conduzida por José Joaquim dos Santos e financiada por doações dos moradores da zona urbana e rural, além de recursos deixados em testamentos, evidenciando o envolvimento coletivo da comunidade na consolidação do novo templo.

A construção da Igrejinha do Divino simboliza uma importante transformação na história de Poções. Sem substituir a antiga Capela de Nossa Senhora da Lapinha, ela passou a representar o novo centro religioso e social do arraial, consolidando a devoção ao Divino Espírito Santo como elemento estruturante da identidade local. Atualmente, ambas as edificações constituem importantes patrimônios históricos do município, permitindo compreender, por meio de suas permanências e transformações, o processo de formação urbana, religiosa e cultural da cidade.

Com o crescimento da antiga vila, a devoção ao Divino Espírito Santo consolidou-se como elemento central da identidade religiosa local. Em 1876, o Divino Espírito Santo foi oficialmente instituído como padroeiro de Poções, reafirmando a importância da antiga capela na organização da vida social e religiosa da comunidade. Entretanto, o desenvolvimento urbano e o aumento da população tornaram insuficiente o espaço da Igrejinha do Divino para atender ao número crescente de fiéis.

Nesse contexto, aproximadamente um século após o início da construção da Igrejinha do Divino, foi erguido um novo templo para a sede paroquial. A Igreja Matriz do Divino Espírito Santo, inaugurada em 1950, passou a constituir o principal marco religioso da cidade,

simbolizando não apenas a continuidade da devoção ao padroeiro, mas também as transformações urbanas vivenciadas por Poções ao longo da primeira metade do século XX.

A história da nova matriz está intimamente ligada à atuação de Monsenhor Honorato, sacerdote que marcou profundamente a vida religiosa do município. Chegando a Poções em 1936 para auxiliar o Cônego Pithon — cujo nome foi posteriormente atribuído a uma das principais avenidas da cidade —, Monsenhor Honorato assumiu a paróquia e nela permaneceu por quase cinco décadas. Mesmo após sua aposentadoria, continuou residindo em Poções até seu falecimento, em 1999. Em reconhecimento à sua dedicação pastoral e à sua contribuição para a comunidade, a praça onde se localiza a Igreja Matriz recebeu seu nome, perpetuando sua memória na paisagem urbana do município.

Sob a perspectiva do pensamento histórico, a Capela de Nossa Senhora da Lapinha, a Igrejinha do Divino Espírito Santo e a Igreja Matriz constituem importantes evidências históricas do processo de formação e desenvolvimento de Poções. Enquanto fontes materiais, essas construções permitem aos estudantes interpretar diferentes momentos da história local, articulando informações provenientes de documentos, fotografias, relatos orais e do próprio patrimônio edificado.

Ao mesmo tempo, favorecem o desenvolvimento da competência de mudança, pois tornam visíveis as permanências e transformações ocorridas ao longo do tempo: da pequena capela de barro do final do século XVIII ao novo templo inaugurado em 1950, observa-se a expansão da cidade, o crescimento populacional e a consolidação do catolicismo como elemento estruturante da identidade local. Desse modo, o patrimônio religioso deixa de ser compreendido apenas como espaço de devoção e passa a constituir-se como documento histórico, capaz de revelar processos sociais, culturais e urbanos que marcaram a trajetória do município.

3.1.3 As manifestações religiosas e culturais

No bloco VIII, ao analisar empatia histórica, buscou-se verificar como os estudantes percebem os sujeitos históricos do passado com os valores do presente. É significativo perceber na questão aberta que, para 16% dos estudantes, as manifestações culturais presenciadas, sejam vislumbradas como indicativos de fontes históricas que revelam o passado.

Tais manifestações, como esperado à luz do subitem anterior, foi fortemente marcado pela presença do catolicismo na cidade. A Festa do Divino, com a tradicional chegada das bandeiras, está enraizado no imaginário dos alunos como elemento cultural central de sua

cidade. O que reforça, mais uma vez, o resultado obtido no primeiro bloco de questões segundo o qual a principal fonte de história local para os alunos ainda advém do convívio familiar e comunitário.

Sobre tais manifestações culturais, cabe aqui reforçar o caráter histórico construído a partir de tais manifestações rememoradas pelos alunos no questionário diagnóstico. A devoção ao Divino Espírito Santo chegou ao antigo Sertão da Ressaca com os primeiros colonizadores portugueses, como parte da tradição religiosa trazida de Portugal e difundida nas diferentes regiões da América portuguesa.

Diversos documentos registram a presença desse culto desde os primeiros momentos de ocupação do território. Em referência à origem da festa do padroeiro em Poções, o *Diário Oficial* (18 e 19 maio 2002, apud MORAES) afirma que "os colonizadores portugueses têm muito a ver com a festa, a partir do capitão Timóteo Gonçalves da Costa, responsável pela construção da Lapinha do Divino Espírito Santo". Embora a informação associe a devoção à atuação de Themótheo Gonçalves da Costa, outras fontes documentais indicam que a Capela de Nossa Senhora da Lapinha e a posterior Igrejinha do Divino corresponderam a momentos distintos da consolidação do culto ao Divino Espírito Santo na formação do arraial.

Paralelamente aos registros documentais, a tradição oral preserva uma narrativa mítica sobre a escolha do Divino Espírito Santo como padroeiro de Poções. Segundo os moradores mais antigos, durante a construção da primeira capela dedicada ao Divino, um grande bando de pombos sobrevoou o local e, ao descer em direção à obra, obrigou os trabalhadores a se abaixarem.

O episódio foi interpretado como uma manifestação divina, já que a pomba representa, na tradição cristã, o Espírito Santo. Independentemente de sua comprovação histórica, essa narrativa integra a memória coletiva do município e ilustra como elementos da cultura oral contribuem para a construção das identidades locais, coexistindo com as evidências documentais na compreensão do passado. Tal qual o mito fundador de André da Rocha Pinto, a tradição oral busca preencher as lacunas onde as fontes documentais e as análises de evidências tardaram a chegar.

A interpretação dos dados, contudo, permite uma análise que ultrapassa o conteúdo explicitamente apresentado pelos estudantes. Para além das respostas registradas, os silêncios e as ausências também constituem elementos significativos para a compreensão do pensamento histórico dos participantes. Nesse sentido, as escolhas realizadas pelos alunos revelam aspectos da memória coletiva construída em Poções, fortemente influenciada pela tradição cristã e pela herança do patriarcado de matriz portuguesa.

O destaque conferido às manifestações religiosas e aos marcos associados aos grupos fundadores evidencia uma narrativa histórica consolidada no imaginário local, ao mesmo tempo em que torna perceptível o reduzido espaço destinado a outras experiências históricas que também contribuíram para a formação do município.

Embora Poções seja reconhecida regionalmente como um importante polo de manifestações culturais, as respostas dos estudantes concentraram-se quase exclusivamente nas festividades ligadas ao Divino Espírito Santo e ao processo de ocupação portuguesa. Permaneceram praticamente ausentes referências às expressões culturais vinculadas às comunidades quilombolas, às tradições afro-brasileiras e aos povos originários, apesar de sua presença histórica e de sua contribuição para a identidade cultural da cidade.

Manifestações como o Caruru, expressão do sincretismo religioso entre o catolicismo e as religiões de matriz africana, e a Marcha do Dendê, realizada anualmente com a lavagem das escadarias da Igrejinha do Divino, mobilizam milhares de pessoas e constituem importantes patrimônios culturais do município, mas não apareceram nas narrativas elaboradas pelos estudantes.

Situação semelhante pode ser observada em relação ao crescimento das denominações evangélicas no município. Desde a instalação da Igreja Batista, na década de 1930, Poções passou a vivenciar novas formas de religiosidade, culminando, nas últimas décadas, na realização da Marcha para Jesus, um dos maiores eventos religiosos da cidade. Apesar de sua relevância contemporânea, essa manifestação também não foi mencionada pelos participantes da pesquisa.

Da mesma forma, elementos relacionados aos povos indígenas permanecem praticamente invisíveis nas respostas. O próprio bairro Mongoiós, cuja denominação remete ao povo indígena que habitava a região antes da colonização portuguesa, assim como o artesanato em palha comercializado na feira livre e os conhecimentos tradicionais preservados por diferentes comunidades, não foram lembrados pelos estudantes.

Essas ausências sugerem que a memória histórica mobilizada pelos alunos privilegia determinados sujeitos, lugares e acontecimentos em detrimento de outros, reproduzindo hierarquias construídas historicamente. A tradicional feira livre de Poções — conhecida pelos moradores mais antigos como Feira da Troca —, por exemplo, constitui um importante testemunho da posição estratégica da cidade nas rotas comerciais que ligavam a Chapada Diamantina, o litoral baiano e o interior de Minas Gerais, mas também permaneceu fora das respostas.

Tal cenário evidencia que a competência da empatia histórica, demonstrada pelos estudantes ao reconhecerem a importância de compreender os sujeitos em seus próprios contextos, ainda convive com processos de apagamento da memória de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, mais do que uma limitação dos estudantes, os resultados refletem as disputas pela construção da memória coletiva e indicam a necessidade de um ensino de História local que amplie as narrativas tradicionalmente valorizadas, incorporando a diversidade de sujeitos e experiências que constituem a trajetória histórica de Poções.

3.1.4 As transformações relacionadas ao crescimento e ao desenvolvimento urbano

No último bloco do questionário diagnóstico, a competência orientação constituiu o eixo central da análise, a partir da questão: *"Conhecer a história da cidade onde você vive pode ajudá-lo a..."*. Os resultados evidenciam que a ampla maioria dos estudantes compreende a história local como um instrumento de orientação para a vida em sociedade, reconhecendo que esse conhecimento contribui para fortalecer o sentimento de pertencimento, a compreensão de sua identidade e a participação na comunidade.

Essa percepção também se manifesta na questão aberta do formulário, na qual 16% dos respondentes associaram a história de Poções ao desenvolvimento da cidade e, consequentemente, ao seu próprio processo de formação enquanto sujeitos históricos inseridos nesse contexto.

Essa compreensão dialoga diretamente com a concepção de orientação histórica apresentada por Schmidt (1998), segundo a qual o conhecimento do passado possibilita ao indivíduo interpretar o presente e projetar suas ações no futuro. Ao reconhecerem que a trajetória histórica do município influencia sua própria identidade, os estudantes demonstram compreender que a história local não se restringe ao estudo de acontecimentos pretéritos, mas constitui uma referência para interpretar a realidade em que vivem e atuar sobre ela.

O próprio desenvolvimento urbano de Poções ilustra essa relação entre passado e presente. Como demonstrado nos subitens anteriores, a construção sucessiva dos templos religiosos acompanhou o crescimento da cidade e expressou as transformações ocorridas em seu espaço urbano e social. A substituição da antiga capela pela Igrejinha do Divino e, posteriormente, pela Igreja Matriz do Divino Espírito Santo evidencia como o aumento da população e a reorganização da vida comunitária produziram novas demandas e novos espaços de convivência.

Esse processo permanece em curso. Um exemplo recente é a criação da Paróquia Santa Rita de Cássia, em 12 de julho de 2025, localizada no perímetro urbano de Poções. A instalação de uma nova paróquia evidencia não apenas a continuidade da tradição religiosa no município, mas também o crescimento populacional e a necessidade de ampliar os espaços destinados às práticas comunitárias.

Dessa forma, a própria dinâmica da cidade oferece aos estudantes referências concretas para compreender que a história é um processo contínuo, no qual passado, presente e futuro se articulam permanentemente. Essa percepção reforça o desenvolvimento da competência de orientação, ao possibilitar que os estudantes reconheçam seu lugar na história da comunidade e compreendam que também participam da construção de seu futuro.

A ideia de crescimento e desenvolvimento urbano, contudo, não se restringe às edificações religiosas. Diversas outras construções e transformações do espaço urbano, quando analisadas em conjunto com os acontecimentos históricos que lhes deram origem, evidenciam o processo de consolidação de Poções como núcleo político, econômico e social do interior baiano. Nesse sentido, o patrimônio edificado constitui uma importante evidência histórica, permitindo compreender como diferentes processos nacionais repercutiram na organização e na expansão da cidade.

A análise da Resolução Provincial nº 1.986, de 26 de junho de 1880, que elevou Poções à categoria de Vila, desmembrando-a do município de Vitória da Conquista, revela a estreita relação entre a história local e os processos de reorganização administrativa do Império brasileiro. A instalação da vila, em 25 de abril de 1883, representou mais do que uma alteração político-administrativa: significou a ampliação das funções urbanas do povoado, a criação de novas estruturas de governo e justiça e o fortalecimento de sua centralidade regional.

Os eventos apresentados, quando analisados em conjunto, evidenciam os processos de transformação pelos quais Poções passou ao longo de sua trajetória histórica. Mais do que alterações físicas no espaço urbano, essas mudanças revelam as relações entre crescimento populacional, demandas sociais e ações do poder público, demonstrando que a cidade é resultado de um processo contínuo de construção histórica.

A expansão dos bairros, a criação de novas estruturas de abastecimento e os investimentos realizados em diferentes períodos constituem evidências concretas das mudanças vivenciadas pela comunidade. Para os estudantes, a observação dessas transformações possibilita compreender a dimensão temporal da história local, percebendo que o espaço onde vivem não permanece estático, mas é constantemente ressignificado pelas ações humanas.

A comparação entre diferentes momentos históricos permite identificar permanências e mudanças, aproximando o conhecimento histórico de suas experiências cotidianas. Nesse sentido, a história da cidade deixa de ser compreendida apenas como um conjunto de acontecimentos passados e passa a ser percebida como um processo dinâmico, no qual os sujeitos participam da construção e transformação do lugar em que vivem.

Assim, a análise das construções urbanas e dos documentos históricos relacionados ao desenvolvimento de Poções contribui para o fortalecimento da competência orientação, uma vez que possibilita aos estudantes estabelecer relações entre passado, presente e futuro. Ao compreenderem que a emancipação política, a expansão urbana e as obras de infraestrutura estão inseridas em processos históricos mais amplos, os alunos desenvolvem a percepção de que sua comunidade está conectada às transformações da sociedade brasileira. Dessa forma, a história local torna-se uma ferramenta para interpretar o presente, reconhecer as mudanças ocorridas ao longo do tempo e compreender seu próprio papel enquanto sujeitos históricos.

3.2 Aula-oficina: do planejamento à suas expectativas pedagógicas

A pesquisa foi concebida como um processo investigativo aberto, no qual o percurso analítico não se restringe às hipóteses inicialmente formuladas pelo pesquisador. Embora orientada por um conjunto de questões norteadoras, sua condução reconhece que a investigação histórica possui dinâmica própria, sendo continuamente reorientada pelas evidências produzidas ao longo da análise documental e pela interpretação crítica das fontes.

Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa fundamenta-se nos pressupostos do método historiográfico, compreendendo a produção do conhecimento histórico como resultado de um movimento dialético entre problematização, crítica das fontes, interpretação e construção de narrativas historicamente fundamentadas. Assim, as respostas produzidas ao longo da investigação não são tomadas como confirmações de hipóteses previamente estabelecidas, mas como construções interpretativas que emergem da relação entre pesquisador, fontes e referencial teórico-metodológico.

