



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

DEMERCINO JOSÉ SILVA JÚNIOR

Jovens historiadores: a História Oral como um caminho didático
para o ensino de História no 6º ano do Ensino Fundamental II

GOIÂNIA

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE HISTÓRIA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Demercino José Silva Júnior

3. Título do trabalho

Jovens historiadores: a História Oral como um caminho didático para o ensino de História no 6º ano do Ensino Fundamental II

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Demercino José Silva Júnior, Discente**, em 26/09/2025, às 16:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Martins De Araujo, Professor do Magistério Superior**, em 26/09/2025, às 19:36, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5682101** e o código CRC **2EE3B164**.

DEMERCINO JOSÉ SILVA JÚNIOR

Jovens historiadores: a História Oral como um caminho didático para o ensino de História no 6º ano do Ensino Fundamental II

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História, Faculdade de História, da Universidade Federal de Goiás, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Linha de Pesquisa: Saberes Históricos em Diferentes Espaços de Memória

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Martins de Araújo.

GOIÂNIA

2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Silva Júnior, Demercino José
Jovens historiadores [manuscrito] : a História Oral como um
caminho didático para o ensino de História no 6º ano do Ensino
Fundamental II / Demercino José Silva Júnior. - 2025.
161 f.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Martins de Araújo.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de
História, Goiânia, 2025.

Inclui siglas.

1. Ensino de História. 2. História Oral. 3. história local. 4. memória. 5.
narrativas. I. Araújo, Alexandre Martins de, orient. II. Título.

CDU 94



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE HISTÓRIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata nº **060/2025** da sessão de Defesa da **Dissertação** de **DEMERCINO JOSÉ SILVA JÚNIOR**, que confere o título de **MESTRE em Ensino de História (ProfHistória/UFG)**, na área de concentração em **Ensino de História**.

Ao/s **vinte e seis dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e cinco**, a partir da(s) **10h00min**, via **Videoconferência**, realizou-se a sessão pública de **Defesa de Dissertação** intitulada **“Jovens historiadores: a História Oral como um caminho didático para o ensino de História no 6º ano do Ensino Fundamental II”**. Os trabalhos foram instalados pelo(a) Orientador(a), Professor(a) Doutor(a) **Alexandre Martins de Araújo (ProfHistória-UFG)** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: Professor(a) Doutor(a) **Cristiano Nicolini (ProfHistória/PPGH-UFG)**, membro titular externo; Professor(a) Doutor(a) **Ângelo Silva Cavalcante (UEG)**, membro titular interno. Durante a arguição os membros da banca **fizeram** sugestão de alteração do título do trabalho. A Banca Examinadora reuniu-se em sessão secreta, a fim de concluir o Julgamento da **Dissertação**, tendo sido(a) o(a) candidato(a) **aprovado(a)** pelos seus membros. Proclamados os resultados pelo(a) Professor(a) Doutor(a) **Alexandre Martins de Araújo**, Presidente da Banca Examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos Membros da Banca Examinadora, ao(s) **vinte e seis dias do mês de setembro do ano de dois mil e vinte e cinco**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Breno Mendes, Coordenador de Pós-Graduação**, em 06/10/2025, às 14:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiano Nicolini, Professor do Magistério Superior**, em 06/10/2025, às 14:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Alexandre Martins De Araujo, Professor do Magistério Superior**, em 06/10/2025, às 15:13, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **5702291** e o código CRC **612F1386**.

Referência: Processo nº 23070.047255/2025-74

SEI nº 5702291

Dedico este trabalho ao meu pai, Demercino
José Silva, *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação não teria sido possível sem o apoio, o carinho e a presença de pessoas fundamentais em minha vida.

Em primeiro lugar, agradeço à minha companheira Tulasi Devi, pela paciência, pela escuta atenta, pela dedicação diária e pelo amor que me fortaleceu em cada etapa deste percurso. Sua presença foi luz nos momentos de dificuldade e inspiração nos momentos de entusiasmo. Ao meu filho, Luiz Ravi, dedico uma gratidão especial: sua existência me dá forças para seguir e me recorda, todos os dias, a importância da esperança, do cuidado e do futuro que buscamos construir.

À minha mãe, Iracema Alves, agradeço pelo incentivo incondicional, pelos conselhos sempre sábios e pela confiança que nunca deixou de depositar em mim. Ao meu irmão, Diogo Alves, pela amizade sincera e pelo companheirismo, que me acompanharam mesmo nos momentos de maior distância e silêncio.

Sou grato profundamente ao meu orientador, Dr. Alexandre Martins, pela paciência, generosidade intelectual e rigor acadêmico. Sua orientação foi essencial para que esta pesquisa se estruturasse de forma sólida e crítica, sempre valorizando minhas escolhas e ao mesmo tempo ampliando meus horizontes.