Entre as definições estabelecidas desde a concepção do estudo, destacou-se a elaboração de uma aula-oficina como produto educacional da pesquisa. Independentemente dos caminhos interpretativos assumidos pela investigação, manteve-se como princípio metodológico a construção de uma proposta didática capaz de articular os conhecimentos produzidos pela pesquisa à prática pedagógica.

A escolha da aula-oficina fundamenta-se nas contribuições de Isabel Barca (2004; 2011), para quem o ensino de História deve organizar situações de aprendizagem que coloquem o estudante na posição de investigador, mobilizando procedimentos próprios da produção do conhecimento histórico.

Nessa perspectiva, a aprendizagem histórica ultrapassa a memorização de informações e narrativas lineares, passando a privilegiar a análise crítica das evidências, a elaboração de hipóteses interpretativas e a construção de argumentos historicamente fundamentados. A aula-oficina constitui, portanto, um instrumento metodológico que integra reflexão teórica e experiência prática, favorecendo a aprendizagem ativa e o desenvolvimento da literacia histórica.

Tal perspectiva ancora-se na distinção proposta por Peter Lee (2001; 2005) entre conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem. Os conceitos substantivos correspondem aos conteúdos próprios da História, isto é, aos conhecimentos relacionados a sujeitos, acontecimentos, processos e fenômenos históricos específicos, como colonização, escravidão, industrialização, República, cidadania ou ditadura. São os conceitos que estruturam o conteúdo disciplinar e possibilitam ao estudante compreender diferentes contextos históricos.

Por sua vez, os conceitos de segunda ordem dizem respeito às formas pelas quais o conhecimento histórico é produzido, validado e interpretado. Não se referem a conteúdos específicos, mas às categorias epistemológicas que organizam o pensamento histórico, tais como evidência, fonte histórica, causalidade, mudança e permanência, temporalidade, significância histórica, empatia histórica, multiperspectividade e interpretação.

Conforme argumenta Lee (2005), aprender História implica compreender não apenas "o que aconteceu", mas, sobretudo, como é possível conhecer e explicar o passado por meio da análise crítica das evidências disponíveis. Isabel Barca (2004; 2011) amplia essa compreensão ao defender que a aprendizagem histórica ocorre quando os estudantes mobilizam simultaneamente conceitos substantivos e conceitos de segunda ordem para interpretar problemas históricos concretos.

Desse modo, o ensino de História deve proporcionar experiências investigativas que permitam aos alunos construir significados a partir das fontes, confrontar diferentes interpretações e compreender o caráter provisório, interpretativo e fundamentado do conhecimento histórico.

Nesse processo, os estudantes são convidados a refletir sobre os critérios de seleção das fontes, sobre os significados atribuídos aos objetos preservados e sobre as diferentes possibilidades de interpretação que poderão emergir em outro tempo histórico. Dessa forma, a

aula-oficina busca promover o desenvolvimento da literacia histórica e do pensamento histórico, compreendidas, respectivamente, como a capacidade de pensar historicamente e de orientar-se temporalmente por meio da interpretação crítica do passado (BARCA, 2004; LEE, 2001).

Ao articular investigação, história local e produção de fontes históricas, a proposta didática pretende favorecer uma aprendizagem significativa, na qual os estudantes deixam de ocupar uma posição passiva diante do conhecimento para assumir o papel de sujeitos produtores de interpretações historicamente fundamentadas.

A aula-oficina foi planejada para ser desenvolvida com estudantes do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual de Tempo Integral Dr. Roberto Santos, localizado no município de Poções, Bahia. Conforme caracterizado no Capítulo II, a turma apresenta relativa homogeneidade quanto à faixa etária, composta predominantemente por estudantes entre 16 e 18 anos. Todavia, sob a perspectiva sociocultural, constitui um grupo marcadamente heterogêneo, refletindo diferentes trajetórias familiares, condições socioeconômicas, identidades de gênero, repertórios culturais e formas de relação com a história local.

Essa diversidade também se manifesta nas distintas capacidades de mobilização das competências do pensamento histórico, aspecto evidenciado pelos dados produzidos a partir do questionário diagnóstico aplicado anteriormente. Os resultados desse diagnóstico desempenham papel estruturante no planejamento metodológico da aula-oficina.

Em consonância com os pressupostos da Educação Histórica, a proposta parte das ideias prévias dos estudantes acerca da História, da cidade e de seu patrimônio cultural, compreendendo que tais concepções constituem o ponto de partida para a construção de novos conhecimentos históricos (Barca, 2004; Lee, 2005).

Dessa forma, o planejamento da intervenção busca promover situações de aprendizagem capazes de tensionar, ampliar e ressignificar essas compreensões iniciais, favorecendo a mobilização progressiva de conceitos substantivos relacionados à história local e de conceitos de segunda ordem, indispensáveis ao desenvolvimento da literacia histórica.

A execução da aula-oficina foi prevista para ocorrer aproximadamente duas semanas após a aplicação do questionário diagnóstico. Esse intervalo possui finalidade pedagógica, permitindo que os dados obtidos fossem analisados e incorporados ao planejamento definitivo da atividade, bem como oferecendo aos estudantes tempo suficiente para compreender os objetivos da proposta e criar expectativas em relação ao trabalho de campo que seria desenvolvido.

A atividade foi organizada para um período de seis horas-aula, com início às 07h50 e encerramento às 14h40, incluindo intervalo para almoço, considerando a especificidade da rotina escolar do ensino em tempo integral.

O momento inicial da aula-oficina ocorrerá em sala de aula e terá como objetivo estabelecer um referencial comum para todos os participantes. Partindo das informações já compartilhadas durante o percurso da pesquisa, será apresentado o relato memorialístico transmitido pela tradição oral acerca da fundação do município de Poções, especialmente a narrativa relacionada ao suposto enigma deixado por André da Rocha Pinto para indicar o local onde estaria escondido seu tesouro, conforme discutido no Capítulo III.

A escolha dessa narrativa não decorre da intenção de validá-la como verdade histórica, mas de utilizá-la como problema investigativo capaz de despertar a curiosidade dos estudantes e evidenciar as diferenças entre memória, tradição oral e conhecimento histórico.

Sob a perspectiva da Educação Histórica, esse momento inicial busca mobilizar, sobretudo, conceitos de segunda ordem, como fonte histórica, evidência, interpretação, argumentação e significância histórica. Espera-se que os estudantes problematizem a origem da narrativa, questionem seus processos de transmissão, discutam sua credibilidade e identifiquem quais tipos de evidências seriam necessários para sustentar ou refutar determinadas interpretações.

Conforme argumenta Peter Lee (2005), aprender História implica compreender que as afirmações sobre o passado dependem da análise crítica das evidências e da construção de argumentos fundamentados, e não da simples aceitação de narrativas herdadas da tradição. Concluída essa etapa introdutória, a própria cidade transforma-se em espaço privilegiado de aprendizagem.

As ruas percorridas cotidianamente, os edifícios históricos, os monumentos, as praças, as igrejas e os demais lugares de memória identificados pelos estudantes durante o questionário diagnóstico passam a constituir o ambiente no qual o conhecimento histórico será construído coletivamente. Ao deslocar a aprendizagem para além dos limites físicos da sala de aula, a proposta procura aproximar os estudantes das materialidades do passado presentes em seu cotidiano, favorecendo a percepção de que a cidade pode ser compreendida como um documento histórico, permanentemente produzido pelas ações humanas ao longo do tempo.

Essa opção metodológica dialoga diretamente com as contribuições de Isabel Barca (2004), ao propor situações investigativas nas quais os estudantes assumem papel ativo na produção do conhecimento histórico. Ao interagir com diferentes vestígios do passado presentes no espaço urbano, os participantes são convidados a formular hipóteses, observar

permanências e mudanças, interpretar evidências, confrontar diferentes narrativas e produzir explicações historicamente fundamentadas.

Desse modo, a história local deixa de ocupar uma posição periférica no currículo para constituir um contexto privilegiado para o desenvolvimento das competências do pensamento histórico e da consciência histórica, possibilitando que os estudantes compreendam sua inserção em processos históricos mais amplos e estabeleçam relações significativas entre sua experiência cotidiana e a construção do conhecimento histórico.

Concluída a etapa introdutória, neste momento da aula-oficina, os estudantes realizarão a análise de três conjuntos documentais selecionados por sua relevância para a compreensão da formação histórica de Poções. Os documentos serão apresentados como evidências históricas, e não como relatos definitivos sobre o passado, buscando desenvolver nos participantes a compreensão de que o conhecimento histórico resulta da interpretação crítica das fontes, conforme defendem Peter Lee (2005) e Isabel Barca (2004).

O primeiro documento consiste em um excerto dos relatos de viagem do príncipe Maximilian zu Wied-Neuwied, elaborado durante sua passagem pela localidade em 1817. A análise desse registro permitirá aos estudantes identificar indícios acerca da configuração espacial do então povoado, das práticas sociais observadas pelo viajante e das características econômicas e culturais descritas em sua narrativa.

Simultaneamente, foram problematizados aspectos relacionados à autoria da fonte, às intenções do viajante ao produzir seus registros, ao contexto de produção do documento e às limitações inerentes ao olhar estrangeiro sobre a realidade observada. Pretende-se, assim, mobilizar conceitos de segunda ordem como evidência, perspectiva, interpretação, significância histórica e contextualização, articulando-os aos conceitos substantivos relacionados ao processo de ocupação do território e à formação da comunidade local.

O segundo conjunto documental foi composto por registros oficiais produzidos no final do século XIX, referentes à elevação do Arraial dos Poções à categoria de vila e aos desdobramentos administrativos e jurídicos decorrentes desse processo. A análise dessas fontes permitiu aos estudantes compreenderem a institucionalização político-administrativa do município, identificando permanências e transformações na organização do poder local.

Nesse momento, objetivou-se que os participantes estabelecessem relações entre legislação, organização territorial e formação das instituições públicas, desenvolvendo interpretações fundamentadas sobre os processos históricos que marcaram a constituição política de Poções.

O terceiro documento corresponde à publicação produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 1958, que reúne informações referentes aos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais do município em meados do século XX. A escolha dessa fonte justifica-se por possibilitar uma aproximação entre diferentes temporalidades históricas, permitindo aos estudantes confrontar informações produzidas há aproximadamente oito décadas com a realidade contemporânea do município. Além dos textos, o material iconográfico presente na publicação e explorado como fonte histórica, favoreceu a análise de paisagens urbanas, edificações, atividades econômicas, práticas culturais e modos de vida registrados naquele contexto histórico.

Após a análise documental, os estudantes participaram de um percurso interpretativo pela cidade, concebido metodologicamente como um *city tour* histórico. Diferentemente de uma visita guiada de caráter expositivo, essa etapa foi planejada como uma atividade investigativa, durante a qual os participantes serão convidados a confrontar as evidências documentais analisadas com os vestígios materiais ainda presentes na paisagem urbana.

O itinerário contemplou os lugares de memória anteriormente identificados pelos próprios estudantes no questionário diagnóstico e aqueles mencionados nas fontes históricas trabalhadas durante a oficina, favorecendo o estabelecimento de relações entre documento, espaço, memória e patrimônio.

Os estudantes foram conduzidos à Capela da Lapinha, situada às margens do rio São José, espaço identificado nas descrições produzidas pelo príncipe Maximilian zu Wied-Neuwied durante sua passagem pela então Vila dos Poções, no início do século XIX. A escolha desse local ultrapassa sua dimensão patrimonial e simbólica, constituindo-se como um espaço privilegiado para a construção do conhecimento histórico.

Ao deslocar a aprendizagem para um ambiente historicamente significativo, pretendeu-se aproximar os estudantes das materialidades do passado, favorecendo a compreensão de que os espaços urbanos e rurais também podem ser compreendidos como fontes históricas, passíveis de investigação, interpretação e problematização.

Ao longo desse percurso, esperou-se que os estudantes mobilizassem competências relacionadas à observação sistemática, à comparação entre temporalidades, à identificação de permanências e mudanças, à interpretação da paisagem como documento histórico e à construção de argumentos fundamentados em evidências. Dessa maneira, o espaço urbano deixa de constituir apenas o cenário onde a história aconteceu para tornar-se objeto de investigação histórica, ampliando as possibilidades de desenvolvimento do pensamento histórico.

O percurso foi concluído na entrada da Serra do Timorante, espaço diretamente relacionado à narrativa memorialística apresentada no início da aula-oficina. O retorno a esse elemento da tradição oral, após o contato com diferentes fontes históricas, busca proporcionar aos estudantes condições para reavaliar criticamente as interpretações inicialmente construídas, compreendendo que memória, tradição e conhecimento histórico estabelecem relações complexas, mas não equivalentes.

Em uma propriedade rural localizada nas proximidades da Serra do Timorante, foi desenvolvida a etapa prática da proposta: a construção da cápsula do tempo. Esse momento representa a culminância metodológica da atividade, integrando os conhecimentos construídos durante todas as etapas anteriores e promovendo a articulação entre passado, presente e futuro como dimensões constitutivas do pensamento histórico.

Cada participante produziu uma carta destinada a si próprio, projetando-se como morador de Poções no ano de 2046. O exercício de escrita buscou estimular reflexões acerca das transformações esperadas para o município, das permanências percebidas na identidade local e das expectativas individuais e coletivas em relação ao futuro da cidade.

Mais do que um exercício de imaginação, a atividade pretendeu desenvolver a capacidade de orientação temporal, elemento central do pensamento histórico, ao permitir que os estudantes atribuam sentido às experiências do presente à luz das interpretações construídas sobre o passado e das projeções elaboradas para o futuro.

Essa inversão metodológica fortalece a compreensão acerca do caráter construído, interpretativo e provisório do conhecimento histórico, promovendo a mobilização integrada de conceitos substantivos e de segunda ordem e atribuindo sentido ao processo de ensinar e aprender História a partir da própria experiência dos estudantes com a história local.

A cápsula do tempo foi constituída pelas cartas produzidas pelos estudantes, acompanhadas das fotografias por eles selecionadas como representativas da Poções contemporânea. Como estratégia de encerramento da proposta, o enigma atribuído à tradição oral sobre André da Rocha Pinto foi ressignificado e convertido em uma nova narrativa enigmática. Se, na memória local, o desafio conduzia à busca de um suposto tesouro material, na aula-oficina ele passa a indicar a localização de um patrimônio coletivo constituído pelas memórias, expectativas e interpretações históricas produzidas pelos próprios estudantes.

O "tesouro" deixa, assim, de representar um objeto de valor material para assumir um significado simbólico, associado à preservação das experiências do presente como evidências históricas destinadas ao futuro.

Inspirado na estrutura da narrativa original, o novo enigma que acompanhará o enterramento da cápsula do tempo foi apresentado nos seguintes termos:
"À vista da casa da fazenda, transpõe-se a estrada. Seguindo ao correr das águas, encontrar-se-ão as duas copas que velam o caminho, postas como sinal. Entre elas, onde seus troncos guardam igual distância, jaz oculto aquilo que deixei guardado."

Ao estabelecer um diálogo entre memória, tradição oral e produção de novas fontes históricas, a produção textual do grupo acerca das atividades desenvolvidas encerra a aula-oficina retomando o problema inicial que orientou toda a investigação. Desse modo, os estudantes deixam de ser apenas intérpretes das evidências do passado e assumem o papel de produtores conscientes de documentos históricos, compreendendo que toda fonte é resultado de escolhas, intencionalidades e contextos específicos de produção.

CAPÍTULO 4 – A CÁPSULA DO TEMPO COMO EXPERIÊNCIA DE CONSTRUÇÃO DO PENSAMENTO HISTÓRICO: ANÁLISE DA AULA-OFICINA

> *Esta alquimia do essencial contribui de maneira bizarra, para fazer o exercicio da história, cujo impulso brutal em direção ao futuro deveria tender a nos proporcionar, o depositário dos segredos do presente. (Nora, 1993 p. 20)*

O desenvolvimento de um produto educacional que dialogue diretamente com o objeto da pesquisa e contribua efetivamente para o processo de ensino e aprendizagem da História constitui não apenas uma exigência metodológica do Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), mas também uma oportunidade de articular pesquisa e prática pedagógica em um movimento de reflexão permanente.

Nessa perspectiva, o ato de pesquisar enquanto se ensina e de ensinar enquanto se pesquisa possibilita a construção de experiências didáticas capazes de responder aos desafios impostos ao ensino de História no contexto educacional do século XXI. Foi nesse horizonte que se concebeu a Cápsula do Tempo como produto educacional desta pesquisa.

Mais do que uma atividade de encerramento da aula-oficina, ela foi planejada como um dispositivo pedagógico capaz de mobilizar, de forma significativa e contextualizada, diferentes operações do pensamento histórico. Ao produzir documentos destinados a um leitor do futuro, selecionar objetos representativos do presente e elaborar narrativas sobre si, sobre a cidade e sobre o tempo vivido, os estudantes foram convidados a estabelecer relações entre passado, presente e futuro, exercitando procedimentos próprios da investigação histórica e da construção do pensamento histórico.

Novamente, tomando como referência os resultados obtidos no questionário diagnóstico, foram selecionadas seis competências consideradas centrais para o desenvolvimento da proposta: interpretação, argumentação, significância histórica, evidência, orientação temporal e mudança/permanência. Embora essas competências tenham orientado intencionalmente a elaboração da aula-oficina, compreende-se que o pensamento histórico se constitui de maneira integrada, de modo que outras competências também foram mobilizadas ao longo das atividades, ainda que de forma indireta.

Essa compreensão dialoga com os pressupostos da Educação Histórica, segundo os quais os conceitos de segunda ordem não se desenvolvem isoladamente, mas em permanente interação durante a aprendizagem histórica. Para Moitinho (2019)

> Como propõe a Educação Histórica, trabalhar com os conceitos de segunda ordem desde cedo, nas séries iniciais, possibilita mais apropriadamente o desenvolvimento do pensamento histórico. E a história local aproxima os conhecimentos de natureza histórica aos da vivência do estudante, levando-o a elaborar narrativas, expor seu ponto de vista com relação às experiências dos antepassados, ao mesmo tempo em que problematizará os conteúdos historicamente produzidos pelos historiadores (Moitinho 2019, p. 35)

A História Local de Poções constituiu o conteúdo substantivo sobre o qual essas competências foram mobilizadas. A partir da análise de documentos históricos, da problematização de narrativas sobre a origem do município, da investigação do patrimônio local e da produção da Cápsula do Tempo, os estudantes foram instigados a construir explicações historicamente fundamentadas acerca da formação da cidade.

Desse modo, a aula-oficina deixou de privilegiar a mera transmissão de informações para constituir-se como um espaço de investigação, interpretação e produção de narrativas, favorecendo a construção e o desenvolvimento do pensamento histórico em consonância com os referenciais teóricos discutidos nos capítulos anteriores.

4.1 A Cápsula do Tempo como artefato pedagógico: fundamentos teóricos e contribuições para a construção do pensamento histórico

Ao selecionar objetos, produzir narrativas e registrar experiências do presente destinadas à leitura no futuro, reunidas em um artefato pedagógico aqui denominado Cápsula do Tempo, os estudantes mobilizam diferentes operações do pensamento histórico, como a interpretação de evidências, a construção de narrativas, a orientação temporal e a atribuição de significados ao passado, ao presente e ao futuro.

Nessa perspectiva, a atividade ultrapassa a dimensão de um simples exercício de memória, constituindo-se como uma experiência de produção de fontes históricas e de reflexão sobre a historicidade das vivências individuais e coletivas. Segundo Dias (2022), compreender as estruturas que organizam a experiência humana no tempo exige um processo investigativo que ultrapasse as percepções imediatas dos sujeitos. Para o autor,

> Observar e apreender algumas estruturas não é tarefa fácil de deslindar; é fundamental o auxílio de muitas pessoas que estiveram em distintos tempos/locais produzindo conhecimento acerca de temas específicos. A ciência do tempo - a História - é a ferramenta de excelência para identificarmos e interpretarmos possíveis estruturas que habitam o pré-consciente (RÜSEN, 2015) e conduzir para um conhecimento que vá além das experiências das gerações contemporâneas (DIAS, 2022, p. 71).

A Cápsula do Tempo, concebida como produto educacional desta pesquisa, não constitui uma metodologia originalmente proposta pelos autores da Educação Histórica. Trata-se de um recurso didático elaborado especificamente para esta investigação, fundamentado nos pressupostos teóricos de Isabel Barca, Peter Lee e Maria Auxiliadora Schmidt e Jörn Rüsen.

Sua construção parte da compreensão de que a aprendizagem histórica se desenvolve quando os estudantes investigam evidências, elaboram interpretações, constroem narrativas e estabelecem relações entre passado, presente e futuro, desenvolvendo o pensamento histórico e a literacia histórica.

Ao elaborar documentos destinados às gerações futuras, os estudantes deixam de ocupar apenas a posição de intérpretes de fontes históricas para assumirem também a condição de seus produtores. A Cápsula do Tempo transforma-se, assim, em um artefato pedagógico que materializa os princípios da Educação Histórica, ao permitir que os estudantes compreendam que toda fonte é produzida em um determinado contexto, com intencionalidades específicas, e que o conhecimento histórico resulta da interpretação crítica dessas evidências.

Dessa forma, a História Local de Poções constitui o contexto substantivo sobre o qual são mobilizados os conceitos de segunda ordem, favorecendo a construção do pensamento histórico por meio de uma experiência investigativa, reflexiva e socialmente significativa.

É importante destacar que nenhum dos principais autores que fundamentam esta pesquisa — Peter Seixas, Isabel Barca, Peter Lee, Jörn Rüsen e Maria Auxiliadora Schmidt — desenvolve a Cápsula do Tempo como um conceito ou metodologia específica da Educação Histórica.

Trata-se, portanto, de um recurso didático concebido no âmbito desta investigação, e não de uma categoria teórica presente na literatura especializada. Contudo, essa constatação não fragiliza sua utilização; ao contrário, seu emprego encontra sólida fundamentação nos pressupostos epistemológicos da Educação Histórica, constituindo-se como um artefato pedagógico capaz de materializar, em situações concretas de aprendizagem, processos inerentes à construção do pensamento histórico.

Entre os referenciais adotados, a teoria da consciência histórica de Jörn Rüsen oferece a base conceitual que melhor sustenta a proposta da Cápsula do Tempo. Embora o autor não faça qualquer referência à Cápsula do Tempo, sua compreensão de que o pensamento histórico organiza a experiência humana no tempo, articulando passado, presente e futuro, permite fundamentar pedagogicamente essa atividade. Para Rüsen (2001), a finalidade da aprendizagem histórica consiste em possibilitar que os sujeitos atribuam sentido às experiências temporais e

orientem suas ações no presente a partir da interpretação do passado e da projeção do futuro. Nesse sentido,

> A consciência histórica é a operação mental com a qual os homens interpretam sua experiência da evolução temporal do mundo e de si mesmos, de forma a orientar intencionalmente sua vida prática no tempo. (Rusen, 2001, p. 57).

Sob essa perspectiva, cabe ao professor o papel de ensinar aos alunos a desenvolver essa série de operações mentais. Quando os estudantes escrevem uma carta para si mesmos, selecionam objetos representativos de seu cotidiano ou registram experiências para serem revisitadas décadas depois, não estão apenas produzindo lembranças. Estão interpretando o tempo presente, projetando expectativas para o futuro, atribuindo significados às experiências vividas e construindo narrativas historicamente situadas.

Essas ações mobilizam operações próprias do pensamento histórico e concretizam o conceito de orientação temporal formulado por Rüsen, ao estabelecer relações significativas entre diferentes temporalidades. Desse modo, a Cápsula do Tempo configura-se como um recurso didático coerente com os pressupostos da Educação Histórica. Ao transformar os estudantes em produtores de documentos históricos, ela amplia sua compreensão sobre a natureza do conhecimento histórico, evidenciando que as fontes são produzidas em contextos específicos, carregam intencionalidades e somente adquirem significado por meio da interpretação crítica.

Assim, mais do que uma atividade de caráter memorialístico, a Cápsula do Tempo constitui um dispositivo pedagógico que favorece o desenvolvimento da consciência histórica, da literacia histórica e da construção do pensamento histórico, articulando teoria e prática em consonância com os objetivos desta pesquisa.

A proposta também dialoga diretamente com Isabel Barca. Embora a autora não utilize a Cápsula do Tempo como estratégia didática, sua concepção de Aula-Oficina compreende a aprendizagem histórica como um processo investigativo, no qual os estudantes deixam de ocupar uma posição passiva diante do conhecimento para atuarem como sujeitos da investigação histórica.

Na etapa final da oficina desenvolvida nesta pesquisa, esse princípio se concretiza quando os estudantes deixam de apenas interpretar documentos produzidos por outros e passam a produzir suas próprias fontes históricas. Dessa forma, a Cápsula do Tempo amplia a experiência investigativa ao transformar os estudantes em protagonistas da produção de evidências sobre o tempo presente. Para Barca (2005)

> Em aulas diversificadas – a aula oficina – os alunos não se limitam a ouvir a narrativa do professor e a tomar notas; participam activamente na resolução de problemas como a sugerida acima, em tarefas que podem ser escritas, orais ou outras (Barca, 2005, p. 20)

Essa perspectiva aproxima-se igualmente da noção de literacia histórica desenvolvida por Peter Lee. Para o autor, aprender História significa compreender como o conhecimento histórico é produzido, reconhecer o papel das evidências e interpretar criticamente os documentos. Ao produzirem registros destinados às gerações futuras, os estudantes compreendem que as fontes históricas não são apenas documentos herdados do passado, mas também produções humanas situadas em determinado contexto histórico e carregadas de intencionalidades. Para Lee (2006)

> O passado consiste de eventos testemunháveis, então as afirmações dos historiadores sobre "o que aconteceu" são como depoimentos de testemunhos de segunda mão. (Assim, um aluno bem informado percebe que fontes primárias são "mais confiáveis" do que fontes secundárias). Já que não estávamos lá para ver o passado, e somente o conhecimento direto nos fornece conhecimento confiável, não temos como realmente saber o que aconteceu. (Lee ,2006, p. 09)

Nesse movimento, deixam de ser apenas consumidores de fontes para assumirem a condição de produtores de evidências históricas, compreendendo que os documentos elaborados no presente poderão ser objeto de interpretação por pesquisadores e sujeitos de outros tempos.

Entre os autores brasileiros da Educação Histórica, Maria Auxiliadora Schmidt é aquela cuja produção mais se aproxima da proposta desenvolvida nesta pesquisa. Ao defender que o ensino de História deve favorecer a produção de narrativas, a interpretação das experiências humanas e a atribuição de sentidos ao tempo histórico, a autora oferece importante sustentação para a utilização da Cápsula do Tempo como recurso pedagógico. Para Schmidt (2020)

> A nova concepção de aprendizagem baseada na cognição histórica situada impôs o desafio da proposição de uma metodologia de ensino especifica para modos de aprender que pudessem incorporar o processo de formação do pensamento historico e da consciencia histórica de jovens crianças. (Schmidt, 2020, p.128)

A atividade possibilita aos estudantes construir narrativas sobre si, sobre sua comunidade e sobre a cidade de Poções, estabelecendo relações entre memória, identidade e

pensamento histórico, em consonância com os princípios da aprendizagem histórica defendidos pela autora.

Embora a utilização da Cápsula do Tempo ainda seja pouco explorada no campo da Educação Histórica, trata-se de um recurso cuja trajetória histórica remonta ao século XIX. William E. Jarvis, em *Time Capsules: A Cultural History* (2003) apresenta um amplo estudo sobre sua origem, seus significados culturais e sua utilização como instrumento de preservação da memória.

Segundo Jarvis (2003), a primeira cápsula do tempo moderna foi apresentada durante a Exposição Internacional do Centenário dos Estados Unidos, realizada na Filadélfia em 1876. Concebida por Sra. Charles Diehm como um "Century Safe", a cápsula foi construída com abertura previamente programada, inaugurando uma prática que buscava preservar documentos e objetos representativos de uma época para serem conhecidos pelas gerações futuras (JARVIS, 2002).

Nessa perspectiva, a Cápsula do Tempo ultrapassa sua dimensão material para constituir-se como um espaço de preservação de memórias e de produção de significados históricos. Tal compreensão aproxima-se das reflexões de Pierre Nora (1993) acerca dos lugares de memória, entendidos como construções sociais destinadas a preservar aquilo que a memória espontânea já não consegue conservar.

Para Nora, a necessidade de criar arquivos, guardar documentos, celebrar acontecimentos e registrar experiências decorre justamente da consciência de que a memória é frágil e necessita de suportes materiais para permanecer viva. Ao reunir cartas, fotografias, objetos e narrativas produzidas pelos estudantes, a Cápsula do Tempo transforma-se em um lugar de memória projetado para o futuro, preservando experiências do presente para que possam ser reinterpretadas em outros contextos históricos.

Essa interpretação é reforçada por Gonçalves (2012), ao afirmar que os lugares de memória exigem uma "história de segundo grau", responsável por compreender tanto os processos de produção social das memórias quanto seu papel na construção do conhecimento histórico e na consolidação das narrativas sobre o passado.

Sob esse enfoque, a Cápsula do Tempo deixa de representar apenas um recipiente destinado à guarda de objetos e passa a constituir-se como um dispositivo pedagógico de investigação histórica. Ao selecionar evidências, produzir narrativas e registrar experiências para leitores do futuro, os estudantes exercitam procedimentos próprios do ofício do historiador, articulando memória, evidência, narrativa, orientação temporal e significância histórica em uma mesma experiência de aprendizagem.

Dessa forma, a História Local de Poções deixa de ser apenas o conteúdo substantivo da aula-oficina e transforma-se no contexto em que os estudantes constroem o pensamento histórico, compreendendo que também são sujeitos históricos e produtores de fontes para as gerações que virão.

4.2 A Aula-Oficina "Cápsula do Tempo": aplicação, desenvolvimento e análise da construção do pensamento histórico

Entre o planejamento e a execução de uma prática pedagógica existe um intervalo permeado por variáveis dificilmente previsíveis, sobretudo quando a atividade envolve sujeitos com trajetórias, experiências e expectativas distintas. Ainda que o roteiro da aula-oficina tenha sido cuidadosamente estruturado, sua realização exigiu constantes adaptações diante das especificidades do contexto escolar e das interações estabelecidas durante a pesquisa.

A aula-oficina foi desenvolvida no dia 28 de julho de 2026, com a turma do 3º Ano E do Colégio Estadual de Tempo Integral Dr. Roberto Santos. A turma era composta por 32 estudantes regularmente matriculados, apresentando o perfil descrito nos capítulos anteriores, cuja principal característica consistia na heterogeneidade do grupo, evidenciada pelas diferentes trajetórias escolares, condições socioeconômicas, ritmos de aprendizagem e pela presença de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Na véspera da aplicação da oficina, realizou-se uma visita à turma com o objetivo de apresentar as orientações necessárias para a realização da atividade. Foram repassadas informações referentes aos horários, ao uso de vestimentas adequadas para a saída de campo e à necessidade de autorização escrita dos responsáveis legais, considerando que parte das atividades seria desenvolvida fora das dependências da escola.

Na ocasião, também foram esclarecidos os objetivos da pesquisa, reforçando-se o caráter voluntário da participação, em conformidade com os princípios éticos que orientam investigações envolvendo seres humanos. Destacou-se que a participação dos estudantes ocorreria exclusivamente mediante consentimento livre, sendo assegurado o direito de desistência em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer prejuízo às atividades escolares.

A apresentação da proposta despertou significativo interesse entre os estudantes. Observou-se um ambiente marcado por entusiasmo e expectativa em relação à participação na aula-oficina. Tal repercussão ultrapassou os limites da turma selecionada, alcançando estudantes de outras classes que manifestaram interesse em participar da experiência e solicitaram que a atividade fosse posteriormente estendida às demais turmas da instituição. Essa

receptividade inicial revelou-se um indicativo relevante do potencial mobilizador da proposta pedagógica antes mesmo de sua efetiva realização.

A aplicação ocorreu em uma terça-feira, acompanhando o horário regular de funcionamento da unidade escolar. Em comum acordo com a equipe gestora, definiu-se que a oficina teria início no segundo horário, às 7h50, estratégia adotada para minimizar os impactos dos atrasos recorrentes de estudantes residentes na zona rural do município, que dependem do transporte escolar para chegar à escola.

No momento de início das atividades estavam presentes 27 estudantes e uma cuidadora responsável pelo acompanhamento de três estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na turma — um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um com deficiência intelectual e um estudante com surdez, este último ausente na data da oficina.

A composição do grupo participante revelou um aspecto particularmente significativo para a pesquisa: à exceção do estudante surdo, os demais ausentes correspondiam justamente aos alunos que, durante a aplicação do questionário diagnóstico, haviam demonstrado maiores dificuldades em compreender as relações entre a História Local e a História do Brasil. Embora essa constatação não permita estabelecer relações de causalidade, ela reforça a importância da frequência e da participação efetiva nas atividades escolares como elementos que influenciam os processos de aprendizagem.

Antes do início da oficina, um episódio ocorrido espontaneamente contribuiu para a compreensão do contexto em que a atividade seria desenvolvida. Um dos estudantes comentou que havia sido questionado por uma docente da área de humanas o porquê do “Passeio” ser realizado, já que o professor-pesquisador já não faz parte do quadro de professores da turma.

Fato que esclareceu uma ligação telefônica recebida pelo pesquisador advinda do gestor da escola na noite anterior solicitando informações sobre a metodologia a ser empregada. O entendimento da colega docente que conecta uma atividade com os estudantes em ambiente diferente da sala de aula à um “passeio” em si, já merece uma reflexão acerca dos processos de ensino-aprendizagem praticados na escola pública. Em se tratando da disciplina história, como afirma Rovai (2017),

> Deve-se salientar que fazer história pública não é só ensinar e divulgar determinado conhecimento. Pressupõe pluralidade de disciplinas e integração de recursos diversos, além de enorme vontade de trocar experiências e aprender com elas. É um novo caminho de conhecimento e prática, de como se fazer história, não só pensando na preservação da cultura material e imaterial ou nas experiências sociais diversas ao longo da história, mas em como contribuir para que cada indivíduo ou comunidade

> possa pensar e entender sua própria história, a relação intrínseca entre passado, presente e futuro. (Rovai, 2017, p. 24)

Aproveitando esse momento de interação, iniciou-se a oficina apresentando aos estudantes seus objetivos, a dinâmica das atividades, as competências do pensamento histórico que seriam mobilizadas e a forma como essas competências dialogavam tanto com a aprendizagem histórica quanto com as exigências das avaliações externas que se aproximavam.

Por fim, destacou-se que a proposta não se restringia ao desenvolvimento de competências cognitivas. Considerando que aqueles estudantes vivenciavam o último semestre do Ensino Médio, buscou-se evidenciar o potencial da atividade para promover reflexões sobre memória, identidade, pertencimento e projetos de futuro. Nesse sentido, a construção da Cápsula do Tempo assumiria também uma dimensão afetiva, permitindo que os estudantes registrassem experiências, expectativas e narrativas sobre si mesmos e sobre a cidade de Poções, articulando, em uma mesma experiência pedagógica, a construção do pensamento histórico e a atribuição de sentidos às suas próprias trajetórias de vida.

A primeira etapa da aula-oficina consistiu na distribuição do Texto 1, integrante desta dissertação, intitulado *O Enigma de André da Rocha Pinto*. Trata-se de um relato memorialístico proveniente da tradição oral, utilizado como documento inicial para provocar o exercício investigativo dos estudantes.

Individualmente, cada participante realizou a leitura do texto com o objetivo de identificar evidências capazes de responder a quatro questões norteadoras: quem escreveu o texto, onde foi escrito, quando foi produzido e por que foi escrito. A opção por iniciar a oficina com um documento dessa natureza teve como propósito problematizar os limites e as aproximações entre memória e História, deslocando os estudantes de uma postura passiva de recepção de informações para uma atitude investigativa diante da fonte.

A utilização desse relato dialoga diretamente com as reflexões de Pierre Nora (1993) acerca da relação entre memória e História. Para o autor, a História contemporânea é marcada pelo enfraquecimento das memórias espontâneas, exigindo que vestígios do passado sejam preservados, problematizados e reinterpretados historicamente. Como afirma Nora (1993, p. 7), é necessário "arrancar do que ainda sobrou de vivido no calor da tradição, no mutismo do costume, na repetição do ancestral, sob o impulso de um sentimento histórico profundo".

Nesse sentido, o relato sobre André da Rocha Pinto foi utilizado não como narrativa destinada à confirmação de fatos, mas como uma evidência cultural capaz de revelar permanências da memória coletiva e provocar questionamentos acerca de sua historicidade.

Durante a socialização das respostas, observou-se que, de forma praticamente consensual, os estudantes classificaram o texto como um mito ou uma narrativa pertencente à tradição oral. Embora essa interpretação pudesse, à primeira vista, afastá-lo do campo da História, ela constituiu precisamente o ponto de partida para a construção do pensamento histórico.

A partir dessa compreensão inicial, foram propostos novos questionamentos: *Existe, nesse relato, algum elemento que vocês conseguem reconhecer na cidade de Poções atualmente? Há alguma evidência que indique a possibilidade de o texto estar relacionado a acontecimentos históricos?*

As respostas evidenciaram uma mudança gradual na forma como os estudantes passaram a interpretar a narrativa. Aproximadamente metade da turma afirmou reconhecer elementos presentes no texto, enquanto os demais, inicialmente, não identificaram qualquer relação com a realidade local.

À medida que o diálogo avançava, começaram a surgir referências concretas ao espaço urbano e ao patrimônio da cidade: *"Meu tio mora na Rua André da Rocha Pinto."* Outro estudante acrescentou: *"Eu já fui na região do Timorante. Tem um campo de futebol lá perto."* Esses registros demonstram que a narrativa oral passou a ser relacionada com marcas materiais presentes no cotidiano dos próprios estudantes, favorecendo a atribuição de significância histórica ao espaço em que vivem.

O momento de maior potencial investigativo ocorreu quando, após reconhecerem o caráter mítico da narrativa, os estudantes foram convidados a refletir sobre a existência de possíveis evidências históricas presentes no texto. Uma das respostas revelou um importante indício de mobilização do pensamento histórico: *"O texto fala que era um bandeirante. Na data que aparece, 1732, acho que coincide com o ciclo do ouro no Brasil. Então pode ser que tenha algo de verdade no texto."*

Essa interpretação demonstra que o estudante deixou de analisar o documento apenas sob a lógica da veracidade ou da falsidade, passando a confrontá-lo com conhecimentos históricos previamente construídos, estabelecendo relações entre o contexto nacional e a formação do território local, ou seja, estabeleceu uma relação temporal fundamentada no conhecimento histórico.

Sob a perspectiva da Educação Histórica, esse momento representa uma mobilização simultânea de diferentes conceitos de segunda ordem. A atividade favoreceu o desenvolvimento das noções de evidência, ao estimular a problematização da origem e da confiabilidade da fonte; de significância histórica, ao relacionar o relato com elementos reconhecidos no espaço urbano

de Poções; de orientação temporal, ao conectar acontecimentos do século XVIII com permanências observadas no presente; e de interpretação, ao incentivar a elaboração de hipóteses fundamentadas sobre a narrativa.

Em consonância com Isabel Barca, Peter Lee e Maria Auxiliadora Schmidt, os estudantes não buscaram apenas confirmar informações, mas construíram explicações históricas a partir da análise crítica das evidências disponíveis.

Assim, a utilização de um relato oriundo da tradição oral demonstrou que a História Local constitui um ponto de partida privilegiado para o desenvolvimento do pensamento histórico. Ao problematizar uma narrativa conhecida pela comunidade, os estudantes compreenderam que memória e História não se confundem, mas estabelecem relações permanentes de diálogo. A oficina transformou um relato tradicional em objeto de investigação histórica, evidenciando que o conhecimento histórico é construído mediante perguntas, análise de evidências, formulação de hipóteses e interpretação crítica das fontes.

A segunda etapa da aula-oficina teve início com a organização da turma em três grupos de trabalho. Cada grupo recebeu um conjunto documental distinto, representativo de diferentes momentos da formação histórica do atual território de Poções. O primeiro conjunto era composto por um excerto do relato de viagem do príncipe Maximilian zu Wied-Neuwied, produzido durante sua passagem pela região em 1817.

Figura 1 - Fotos de atividades da aula oficina: análise de documentos.







Fonte: Autor (2026)

O segundo reunia documentos oficiais do final do século XIX e início do século XX, relacionados à elevação do Arraial dos Poções à categoria de Vila e aos desdobramentos administrativos decorrentes desse processo. O terceiro consistia na publicação elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 1958, contendo informações sobre os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais do município em meados do século XX.

Antes da leitura dos documentos, os estudantes foram novamente convidados a identificar a natureza das fontes, procurando responder às mesmas questões utilizadas na atividade anterior: quem produziu o documento, quando foi elaborado, onde foi escrito e com qual finalidade. A repetição dessas perguntas teve como objetivo consolidar procedimentos próprios da investigação histórica, reforçando a compreensão de que toda fonte deve ser analisada em seu contexto de produção antes de ser utilizada como evidência histórica.

Comparativamente à atividade inicial, observou-se uma mudança significativa na postura dos estudantes diante dos documentos escritos. Se, no primeiro momento, o relato oriundo da tradição oral havia sido imediatamente associado ao mito e à memória coletiva, os documentos oficiais e os relatos de viajantes passaram a ser percebidos como registros dotados de maior credibilidade.

Essa percepção revelou uma concepção ainda presente entre os estudantes de que documentos escritos representam a "verdade histórica". Longe de corrigir imediatamente essa compreensão, a oficina procurou problematizá-la, conduzindo os grupos a perceber que toda fonte histórica, independentemente de sua natureza, deve ser interpretada criticamente.

O grupo responsável pela análise do relato de Wied-Neuwied direcionou inicialmente sua atenção para aspectos curiosos da narrativa, especialmente a descrição dos carrapatos encontrados durante a viagem. À medida que o diálogo foi sendo conduzido, entretanto, os estudantes passaram a identificar elementos relacionados às permanências e mudanças na história local.

Entre as observações registradas destacam-se: *"Um padre bêbado com escravo mostra que teve escravidão em Poções"* e *"A Fazenda Morrinhos que aparece no texto deve ser o distrito de Morrinhos. A cidade começou lá... Mas o texto diz que já havia algumas casas e uma capela onde hoje fica a cidade, então fiquei em dúvida sobre o que surgiu primeiro."* Essas manifestações evidenciam um movimento importante de construção do pensamento histórico, pois os estudantes deixaram de apenas localizar informações no documento para formular hipóteses, estabelecer relações entre diferentes espaços e problematizar narrativas já consolidadas sobre a origem do município.

O segundo grupo analisou fragmentos da legislação referente à emancipação político-administrativa de Poções. A leitura dos documentos favoreceu a compreensão das transformações institucionais decorrentes da criação da Vila, permitindo que os estudantes relacionassem acontecimentos históricos às permanências observadas no cotidiano da cidade.

Entre as interpretações apresentadas destacaram-se: *"Dia 26 de junho de 1880 foi o decreto da emancipação política da cidade; por isso é feriado nessa data"* e, em tom descontraído, *"Virou Vila e veio logo instituir a cobrança de imposto."* Outro comentário chamou atenção pela capacidade de estabelecer relações entre passado e presente: *"Fala da construção do açude... deve ser o que tem hoje no Bairro do Açude. Difícil imaginar que a cidade toda bebia aquela água."*

A observação revelou a mobilização do conceito de mudança e permanência, ao reconhecer que um mesmo espaço urbano pode assumir funções distintas ao longo do tempo histórico. O açude mencionado pelos estudantes corresponde, de fato, ao reservatório construído naquele período, atualmente localizado no bairro que conserva sua denominação. Se, no passado, representava a principal fonte de abastecimento da população, hoje encontra-se profundamente degradado, recebendo águas pluviais e esgoto urbano, evidenciando transformações nas relações entre sociedade, cidade e meio ambiente.

O terceiro grupo demonstrou grande envolvimento com a publicação do IBGE de 1958. Pela linguagem acessível, pelo caráter descritivo do documento e pela presença de fotografias, os estudantes afirmaram sentir-se "viajando no tempo". Expressões como *"Parece que estou assistindo a uma série antiga"* ou *"É como fazer um mergulho no passado"* revelam o grau de aproximação estabelecido entre os estudantes e a fonte histórica.

Diferentemente dos documentos anteriores, a relativa proximidade temporal permitiu identificar elementos ainda presentes na cidade, ao mesmo tempo em que evidenciou profundas transformações ocorridas em poucas décadas.

As comparações realizadas pelos estudantes suscitaram questionamentos relevantes acerca das mudanças demográficas, econômicas e culturais do município. Um dos alunos perguntou: *"Professor, como Poções tinha quase cem mil habitantes em 1958 e hoje tem pouco mais de cinquenta mil?"* Outro observou: *"Como a cidade tinha três cinemas e hoje não tem nenhum?"* Um terceiro relacionou sua própria trajetória escolar ao documento analisado: *"Eu estudei no Alexandre Porfírio, mas o texto diz que naquela época havia pouco mais de mil estudantes em toda a cidade. É muito pouco."*

Essas indagações demonstram que a leitura dos documentos ultrapassou a simples identificação de informações, estimulando a comparação entre diferentes temporalidades, a

problematização das transformações sociais e a formulação de novas perguntas históricas. Objetivando enfatizar as competências de mudança e permanência, fora instigado aos alunos que identificassem no texto situações consideradas por eles como inexplicáveis, dado o tom de surpresa demonstrado pelo grupo ao se deparar com informações que contradizem o senso comum de linearidade histórica.

A redução no número de habitantes, contrasta com o aumento do quantitativo de estudantes; a situação ganha materialidade ao perceber que a escola citada no texto continua em funcionamento e faz parte de seu cotidiano; assim como a existência de cinemas no passado os fez refletir o porquê de precisarem se deslocar para a cidade vizinha atualmente para ter acesso à tais serviços.

Para o primeiro questionamento, logo encontraram a resposta, residindo no fato do territorio da então cidade ter sido dividido dando origem a vários outros municípios. O aumento no acesso à escola foi visto com naturalidade, tendo em vista o comparativo ainda real da realidade presenciada por eles da dificuldade de gerações anteriores como a de seus avós à instituição escolar. Já para a questão do cinema, visto como sinônimo de desenvolvimento social, permaneceram com ar atônitos, sem compreender os motivos que levaram uma cidade apresentada nos textos como próspera e em pleno desenvolvimento, aparentar ter regredido ao longo dos anos.

À luz da Educação Histórica, essa etapa da aula-oficina evidenciou a mobilização simultânea de diferentes conceitos de segunda ordem. A análise crítica das fontes favoreceu o desenvolvimento das noções de evidência, ao problematizar a natureza e a credibilidade dos documentos; de mudança e permanência, ao comparar diferentes momentos da história de Poções; de significância histórica, ao reconhecer elementos do passado ainda presentes no espaço urbano; e de orientação temporal, ao estabelecer relações entre experiências históricas pretéritas e a realidade vivida pelos estudantes.

Mais do que identificar informações, os grupos passaram a produzir interpretações historicamente fundamentadas, aproximando-se da prática investigativa defendida por Isabel Barca, Peter Lee, Maria Auxiliadora Schmidt e Jörn Rüsen.

A terceira etapa da aula-oficina consistiu na realização de um city tour histórico, concebido como uma atividade de investigação em campo. Após o intervalo destinado ao lanche, os estudantes foram convidados a percorrer diferentes espaços da cidade com o objetivo de identificar, registrar e interpretar vestígios do passado anteriormente reconhecidos nas fontes analisadas em sala de aula.

Figura 2 - Fotos de atividades da aula oficina: City tour histórico (o passado no presente)



Fonte: Autor (2026)

Utilizando os aparelhos celulares, cada participante deveria produzir registros fotográficos de lugares, edificações, monumentos, paisagens ou elementos do cotidiano que, na percepção do grupo, representassem evidências do presente capazes de auxiliar futuras gerações a compreenderem a cidade de Poções no final da primeira metade do século XXI, quando da abertura da Cápsula do Tempo.

A proposta procurou atribuir um novo significado ao deslocamento realizado durante o percurso. O ônibus escolar deixou de ser compreendido apenas como meio de transporte para assumir, simbolicamente, a função de uma "máquina do tempo", conduzindo os estudantes por diferentes temporalidades. Enquanto percorriam os espaços urbanos e rurais do município, passado, presente e futuro passaram a dialogar em uma mesma experiência investigativa.

Os documentos anteriormente estudados deixaram de existir apenas como registros escritos e passaram a ser confrontados com as permanências e transformações observadas na paisagem, permitindo que os estudantes relacionassem evidências documentais aos vestígios materiais presentes no território.

Durante o percurso foi realizada uma parada na Capela de Nossa Senhora da Lapinha, localizada às margens do Rio São José. A escolha desse local não ocorreu de forma aleatória, mas fundamentou-se nas evidências mobilizadas nas etapas anteriores da oficina. A capela foi apresentada aos estudantes como uma possível referência ao templo mencionado na narrativa oral sobre André da Rocha Pinto, além de corresponder ao espaço descrito por Maximilian zu Wied-Neuwied durante sua passagem pela região, em 1817.

Os documentos oficiais e a publicação do IBGE também permitiram estabelecer relações entre aquele espaço e os processos de ocupação do território, indicando a relevância histórica da localidade para a formação do arraial que deu origem ao atual município de Poções. A visita possibilitou que os estudantes confrontassem diferentes narrativas e refletissem sobre os limites e as potencialidades das fontes históricas na reconstrução do passado.

Ao longo do trajeto, diversos registros fotográficos foram produzidos pelos grupos. Entre os lugares selecionados destacaram-se a Igrejinha do Divino Espírito Santo, a Rua Timóteo Gonçalves da Costa, o Distrito de Morrinhos e, de maneira bastante significativa, o recém-inaugurado empreendimento comercial João Henrique Atacadista. A escolha deste último espaço revelou um aspecto importante da atividade: os estudantes compreenderam que a construção da Cápsula do Tempo não se restringia à preservação de patrimônios antigos, mas também exigia identificar elementos representativos da cidade contemporânea que, no futuro, poderiam constituir evidências históricas sobre o período em que viveram. Nesse momento, deixaram de olhar apenas para o passado e passaram a atribuir significado histórico ao próprio presente.

As interações ocorridas durante o percurso evidenciaram a mobilização do pensamento histórico. Em diferentes momentos, os estudantes estabeleceram relações espontâneas entre os documentos analisados e a paisagem observada. Um deles comentou: *"No Enigma de André da Rocha Pinto diz que o filho seguiu para Ilhéus. A estrada que estamos seguindo também vai para lá."* Outro observou: *"Olha o Rio das Mulheres... ele não desemboca no Rio de Contas, depois de Boa Nova, sentido Jequié?"*

Essas manifestações revelam que os estudantes passaram a utilizar conhecimentos históricos para interpretar o espaço vivido, articulando referências documentais, memória local e localização geográfica em um mesmo processo de análise.

Sob a perspectiva da Educação Histórica, esse momento representa a consolidação do conceito de orientação temporal, formulado por Jörn Rüsen. Ao relacionarem acontecimentos registrados nas fontes históricas com os lugares percorridos durante a atividade, os estudantes compreenderam que o espaço urbano constitui uma construção histórica, marcada por permanências, rupturas e ressignificações.

Simultaneamente, foram mobilizados os conceitos de significância histórica, ao selecionar quais lugares deveriam ser registrados para a Cápsula do Tempo; de evidência, ao confrontar documentos com vestígios materiais; e de mudança e permanência, ao identificar transformações ocorridas na paisagem ao longo de mais de dois séculos de história.

A atividade também estabelece um diálogo direto com Pierre Nora (1993). Os espaços visitados deixaram de ser percebidos apenas como elementos da paisagem cotidiana para serem compreendidos como lugares de memória, nos quais diferentes temporalidades se entrecruzam e a memória coletiva encontra suportes materiais para sua preservação.

Ao registrar fotograficamente esses lugares, os estudantes produziram novos documentos históricos e, ao mesmo tempo, atribuíram significados ao patrimônio local, transformando a cidade em objeto de investigação e em fonte para futuras interpretações históricas.

Mais do que um deslocamento físico, o *city tour* constituiu uma experiência de deslocamento temporal. Ao confrontarem documentos, memórias, paisagens e registros fotográficos, os estudantes compreenderam que a História não permanece restrita aos livros ou aos arquivos, mas se manifesta nos espaços que habitam diariamente. Dessa forma, a cidade de Poções deixou de representar apenas o cenário da pesquisa para assumir a condição de laboratório de aprendizagem histórica, no qual passado, presente e futuro foram continuamente articulados na construção do pensamento histórico.

A quarta etapa da aula-oficina iniciou-se de forma não prevista no planejamento, evidenciando que, em práticas pedagógicas fundamentadas na interação humana, a execução frequentemente produz situações que extrapolam o roteiro inicialmente elaborado.

Ao desembarcarem do ônibus, na parada localizada na Serra do Timorante, os estudantes encontraram um senhor idoso sentado à sombra de uma árvore. Tratava-se do Sr. Galdino, morador da região que, ao ser questionado sobre sua idade, respondeu com bom humor: *"Faltam três anos para eu completar cem."* A presença daquele homem constituiu uma oportunidade singular de aproximação entre a pesquisa e a memória viva da comunidade, estabelecendo uma conexão espontânea com a primeira fonte analisada na oficina, o relato oral intitulado *O Enigma de André da Rocha Pinto*.

Figura 3 - Fotos de atividades da aula oficina: O lugar da memória na história em um bate-papo com Sr. Galdino



Fonte: Autor (2026)

Convidado a compartilhar parte de sua trajetória de vida, o Sr. Galdino relatou que seus pais haviam emigrado da Itália no início do século XX, estabelecendo-se inicialmente na região Sul do Brasil para trabalhar na agricultura. Segundo seu depoimento, as dificuldades encontradas motivaram a mudança da família para o interior da Bahia, incentivada por um amigo de origem japonesa, chamado Minoro, que já residia na região.

Após seu casamento, fixou residência em Poções, onde encontrou uma cidade em processo de crescimento e desenvolvimento, estabelecendo-se na propriedade rural onde permanece até os dias atuais. Embora não se tratasse de um documento escrito, seu relato constituiu uma fonte histórica produzida a partir da experiência vivida, permitindo aos estudantes reconhecerem a importância da memória individual para a compreensão da história local.

Tão significativa quanto a narrativa do Sr. Galdino foi a reação dos estudantes diante de seu testemunho. Diferentemente do que ocorreu durante a análise da tradição oral sobre André da Rocha Pinto, cuja veracidade foi imediatamente problematizada pela turma, o relato do antigo morador foi aceito sem qualquer questionamento quanto à sua confiabilidade.

Os comentários concentraram-se na admiração por sua lucidez e vitalidade: *"Que memória boa ele tem, mesmo com essa idade"*; *"Como ele está forte"*; *"Será que chegaremos à idade dele? Acho que não... olha como ele cuida da saúde."* Esse comportamento revelou um aspecto relevante para a pesquisa: os estudantes atribuíram maior credibilidade ao testemunho direto de uma testemunha viva do que à narrativa tradicional anteriormente analisada.

Tal constatação permitiu problematizar, posteriormente, os critérios utilizados para conferir autoridade às fontes históricas, reforçando a necessidade de submetê-las, independentemente de sua natureza, aos mesmos procedimentos de análise crítica defendidos pela Educação Histórica. Rememora ainda o que fora descrito por Peter Lee acerca da concepção de fontes primárias, serem mais "confiáveis" aos olhos dos estudantes.

Concluído esse momento, o grupo dirigiu-se ao sítio onde seria realizada a atividade central da pesquisa: a construção da Cápsula do Tempo. Em um ambiente cercado pela natureza e distante da rotina escolar, cada estudante recebeu uma folha de papel ofício e um envelope, sendo orientado a escrever uma carta destinada a si próprio, a ser lida vinte anos depois. A proposta convidava os participantes a refletirem sobre suas expectativas, projetos de vida, sentimentos e percepções acerca do tempo presente, estabelecendo um diálogo entre o jovem que eram naquele momento e o adulto que se tornariam no futuro.

O envolvimento dos estudantes com essa atividade revelou-se um dos momentos mais significativos de toda a aula-oficina. Espontaneamente, cada um procurou um espaço reservado para escrever sua carta. O silêncio que se estabeleceu contrastava com a intensidade das emoções perceptíveis em seus semblantes. Esperança, ansiedade, dúvidas e incertezas pareciam materializar-se nas palavras cuidadosamente registradas.

Figura 4 - Fotos de atividades da aula oficina: O presente no futuro através de cartas para a cápsula.








Fonte: Autor (2026)

As perguntas que surgiam durante a escrita evidenciavam o exercício de orientação temporal proposto pela atividade: *"Será que estaremos vivos para abrir essa carta?"*; *"E se acontecer alguma coisa comigo nesse período, quem vai ler o que escrevi?"* Mais do que produzir um documento, os estudantes passaram a refletir sobre sua própria condição histórica, reconhecendo a imprevisibilidade do futuro e atribuindo novos significados ao presente que viviam.

Paralelamente à produção das cartas, os estudantes decidiram gravar pequenos vídeos dirigidos às suas futuras versões, registrando expectativas sobre a vida, a cidade e os sonhos que desejavam realizar nas duas décadas seguintes. Os arquivos audiovisuais foram reunidos em um pen drive e acondicionados juntamente com as cartas no interior da Cápsula do Tempo.

Curiosamente, a própria tecnologia utilizada tornou-se objeto de reflexão. Um estudante questionou: *"Será que daqui a vinte anos ainda vai existir computador que leia pen drive?"* Outro respondeu prontamente: *"Mas as cartas vão continuar legíveis."* A discussão revelou que os estudantes passaram a compreender diferentes suportes documentais como evidências históricas, refletindo, inclusive, sobre a permanência e a obsolescência das tecnologias de registro ao longo do tempo.

Concluída a escrita, os estudantes participaram de uma breve dinâmica denominada "Desvendando o Enigma", que consistia em localizar o ponto previamente preparado para o sepultamento da Cápsula do Tempo. A atividade retomava, de maneira simbólica, o primeiro texto analisado durante a oficina — *O Enigma de André da Rocha Pinto* — encerrando o percurso investigativo iniciado no período da manhã. Dessa forma, o roteiro da aula-oficina assumiu uma estrutura circular, na qual o ponto de chegada dialogava diretamente com o ponto de partida, reforçando a articulação entre memória, narrativa, investigação e produção de evidências.

Figura 5 - Fotos de atividades da aula oficina: Retomando o início da aula oficina e finalizando a cápsula do tempo.









Fonte: Autor (2026)

No momento do fechamento da Cápsula do Tempo, ocorreu um gesto que não havia sido previsto no planejamento inicial da pesquisa, mas que revelou elevado potencial pedagógico. Espontaneamente, diversos estudantes decidiram depositar objetos pessoais junto às cartas e aos registros audiovisuais. Entre os materiais colocados no interior da cápsula

encontravam-se um pingente recebido da mãe, uma corrente presenteada pela namorada, broches, bottons, fotografias e pequenos objetos representativos de seu cotidiano.

Ao atribuírem valor histórico a esses artefatos, os estudantes demonstraram compreender que documentos históricos não são apenas aqueles produzidos oficialmente pelo Estado ou preservados em arquivos institucionais. Objetos aparentemente comuns também podem adquirir significado histórico quando contextualizados e preservados como testemunhos de uma determinada experiência humana.

Encerrada essa etapa, solicitou-se que cada grupo produzisse uma breve narrativa sobre a história de Poções, fundamentada nas diferentes fontes analisadas ao longo da oficina — orais, documentais, materiais e memoriais —, destacando os aspectos considerados mais relevantes da experiência vivenciada. As produções evidenciaram que os estudantes passaram a articular informações provenientes de diferentes tipos de evidências, construindo interpretações próprias sobre a história local e demonstrando avanços na mobilização das competências do pensamento histórico propostas como objetivo desta pesquisa.

O Grupo 01 relatou:

> *Antes da aula, a história de Poções parecia ser apenas um conjunto de datas e nomes que ouviamos falar de vez em quando. Durante a leitura dos documentos e da memória sobre André da Rocha Pinto, percebemos que a história da cidade é formada por diferentes versões, documentos e lembranças que precisam ser analisadas. Descobrimos que algumas informações da tradição oral podem ter relações com acontecimentos históricos, mas somente quando comparamos diferentes fontes se torna possivel construir interpretações mais proximas do real. Também entendemos que lugares como Morrinhos, a Capela da Lapinha e a Serra do Timorante fazem parte desse processo de ocupação do território e ajudam a compreender como a cidade foi se formando ao longo do tempo. Ao observar os lugares estudados nos documentos, percebemos que o passado continua presente na paisagem, nos nomes das ruas, nos rios e nas construções. Aprendemos que a História não está apenas nos livros, mas também nos espaços onde vivemos. A construção da Cápsula do Tempo nos fez perceber que nós também estamos produzindo documentos que poderão ser utilizados por pessoas do futuro para entender como era Poções no ano de 2026.*

O grupo 02 relatou:

> *Participar da aula-oficina mudou a maneira como enxergamos a história de Poções. Os documentos mostraram que a cidade passou por muitas transformações desde os primeiros registros da ocupação até sua emancipação política. Chamou nossa atenção, que acontecimentos como a criação da Vila, a construção do açude e o crescimento urbano*

> *ainda influenciam a vida da população hoje. Também percebemos que muitos lugares que fazem parte do nosso cotidiano possuem uma história que antes desconhecíamos.*
> *Passar por esses lugares ajudou a relacionar os documentos com a realidade. Durante a atividade conseguimos reconhecer lugares mencionados nas fontes históricas e comparar o que permaneceu e o que mudou. Ao tirar fotografias para Cápsula, entendemos que também somos responsáveis por preservar a memória da cidade. As imagens que escolhemos representam aquilo que consideramos importante para que as próximas gerações vejam como era Poções em nossa época. Essa experiência mostrou que conhecer a história da cidade nos ajuda a valorizar o patrimônio histórico e cultural do município.*

O Grupo 03 relatou:

> *A aula-oficina nos fez compreender que estudar História vai muito além de decorar datas. Durante a análise das diferentes fontes percebemos que cada documento apresenta uma visão sobre o passado e que cabe a nós comparar essas informações para produzir explicações mais próximas da realidade. A leitura do relato do principe Maximilian, dos documentos sobre a emancipação de Poções e da publicação do IBGE mostrou que a cidade passou por profundas mudanças econômicas, sociais e culturais, mas também preservou características que ainda podem ser observadas atualmente.*
> *O passeio pelos lugares históricos foi o momento em que conseguimos relacionar os documentos com a cidade onde vivemos. Lugares como a Capela da Lapinha, o Distrito de Morrinhos, a Igrejinha do Divino e até o novo atacadista passaram a ter outro significado, porque percebemos que todos eles representam diferentes momentos da história de Poções. Também entendemos que a cidade continua mudando e que essas transformações serão estudadas pelas próximas gerações.*
> *A construção da Cápsula do Tempo foi a atividade que mais nos marcou. Ao escrever cartas, selecionar objetos e produzir fotografias, percebemos que estávamos registrando nossa própria história. Da mesma forma que hoje utilizamos documentos antigos para conhecer o passado de Poções, alguém poderá utilizar os materiais produzidos por nossa turma para compreender como vivíamos hoje. Isso nos fez entender que a História é construída e que cada geração deixa evidências que ajudam a explicar seu tempo.*

A realização da aula-oficina culminada na construção da Cápsula do Tempo demonstrou o potencial da História Local como eixo articulador para o desenvolvimento do pensamento histórico. Ao longo das diferentes etapas da intervenção, os estudantes foram convidados a investigar fontes de naturezas diversas, confrontar evidências, interpretar narrativas, estabelecer relações entre diferentes temporalidades e produzir seus próprios registros históricos.

A experiência evidenciou que a aprendizagem histórica torna-se mais significativa quando os conteúdos substantivos dialogam diretamente com a realidade vivida pelos

estudantes, favorecendo o sentimento de pertencimento e a compreensão de que eles próprios são sujeitos da História.

As ausências registradas durante a realização da oficina também constituíram um importante elemento de reflexão para esta pesquisa. Observou-se que parte dos estudantes que não participou da atividade correspondia justamente ao grupo que, no questionário diagnóstico, apresentava maiores dificuldades em estabelecer relações entre a História Local e a História do Brasil.

Embora não seja possível estabelecer uma relação de causalidade entre esses fatores, tal constatação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que despertem o interesse, promovam experiências significativas e atribuam sentido ao conhecimento histórico, reconhecendo que a construção da aprendizagem depende não apenas da transmissão de conteúdos, mas também do envolvimento efetivo dos estudantes com o objeto de estudo.

As produções escritas, os registros audiovisuais, os objetos espontaneamente depositados na Cápsula do Tempo, bem como as manifestações de entusiasmo, satisfação e agradecimento observadas ao término da atividade, constituem evidências qualitativas dos impactos produzidos pela aula-oficina. Mais do que a apropriação de conhecimentos relacionados à história de Poções, os estudantes demonstraram avanços na mobilização de competências próprias do pensamento histórico.

Ao interpretar diferentes fontes, formular hipóteses, construir narrativas, atribuir significados ao passado, relacionar permanências e mudanças, orientar-se temporalmente e produzir documentos destinados às gerações futuras, desenvolveram capacidades que extrapolam a memorização de fatos, aproximando-se do modo como o conhecimento histórico é produzido.

Nessa perspectiva, os resultados da intervenção indicam que a Cápsula do Tempo, concebida como produto educacional desta pesquisa, constituiu-se em um artefato pedagógico coerente com os pressupostos da Educação Histórica. Sua utilização favoreceu a mobilização de diferentes competências do pensamento histórico descritas por Maria Auxiliadora Schmidt, entre elas interpretação, argumentação, uso de evidências, significância histórica, orientação temporal e compreensão de mudança e permanência. Essa constatação não decorre apenas do produto final elaborado pelos estudantes, mas do acompanhamento das diferentes etapas da aula-oficina, nas quais foi possível observar como essas competências foram sendo mobilizadas e articuladas.

No primeiro momento, o questionário diagnóstico permitiu identificar as concepções iniciais dos estudantes acerca da História, do conhecimento histórico e da relação entre passado

e presente. As respostas constituíram uma referência para a análise dos avanços observados ao longo da intervenção, especialmente no que diz respeito à superação de uma compreensão da História predominantemente associada à memorização de fatos.

Na etapa de análise das fontes, a mobilização da competência de interpretação pôde ser percebida quando os estudantes foram levados a ultrapassar a simples identificação das informações presentes nos documentos e a formular questões sobre sua origem, contexto, finalidade e significado. Do mesmo modo, o trabalho com documentos favoreceu o reconhecimento das fontes como evidências a serem interrogadas e confrontadas, e não como relatos prontos e incontestáveis sobre o passado.

Durante o city tour histórico, essas aprendizagens foram deslocadas para o espaço vivido. Ao observar praças, ruas, edifícios, monumentos, cemitérios e outros lugares de memória, os estudantes puderam estabelecer relações entre diferentes temporalidades, identificando elementos que permaneceram no espaço e outros que foram transformados ao longo do tempo.

Nesse processo, a significância histórica foi mobilizada na medida em que determinados lugares e acontecimentos passaram a ser compreendidos não apenas por sua existência no passado, mas por sua relação com a comunidade e com as experiências dos próprios estudantes. A produção de registros fotográficos e escritos também possibilitou que argumentassem sobre aquilo que consideravam significativo, relacionando as evidências encontradas no percurso às informações anteriormente analisadas.

Por sua vez, a produção dos materiais destinados à Cápsula do Tempo evidenciou de maneira mais direta a competência de orientação temporal. Ao elaborar registros sobre o presente e escrever cartas destinadas ao próprio “eu” do futuro, os estudantes foram convidados a pensar sobre sua condição como sujeitos históricos e sobre as relações entre passado, presente e futuro.

A atividade possibilitou, portanto, que percebessem o tempo não apenas como uma sucessão cronológica de acontecimentos, mas como uma dimensão da experiência humana, marcada por mudanças, permanências, expectativas e interpretações. A articulação entre os registros sobre a história local e as cartas dirigidas ao futuro também favoreceu a compreensão de que os sujeitos do presente produzem vestígios que poderão ser interpretados posteriormente.

Assim, as competências do pensamento histórico não foram consideradas desenvolvidas simplesmente porque os estudantes produziram uma cápsula do tempo, mas porque, ao longo da intervenção, foram mobilizados a interpretar fontes, selecionar e utilizar evidências,

formular argumentos, atribuir significado histórico aos espaços e acontecimentos, reconhecer mudanças e permanências e estabelecer relações entre diferentes temporalidades.

A Cápsula do Tempo funcionou, nesse sentido, como dispositivo de síntese dessas aprendizagens, materializando um processo no qual os estudantes deixaram de ocupar exclusivamente a posição de receptores de informações sobre o passado e passaram a atuar como sujeitos envolvidos na investigação, interpretação e produção de conhecimentos sobre a História Local.

Dessa forma, os resultados da intervenção reforçam a compreensão de que a História Local pode assumir um papel estratégico na formação do pensamento histórico, sobretudo quando articulada a práticas investigativas que partem das experiências dos estudantes e os conduzem à análise crítica das evidências históricas.

Ao compreenderem que também produzem evidências e narrativas sobre o tempo em que vivem, os participantes passaram a reconhecer-se como protagonistas da História, atribuindo novos sentidos ao passado, ao presente e ao futuro, objetivo maior que orientou esta investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a educação no século XXI significa reconhecer que a escola está inserida em uma sociedade em permanente transformação. As mudanças tecnológicas, culturais e sociais impõem novos desafios às práticas educativas, exigindo que o ensino deixe de privilegiar exclusivamente a transmissão de conteúdos para assumir a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade em que vivem.

Nesse contexto, o ensino de História é chamado a desempenhar um papel que ultrapassa a memorização de datas, fatos e personagens, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento histórico e da capacidade de orientar-se temporalmente diante das experiências individuais e coletivas. Segundo Freitas (2019)

> Quando não se conhece a relevância do passado na construção social ou essa importância é minimizada, presumimos ser muito difícil realizar uma boa compreensão do presente. Dessa forma, julgamos necessário entender como o aluno faz a relação entre passado, presente e como perspectiva o futuro, e a forma que ele utiliza nessa relação temporal para a tomada de decisão. (Freitas, 2019, p.3)

Sob essa perspectiva, aprender História não significa apenas conhecer o que aconteceu, onde ocorreu ou quando determinado acontecimento se deu. Conforme argumentam Peter Lee (2006) e Peter Seixas e Tom Morton (2013), a aprendizagem histórica envolve a compreensão de como o conhecimento histórico é produzido, exigindo dos estudantes a mobilização de competências relacionadas à interpretação de evidências, à construção de argumentos, à análise crítica das fontes, ao reconhecimento da significância histórica e à compreensão das relações entre mudanças e permanências ao longo do tempo. Para Seixas

Tais competências, denominadas por Maria Auxiliadora Schmidt (2020) como competências do pensamento histórico, constituíram o eixo estruturante desta investigação.

A pesquisa nasceu de inquietações ligadas à minha trajetória na educação pública baiana. A percepção profissional de que parte dos estudantes encontrava dificuldade em atribuir sentido aos conteúdos de História ajudou a formular a questão de pesquisa; não constitui, por si, um resultado generalizável do questionário aplicado nesta turma.

Embora reconhecessem a importância da disciplina, frequentemente não estabeleciam relações entre os conteúdos escolares e sua própria realidade. Trata-se de um fenômeno que não se restringe ao ensino de História. Assim como ocorre em outras áreas do conhecimento, os estudantes buscam compreender a finalidade social daquilo que aprendem, questionando a utilidade dos conteúdos para sua vida presente e futura. Para Seixas e Peck (2004)

> Definir a relevância histórica envolve organizar os eventos em uma narrativa que nos mostre algo importante sobre a nossa posição no mundo. Assim como ocorre com cada um dos elementos do pensamento histórico, ninguém consegue avançar muito na relevância histórica se já não 'conhecer' uma quantidade razoável de história. Por outro lado, 'conhecer' muitos fatos históricos é inútil sem saber como eles se encaixam e por que podem ser importantes. (Seixas; Peck, 2004, p. 111, tradução nossa).

No ensino de História, entretanto, esse desafio assume características particulares. Conforme observa Peter Lee (2006), os estudantes chegam à escola portadores de ideias prévias acerca do passado, construídas a partir da família, dos meios de comunicação, das redes sociais e de suas experiências cotidianas. Essas concepções constituem o ponto de partida para a aprendizagem histórica e não podem ser ignoradas pelo professor.

Cabe à escola promover situações de aprendizagem capazes de transformar esse conhecimento cotidiano em conhecimento histórico fundamentado, desenvolvido mediante a análise de evidências, o confronto entre diferentes interpretações e a elaboração de narrativas historicamente plausíveis.

Os resultados obtidos nesta pesquisa corroboram essa perspectiva. O questionário diagnóstico revelou que os estudantes reconhecem a importância da História para compreender o presente e orientar suas escolhas futuras. Entretanto, também evidenciou fragilidades relacionadas às competências do pensamento histórico, especialmente quanto à interpretação de fontes, ao reconhecimento da História Local como objeto de investigação histórica e à compreensão dos procedimentos utilizados pelos historiadores na produção do conhecimento.

Foi justamente a partir dessas evidências que a História Local de Poções foi escolhida como conteúdo substantivo da intervenção pedagógica. Longe de representar apenas um recorte espacial da pesquisa, a História Local constituiu-se em um meio privilegiado para aproximar os estudantes dos processos de investigação histórica. Para Germinari (2020)

> A análise de ideias substantivas concentra-se nos conceitos históricos, conhecidos na escola como “conteúdos de ensino”. Esses estudos abordam conceitos gerais, como imperialismo e democracia, e também noções particulares vinculadas a contextos específicos, no tempo e no espaço, tais como as histórias nacionais, regionais e locais. As investigações a respeito dos usos do conhecimento histórico versam sobre o significado da História na vida cotidiana. (Germinari, 2020, p. 183)

Como afirmam Schmidt (2007) e Barca (2004), a aprendizagem histórica torna-se mais significativa quando os sujeitos conseguem estabelecer relações entre os conhecimentos

escolares e os contextos nos quais vivem, favorecendo a construção da identidade, do pertencimento e da consciência histórica.

Nesse contexto, a Aula-Oficina proposta por Isabel Barca mostrou-se uma estratégia metodológica capaz de transformar os estudantes em protagonistas do processo de aprendizagem. Ao investigar documentos, espaços urbanos e patrimônios históricos, os participantes deixaram de ocupar uma posição passiva diante do conhecimento para assumir o papel de investigadores, formulando hipóteses, interpretando evidências, confrontando informações e produzindo narrativas próprias.

A construção da Cápsula do Tempo ampliou esse processo ao permitir que os estudantes compreendessem que também são produtores de fontes históricas e sujeitos da História. De acordo com Azambuja (2020)

> Uma coisa é a vida vivida, outra é fazer da vida uma história narrada, uma vida escrita; esse segundo momento exige uma postura e esforço reflexivo para encontrar uma trama, um argumento, um sentido que relacione as diversas experiências em um construto coerente. Conta-se uma história de vida articulando todas as experiências do passado que o sujeito considera relevantes para descrever, justificar e interpretar a situação presente, e assim, orientar-se prospectivamente em relação ao futuro. (Azambuja, 2020, p. 205-206)

Embora a Cápsula do Tempo não constitua uma metodologia originalmente desenvolvida pelos autores da Educação Histórica, sua utilização mostrou-se plenamente coerente com seus pressupostos teóricos. Fundamentada na consciência histórica de Rüsen (2001; 2015), na literacia histórica de Lee (2006), na metodologia investigativa da Aula-Oficina de Barca (2004) e nas competências do pensamento histórico sistematizadas por Schmidt (2020), a atividade possibilitou articular passado, presente e futuro em uma única experiência de aprendizagem.

Ao selecionar objetos, registrar fotografias, produzir cartas e gravar mensagens destinadas às gerações futuras, os estudantes atribuíram significados ao seu próprio tempo, mobilizando competências relacionadas à evidência, interpretação, argumentação, orientação temporal, significância histórica e mudança/permanência.

A análise qualitativa das respostas e produções, orientada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2016), permitiu identificar indícios situados de interpretação de fontes, formulação de questões e seleção justificada de registros. Silêncios, satisfação e entusiasmo têm relevância na descrição da experiência pedagógica, mas não constituem isoladamente evidências de aprendizagem histórica nem demonstram desenvolvimento duradouro de competências.

Uma comparação entre respostas iniciais e produções finais exige identificar o mesmo problema investigado, explicitar critérios de análise e apresentar excertos correspondentes. Sem esse pareamento individual demonstrado no texto, as mudanças descritas devem ser tratadas como indícios no conjunto do grupo, e não como progressão comprovada de cada participante.

Conforme ressalta Bardin (2016), a análise qualitativa permite compreender não apenas aquilo que é explicitamente dito pelos participantes, mas também os sentidos implícitos presentes nas experiências vividas.

Os resultados desta turma indicam que o estudo investigativo da História Local pode criar condições para mobilizar operações do pensamento histórico. As produções analisadas permitem reconhecer usos situados de evidência, interpretação e orientação temporal; não permitem estabelecer causalidade exclusiva da oficina nem generalizar a outras turmas. Conforme apontam Cainelli e Santos (2014):

> Ao estudar o local nos deparamos com a questão do tempo e assim com um ponto fundamental em história que é exatamente estabelecer parâmetros de mudanças ou de permanências. Sabemos que nem tudo aquilo que aconteceu no passado pode ser tratado como história, apenas o que se consegue observar de alterações. A história local tem essa dimensão, de comparar, observar e verificar que o tempo não é único e cada lugar tem uma especificidade e tem uma história, construída por aqueles que em um dado momento e num determinado espaço ali estiveram.(Cainelli; Santos, 2014, p. 166)

Ao reconhecerem a cidade como documento histórico, compreenderam que o passado permanece inscrito nas paisagens, nos patrimônios, nas memórias e nas experiências humanas que constituem o cotidiano local. Por fim, esta investigação não pretende encerrar o debate acerca das possibilidades da História Local no ensino de História. Ao contrário, espera contribuir para novas pesquisas que aprofundem o desenvolvimento das competências do pensamento histórico em diferentes contextos escolares.

A observação de memórias locais também mostrou a necessidade de distinguir testemunho e conhecimento histórico: a lembrança é situada e seletiva e deve ser interrogada em conjunto com outros registros. Como desdobramento possível, entrevistas futuras poderiam compor um corpus de História Oral, mediante consentimento, gravação, transcrição, devolução aos participantes e confronto entre memórias divergentes. Essa etapa não integrou a intervenção aqui analisada.

A Cápsula do Tempo, produto educacional deste mestrado profissional, articulou pesquisa e prática pedagógica ao exigir dos participantes escolhas sobre os registros do presente destinados ao futuro. Sua aplicação em outros contextos requer adaptação às fontes, aos sujeitos e aos conflitos de memória locais, bem como acompanhamento mais prolongado para avaliar a estabilidade das aprendizagens.

REFERÊNCIAS

APPIAH, Kwame Anthony. Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

AZAMBUJA, Luciano. Narrativa histórica, narrativa de vida e protonarrativa: passado, presente, futuro. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (org.). Competências do Pensamento Histórico. Curitiba: W.A. Editores, 2020. v. 2, p. 197-217.

BAHIA. LEI 1986/ELEVA A CATEGORIA DE VILLA O ARRAIAL DOS POÇÕES EM 26 DE JUNHO DE 1880 In: Leis do Estado da Bahia (BA) - 1835 a 1917. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, [ano]. Disponível em: https\://memoria.bn.gov.br/DocReader/docreader.aspx?bib=235130&pesq=%22escravo%20sem%22&pagfis=15306. Acesso em: [17 de julho de 2026]

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. Revista de História Regional, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 11-53, verão 2001

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: Ariasneto, J. M. (org.) Dez anos de pesquisas em Ensino de História. Londrina: AtritoArt, 2005.

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

BARCA, Isabel. Desafios para ensinar a pensar historicamente. Revista Territórios e Fronteiras. 14. 38-62. 10.22228/rtf.v14i2.1159. Cuiabá, vol. 14, n. 2, ago.-dez., 2021

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016

CAIMI, Flávia Eloisa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice Aparecida Bastos et al. (Org.). A escrita da história escolar: memória e historiografia. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009. p.65-79.

CAINELLI, Marlene Rosa; SANTOS, Flávio Batista dos. O ensino de História Local na formação da Consciência Histórica. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 9, n. 21, p. 158-174, jan./abr. 2014.

CERQUEIRA, João Bonfim Cardoso. Poções na sala de aula: perspectivas da história local no ensino e aprendizagem de história. 2025. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2025.

COLLINGWOOD, R. G. The idea of history. Oxford: Oxford University Press, 1993

CUESTA FERNANDEZ, R. Sociogénesis de una disciplina escolar: la história. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1997.

CUNHA, Rodolfo Gonçalves da. O pensamento histórico na sala de aula de História do Ensino Secundário. Porto: Universidade do Porto, 2022-11-21. Disponível em: https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/146323

DAGOSTIN, Lorena Marques. A multiperspectividade no pensamento histórico de jovens estudantes - Curitiba, 2024.

DIAS, Adriel de Oliveira. Dos sofrimentos docentes ao pensamento utópico no Ensino Remoto Emergencial (Goiás, 2020): o evento estressor e o distanciamento do futuro melhor. 2022. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em:

<https\://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-Adriel_de_Oliveira_Dias-_2022.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2026

DIAS, Adriel de Oliveira. A escrita da história e o ensino de história nos manuais didáticos de pátria e heróis. 2022. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: https\://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/Disserta%C3%A7%C3%A3o_-Adriel_de_Oliveira_Dias-_2022.pdf. Acesso em: 16 jul. 2026.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

FRAGA, Alcínea da Silva França. Minha cidade tem valor: Educação patrimonial e formação do pensamento histórico dos discentes do Ensino Médio, Mucugê-BA. 2023. Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023

FREITAS, Izis Pollyanna Teixeira Dias de. O pensamento histórico dos alunos e a compreensão do passado. In: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-BA, 9., 2019, Vitória da Conquista. Anais eletrônicos [...]. Vitória da Conquista: ANPUH-BA, 2019. Disponível em: <[https://www.ensinodehistoria2019.bahia.anpuh.org/...](https://www.ensinodehistoria2019.bahia.anpuh.org/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNDoiYToxOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSVZPIjtzOjM6Ijc5MyI7fSI7czoxOiJoIjtzOjMyOiI0ZDEyNDE4MjhkZWM0MmE3OTI5NDkyZWY1MmQyMDU4YyI7fQ%3D%3D)>. Acesso em: 31 jul. 2026.

FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coord.). História: ensino fundamental. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o Ensino, v. 21)

FREITAS, I.; OLIVEIRA, Margarida. PROFHISTÓRIA: o dito e o feito. Ananindeua: Cabana, 2022. (Cap. 1 - História do ensino de história: memória e possibilidades de construção de um domínio)

FUENTES, Concha. La vision de la história por los adolescentes: revision del estado de la cuestión en los Estados Unidos y el Reino Unidos. In: Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación. Barcelona: Instituto de Ciências de Educação da Universidade de Barcelona/Instituto de Ciências da Educação da Universidade Autônoma de Barcelona, n.1, mar. 2002 p. 55-68.

GAGO, Marília. A aula-oficina na caminhada de aprender a ser professor de História. Roteiro, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21736. Disponível em: https\://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21736. Acesso em: 10 set. 2025.

GENTIL, Flávio Welker Merola; SCHUTZ, Karla Simone Willeman; MARTINS, Mariane. O uso das fontes: investigando a aprendizagem histórica na turma 1º D do Colégio de Aplicação. UDESC: Relatório de Estágio em História, 2012. p.36.

GERMINARI, Geyso Dongley. Empatia histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (org.). Competências do Pensamento Histórico. Curitiba: W.A. Editores, 2020. v. 1, p. 179-196.

GERMINARI, Geyso Dongley. O ensino de história local e formação da consciência histórica: possibilidades para educação do campo. Texto apresentado no XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, realizado na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, em 2013

GONÇALVES, Janice. Pierre Nora e o tempo presente: entre a memória e o patrimônio cultural. Historiæ, Rio Grande, v. 3, n. 3, p. 27-46, 2012. Disponível em: https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3260. Acesso em: 10 de jul 2026.

[[1](https://periodicos.furg.br/hist/article/view/3260), [2](https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/FURG_d41f4c2752113b6d48eb2ce407a2a3b9)]

GONÇALVES, Janicleide Moreno. O museu Cajaíba de Vitória da Conquista: Lugar de pedagogia e cultura histórica. 2022. Dissertação (Mestrado em ensino de História) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022

GONÇALVES, Márcia de Almeida. História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância. In MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org). Ensino de história: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

GRUZINSKI, Serge. A águia e o Dragão – Portugueses e Espanhóis na globalização do século XVI. Edições 70, Lisboa, 2015.

GUIMARÃES, M. S. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional

HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. A invenção das tradições. RJ: Paz e. Terra, 1990.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Poções: histórico. Rio de Janeiro: IBGE, [2026]. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/pocoes/historico. Acesso em: 16 jul. 2026. [[1](https://regrasparatcc.com.br/como-referenciar-o-ibge/), [2](https://atlasescolar.ibge.gov.br/referencias.html)]

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Enciclopédia dos Municípios Brasileiros. Rio de Janeiro: IBGE, 1958. v. XXI Volume/Páginas 122-127

IVO, Isnara Pereira. Homens de Caminho: transitos culturais, comércio e cores nos sertões da América portuguesa. Século XVIII./ Isnara Pereira Ivo.- Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012

JENKINS, Keith. A História Repensada. São Paulo, Contexto, 2001.

KI-ZERBO, Joseph (ed.). História Geral da África: metodologia e pré-história da África. Volume I. 4 ed. Brasília: UNESCO: Instituto Humanize, 2021

KLANN, Carlos José; MELO, Mateus Cavalcanti; BOEING, Rafael Antônio Motta. Construindo representações: a formação do conhecimento histórico dos alunos acerca das identidades no Brasil do século XIX. UDESC: Relatório de Estágio em História, 2010. p.61.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Educar em Revista, Curitiba, v. 24, n. esp. 1, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. Educaçao Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In.Barca, I.(org.) Estudos de consciência histórica na Europa, América, Ásia e África. Braga: Uminho, 2008.

LEE, Peter. Por que aprender História? Educar em Revista. Curitiba, v. 42, n. 4, pp. 19-42, 2011

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. Revista Educar. Dossiê Educaçao Histórica. Curitiba: UFPR, 2006.

LEE, Peter. History in the classroom. How Students Learn. Washington: The National Academies Press, 2005.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. De como se constrói uma História Local: Aspectos da produção e da utilização no Ensino de História In: ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira. FAGUNDES, José Evangelista. ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. (Org.). Reflexões sobre história local e produção de material didático. Natal: EDUFRN, 2017

MARTINS, Estevão C. de Rezende. Pensamento histórico, cultura e identidade. Textos de História, Brasília, v.10, n.1/2, p.214-219, 2002.

MEDEIROS, Alexandre Pedro de; NAKAZIMA JUNIOR, Antonio Shigueo; NOGUEIRA, Filipe Gattino; SILVA, Mariana Heck. Evidências do passado: a diversidade de fontes históricas e as múltiplas explicações em História do Brasil construídas pelos estudantes de Ensino Médio do primeiro ano B. UDESC: Relatório de Estágio em História, 2012. p.59.

MOITINHO, Helena Rosa. A história local e o desenvolvimento do pensamento histórico dos jovens do ensino médio. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2019

NADIRUESB. Região Sudoeste da Bahia. In: Financiadores do Desenvolvimento Social. 28 jan. 2009. Mapa. Disponível em: https\://financiadoresdodesenvolvimento.wordpress.com/2009/01/28/regiao-sudoeste-da-bahia/. Acesso em: 17 ago. 2026.

NICOLINI, Cristiano. Entre histórias e memórias: o pensamento histórico e as narrativas sobre a regionalidade na educação básica do Vale do Taquari-RS. São Paulo: Paco Editorial, 2021.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Tradução de Yara Aun Khoury. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101. Acesso em: 30 jul. 2026.

PASSOS, Flávio José dos. Beco de vó Dola: territorialidade e ancestralidade negra em Vitória da Conquista. 2012. 295 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

PONCE GEA, A. I, Seixas, Peter y Tom Morton. 2013. The Big Six Historical Thinking Concepts. Toronto: Nelson College Indigenous [218 pp.].. Revista de Estudos Sociales [Internet]. 2015; (52):225-228. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81538634017

RAMOS, Márcia Elisa Teté; ALVES, Ronaldo Cardoso. Representações de História em Jovens da Escola Básica e da Universidade: um Estudo sobre Pensamento Histórico e Identidade. Antíteses, [S. l.], v. 9, n. 18, p. 118–152, 2017. DOI: 10.5433/1984-3356.2016v9n18p118. Disponível em: https\://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/27345.

ROCHA, Altemar Amaral. O papel de João Gonçalves da Costa na produção do espaço baiano – entre os séculos XVIII e XIX: as origens do território de Vitória da Conquista. Geopauta, Vitória da Conquista, v. 2, n. 3, p. 83–99, 2018. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/geo/article/view/3732. Acesso em: 17 ago. 2026

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História Pública: a comunicação e a educação histórica. Revista Observatório, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 41-65, 2017. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3465>. Acesso em: 16 jun. 2026

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001

RÜSEN, Jörn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. Revista História da Historiografia, n.2, p.163-209, mar. 2009. p.165-168.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. Práxis Educativa (Brasil) 2006;1(2):7-16. Recuperado de: https\://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89410202 Acesso em: 12 Ago. 2025

RÜSEN, Jörn. (b) Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: Schmidt, M.A.; Barca, I.; Martins, E. R. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: UFPR; Braga: Uminho, 2010.

Rüsen , Jörn (a) O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: Uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: Schmidt, M. A; Barca, I.; Martins, E. R. Jörn Rüsen e o ensino de história. Curitiba: UFPR; Braga: Uminho, 2010.

Rüsen , Jörn (c) Aprendizado histórico. In: Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba: UFPR; Braga: Uminho, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. Um discurso sobre as ciências. 7ª Ed. São Paulo, Cortez, 2010

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Por que pensamento histórico?. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; SOBANSKI, Adriane de Quadros (org.). Competências do pensamento histórico. Curitiba: W. A. Editores, 2020. v. 2, p. 9-34

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. "Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História". Intelligere, Revista de História Intelectual, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017. Disponível em http\://revistas.usp.br/revistaintelligere>.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. REVISTA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - RHE Porto Alegre v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012 p. 73-91

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). Aprender História: perspectivas da educação histórica. Ijuí (RS): Ed. Unijuí, 2009. p.40

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O Conceito de História Local e o Ensino de História. In Ensinar História / Maria Auxiliadora Schmidt, Marlene Cainelli. – São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. Didática reconstrutivista da história. Curitiba: CRV, 2020

SEIXAS, Peter; PECK, Carla. (2004). Ensinando o pensamento histórico. In A. Sears & I. Wright (Eds.), Desafios e Perspectivas para os Estudos Sociais Canadenses (pp. 109-117). Vancouver: Pacific Educational Press

SILVA, M.; FONSECA, S. ENSINO DE HISTÓRIA, HISTORIOGRAFIA E CURRÍCULO DE HISTÓRIA. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 31, nº 60, p. 13-33 – 2010

SUBRAHMANYAM, Sanjay. Connected Histories: Notes Towards a Reconfiguration of Early Modern Eurasia. Modern Asian Studies, Cambridge, v. 31, n. 1, p. 735-762, 1997.

THORP, R., & PERSSON, A. (2023). Sobre pensar historicamente e o desafio da educação histórica. História & Ensino, 29(1), 010–029. https\://doi.org/10.5433/2238-3018.2023v29n1p010-029

VALLE, P. R. D., & Ferreira, J. de L. (2024). Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: Contribuições e limitações para a pessquisa qualitativa em educação. In SciELO Preprints. https\://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7697

WIED-NEUWIED, Maximiliano, Príncipe de. Viagem ao Brasil. Tradução de Edgar Süssekind de Mendonça e Flavio Poppe de Figueiredo. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da USP, 1989

WINEBURG, Sam. Porque o pensamento histórico não é sobre História. OPSIS, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 1–5, 2019. Disponível em: https\://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/60688. Acesso em: 10 set. 2025.

ZAFRI. HASTUTI, Hera. ASRI, Zul. BASRI, Iqrima. History Textbook Development Based on Historical Thinking. 10.2991/assehr.k.210618.012. (2021). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/352922448_History_Textbook_Development_Based_on_Historical_Thinking](https://www.researchgate.net/publication/3529224

48_History_Textbook_Development_Based_on_Historical_Thinking). Acesso em 05/09/2025

APENDICE A

PLANO DE AULA OFICINA

1. Dados de identificação

Escola: COLÉGIO ESTADUAL DE TEMPO INTEGRAL DR. ROBERTO SANTOS

Professor: FLORISVALDO CERQUEIRA

Turma: 3° Ano E Integral Números de alunos: 30 Duração da aula: 06 hs

Conteúdo: A construção do pensamento histórico por meio da História Local: investigando a formação histórica de Poções

2. Objetivos
    1. Promover a compreensão dos alunos acerca dos conceitos de pensamento histórico
    2. compreender a cidade de Poções como uma construção histórica produzida por diferentes sujeitos ao longo do tempo;
    3. Estimular os alunos a investigar documentos de arquivo, levantar evidências da colonização portuguesa e fazer conexão entre passado (colonial/interiorização) e presente da cidade de Poções (identidade, território, legado).
    4. Desenvolver a capacidade de narrar historicamente, de refletir sobre permanências e rupturas, de questionar fontes e de construir sentido sobre a história local.

3. Metodologia: A metodologia da aula se apoia nos pressupostos da Educação Histórica, conforme formulados por Isabel Barca, que compreende o ensino de História como um processo de formação do pensamento dos alunos. Segundo Barca, o ensino de História deve possibilitar que o estudante: Investigue o passado por meio de fontes históricas; Formule perguntas e hipóteses, desenvolvendo raciocínio crítico; construa significados históricos que relacionem o passado com o presente; Compreenda o tempo histórico como uma dimensão viva e mutável; e, perceba a multiplicidade de vozes e perspectivas no processo histórico. Dessa forma, a metodologia privilegia o aluno como protagonista da aprendizagem, e o professor como mediador que orienta a leitura, análise e problematização de fontes, conduzindo o grupo à construção coletiva de interpretações sobre o passado local.
4. Desenvolvimento: A aula será desenvolvida no formato de aula-oficina, organizada em momentos sequenciais que favorecem o “aprender fazendo História”. Está estruturada em três momentos:
5. Questionário de conhecimento prévio: buscando identificar o conhecimento histórico do aluno, e seu pensamento histórico, a respeito do tema abordado, nesse caso, A construção do pensamento histórico por meio da História Local: investigando a formação histórica de Poções
    a) Aplicação do questionário.

No questionário as questões buscam avaliar diferentes abordagens que serão posteriormente trabalhadas dentro da aula oficina. Questões como a compreensão de contexto histórico; o uso de evidências históricas e leitura crítica de fontes; identificação de permanências e transformações no tempo histórico; reconhecimento de múltiplas vozes históricas e empatia temporal; consciência temporal

e análise de mudanças espaciais; compreensão de que fontes históricas são construções e não verdades absolutas e por fim, a conexão entre passado e presente.

6. . Uso de fontes: Utilizar-se-á, em sala da aula, fontes para análise acerca da história local. Serão elas:
   A. Relato de memória oral "O enigma de André da Rocha Pinto"
   B . Trecho do livro Viagem ao Brasil 1815-1817 de MAXIMILIANO, P. de W. N.. Seção: De conquista à Capital da Bahia pg 445 à 449

C. História de Poções (Enciclopédia dos municípios brasileiros) – Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv27295_21.pdf

D. Decretos do poder executivo Bahia (1880 – 1903)
   1. N. 1986 (arraial elevado à categoria de Villa em 26/06/1880)
   2. N. 223 A (Construção do açude em 14/08/1897)
   3. N. 288 Construção de linha telegráfica 09/09/1898
   4. N. 387 Coletor de impostos da vila de Poções (30/08/1900)
   5. N. 522 (Transferência de sede para Boa Nova em 17/09/1903

Inicialmente, todos os estudantes receberão a fonte A. Na sequência, os estudantes serão divididos em três grupos, que receberão aleatoriamente as fontes B, C e D, descritas acima devendo buscar nas mesmas, identificar as permanências e rupturas, as ausências e presenças, percebidas

7. City tour histórico: Após apresentação e problematização das fontes, a cidade torna-se um museu vivo que será explorado em um city-tour, onde os alunos serão instigados a observarem os nomes das ruas e bairros; as disposições de acesso e destino das principais vias; as construções longevas e de destaques, com o roteiro finalizando na serra do timorante

Será distribuído para cada grupo uma ficha-guia, que deverá ser debatida à luz dos diferentes documentos ou trechos relativos à história de Poções. Em cada grupo, um aluno será escolhido como relator; sua tarefa será apresentar a narrativa do grupo, descrevendo o tipo de documento, o autor, um possível objetivo no processo de escrita e a relação com o presente, identificado na evidência.

8. Construção de conhecimento histórico: A saída de campo não será apresentada como um passeio histórico. Ela será caracterizada como uma investigação. A cidade transforma-se em documento. Cada estudante recebe um roteiro contendo três grandes categorias de observação.

Permanências

O que permanece desde o século XIX?

Mudanças

O que foi transformado?

Evidências

Que elementos da paisagem confirmam ou problematizam os documentos analisados?

Ao longo do percurso os estudantes deverão registrar fotografias acompanhadas de pequenas justificativas históricas. Não basta fotografar. Será necessário explicar por que aquele registro constitui uma evidência histórica. Nesse momento ocorre a passagem da simples observação para a interpretação.

As fotografias com as respectivas justificativas serão encaminhadas para um grupo no Whatsapp constituído para tal fim.

9. Construção da narrativa histórica

Agora os grupos voltam ao problema inicial.

Como podemos explicar historicamente a formação de Poções?

Cada explicação deverá utilizar:

- documentos;
- fotografias;
- observações do percurso;
- argumentos fundamentados.

Ao final cada grupo produzirá uma narrativa histórica.

Não haverá narrativa correta.

Haverá interpretações mais ou menos consistentes conforme as evidências mobilizadas.

10. Pensamento histórico e orientação temporal

A construção da Cápsula do Tempo deixa de representar apenas uma atividade de encerramento. Ela passa a ser compreendida como um exercício de pensamento histórico

Cada grupo deverá responder:

O que merece ser preservado da Poções de hoje para que uma pessoa em 2046 compreenda como vivíamos?

Depois:

O que esperamos que permaneça?

O que desejamos transformar?

Essas perguntas articulam passado, presente e futuro.

11. Produção de novas fontes históricas

Ao escrever sua carta, o estudante deixa de ser apenas consumidor de documentos. Passa a produzir uma fonte histórica. Retoma-se à questão inicial:

Como sabemos a história de Poções?

Espera-se o surgimento de respostas como:

Porque analisamos evidências.

Porque confrontamos documentos.

Porque diferentes interpretações podem existir.

Porque toda narrativa histórica precisa ser fundamentada.

Essa possível mudança nas respostas constitui um dos principais indícios da aprendizagem histórica.

12. Materiais e espaços

Impressos, projetor, notebook, ônibus para deslocamento, roteiro do city-tour, cápsula para guarda e arquivo do material produzido, questionário.

13. Avaliação: A avaliação deverá concentrar-se menos na memorização de informações sobre Poções e mais na evolução do pensamento histórico dos estudantes à luz do questionário diagnóstico aplicado inicialmente, concentrando-se nas seguintes competências:

Dimensão	Indicadores
Evidência	Reconhece que documentos são fontes de informação, mas exigem interpretação.
Interpretação	Formula explicações fundamentadas nas evidências analisadas.
Significância histórica	Justifica por que determinados acontecimentos, lugares ou documentos são relevantes para compreender a história de Poções.
Mudança e permanência	Identifica continuidades e transformações na paisagem urbana e na organização social do município.
Narrativa histórica	Produz uma explicação coerente, articulando evidências, conceitos históricos e argumentação.

APENDICE B

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
ALUNO: FLORISVALDO CERQUEIRA PINHEIRO
ORIENTADORA: MARIA CRISTINA DANTAS PINA
QUESTIONÁRIO EXPLORATÓRIO

Unidade Escolar: Colégio Estadual de Tempo Integral Dr. Roberto Santos
Turma: 3º E
Aluno(a) _____ Idade (____) anos

QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

Percepção dos alunos do Ensino Médio sobre a História da Cidade/residência: primeiras ideias
Público-alvo: 3º Ano do Ensino Médio
Objetivo: Diagnosticar os conhecimentos prévios e identificar como os estudantes mobilizam competências do pensamento histórico ao refletirem sobre a história local.

1. Quando você pensa na história da cidade onde mora, o que vem primeiro à sua mente?
a) A fundação da cidade.
b) Histórias contadas por familiares ou moradores antigos.
c) Acontecimentos recentes.
d) Nunca pensei sobre isso.
2. Você considera que conhece a história da cidade onde vive?
a) Conheço bastante.
b) Conheço alguns aspectos.
c) Conheço pouco.
d) Não conheço.
3. Onde você acredita ter aprendido mais sobre a história da cidade?
a) Escola.
b) Família.
c) Internet e redes sociais.
d) Nunca tive contato significativo.
4. Na sua opinião, estudar a história da cidade é importante porque:
a) Ajuda a compreender como a comunidade foi construída.
b) Serve apenas para conhecer curiosidades.
c) Tem pouca relação com a História do Brasil.
d) Não considero importante.
5. Você acredita que acontecimentos nacionais influenciaram a história da sua cidade?
a) Sim, profundamente.
b) Sim, parcialmente.
c) Pouco.
d) Não.
6. A história da cidade faz parte da História do Brasil porque:
a) Processos nacionais também aconteceram localmente.
b) São histórias independentes.
c) Apenas grandes cidades fazem parte da História do Brasil.

d) Não sei responder.
7. Quando um historiador pesquisa a história de uma cidade, ele utiliza:
a) Apenas livros.
b) Apenas relatos orais.
c) Documentos, fotografias, mapas, jornais, entrevistas e outras fontes.
d) Informações da internet sem necessidade de confirmação.
8. Ao encontrar uma informação histórica nas redes sociais, você:
a) Acredita imediatamente.
b) Procura confirmar em outras fontes.
c) Compartilha sem verificar.
d) Ignora.
9. Ao observar uma fotografia antiga da cidade, é possível:
a) Apenas reconhecer pessoas.
b) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo.
c) Descobrir exatamente tudo sobre aquele período.
d) Apenas admirar a imagem.
10. Quando diferentes pessoas contam versões diferentes sobre um mesmo acontecimento da cidade, isso significa que:
a) Apenas uma está correta.
b) As interpretações dependem das experiências e das fontes utilizadas.
c) Nenhuma possui valor histórico.
d) Os historiadores escolhem a que preferem.
11. O conhecimento histórico é construído:
a) Apenas pela memorização de fatos.
b) Pela análise crítica das evidências e das interpretações.
c) Pela opinião dos historiadores.
d) Por informações prontas encontradas nos livros.
12. Você acredita que conhecer a história local contribui para compreender melhor a sociedade atual?
a) Sim, muito.
b) Em parte.
c) Pouco.
d) Não.
13. Ao estudar pessoas que viveram em outros tempos na sua cidade, o mais importante é:
a) Julgá-las pelos valores atuais.
b) Compreender as circunstâncias em que viveram.
c) Memorizar seus nomes.
d) Considerar apenas os personagens famosos.
14. Quando duas pessoas apresentam interpretações diferentes sobre um acontecimento da história local, qual delas é mais convincente?
a) A que apresenta mais opiniões.
b) A que utiliza evidências históricas para sustentar seus argumentos.
c) A que fala com mais segurança.
d) A mais conhecida.
15. Conhecer a história da cidade onde você vive pode ajudá-lo a:
a) Compreender melhor sua identidade e participar da comunidade.
b) Apenas conhecer fatos antigos.
c) Não influencia sua vida.
d) Serve apenas para as aulas de História.

QUESTÃO ABERTA
16. Em poucas palavras, explique o que você considera mais importante na história da cidade onde vive. Cite um acontecimento, personagem, lugar ou processo histórico que considere significativo e justifique sua resposta.