Estendo meus agradecimentos ao professor Luiz Neia, pelas conversas instigantes que tanto me auxiliaram a refletir e amadurecer ideias; ao professor Aurélio Inácio, Cristiano Nicolini, Angelo Cavalcanti e ao professor Juliano Guerra, pelas dicas e contribuições que se somaram de maneira significativa ao desenvolvimento deste trabalho. Cada diálogo, cada sugestão e cada gesto de apoio foram importantes para que eu pudesse seguir adiante com mais confiança.

Agradeço também aos alunos e colegas de todas as escolas em que já tive a oportunidade de atuar. Com cada turma, cada sala de aula e cada experiência, aprendi mais do que pude ensinar. Vocês foram inspiração, desafio e motivação constante para que eu buscasse ser um professor e pesquisador melhor. Em especial, registro minha gratidão à Escola Municipal Rural Cercado (Baiinha – Paraúna – GO), à Escola Municipal Professora Jane Fátima Rigodanzo (Chapadão do Céu – GO) e ao Colégio Estadual Ary Ribeiro Valadão Filho (Acreúna – GO). Foram espaços que me acolheram, me desafiaram e me ajudaram a compreender que a educação é, antes de tudo, uma prática de humanidade, partilha e esperança.

Por fim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram com esta jornada, seja por meio de uma palavra de incentivo, de um gesto de amizade ou mesmo de um silêncio respeitoso no momento em que mais precisei. Cada presença, cada contribuição e cada memória fazem parte da tessitura deste trabalho.

“A arte de sorrir cada vez que o mundo diz: não!”

Guilherme Arantes

RESUMO

A dissertação tem como objeto de estudo o uso da História Oral no ensino de História para estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II. Propõe a utilização da História Oral como estratégia didático-pedagógica para o estudo de conteúdos históricos, a partir da perspectiva da valorização das memórias locais e da promoção do protagonismo estudantil. Visa a identificar o estado da arte das pesquisas relacionadas ao ensino de História e à utilização da História Oral, avaliando suas possibilidades enquanto ferramenta metodológica e centro gerador de conteúdos significativos para os alunos. A intenção é contextualizar uma proposta de Ensino de História, valorizando a participação ativa dos estudantes, para auxiliar na construção do pensamento histórico, na conscientização sobre o papel do indivíduo na sociedade e na valorização das narrativas historicamente marginalizadas. A partir das discussões realizadas em uma revisão bibliográfica e das experiências desenvolvidas em sala de aula, a pesquisa resultou na elaboração de um guia didático que apresenta orientações e sugestões para professores, além de atividades e reflexões pedagógicas que utilizam a História Oral como recurso para engajar os alunos no estudo do passado e de suas próprias comunidades. O guia didático tem como fim específico munir os professores de História de um material adequado para abordar conteúdos históricos por meio da História Oral, favorecendo o protagonismo dos estudantes, a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento de competências críticas, éticas e cidadãs, de acordo com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e os princípios de uma educação democrática, inclusiva e culturalmente significativa.

Palavras-chave: Ensino de História, História Oral, metodologias ativas, história local, memória, narrativas.

ABSTRACT

This dissertation investigates the use of Oral History in the teaching of History for 6th-grade students of Elementary School II. It proposes the use of Oral History as a didactic-pedagogical strategy for the study of historical content, from the perspective of valuing local memories and promoting student protagonism. The study aims to identify the state of the art of research related to History education and the use of Oral History, evaluating its potential as a methodological tool and a generator of meaningful content for students. The goal is to contextualize a History teaching approach that emphasizes active student participation, supporting the development of historical thinking, awareness of the individual's role in society, and the recognition of historically marginalized narratives. Based on discussions from a literature review and classroom experiences, the research resulted in the creation of a teaching guide, which provides orientations and suggestions for teachers, as well as activities and pedagogical reflections that use Oral History as a resource to engage students in studying the past and their own communities. The teaching guide aims to equip History teachers with a practical material to approach historical content through Oral History, fostering student protagonism, collective knowledge construction, and the development of critical, ethical, and civic competencies, in accordance with the guidelines of the Brazilian National Common Core Curriculum and the principles of a democratic, inclusive, and culturally meaningful education.

Keywords: History Education, Oral History, active methodologies, local history, memory, narratives.

LISTA DE SIGLAS

ABP	Aprendizagem Baseada em Projetos
APRENDHIS	Grupo de Pesquisa e Estudos em Aprendizagem Histórica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DCGO	Documento Curricular para Goiás – Ampliado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FGV	Fundação Getulio Vargas
IFG	Instituto Federal de Goiás
LAPEHIS	Laboratório de Práticas de Ensino em História
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
ProfHistória	Programa de Pós-Graduação em Ensino de História
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 DA ESCUTA À AÇÃO – HISTÓRIA ORAL COMO CAMINHO DE APRENDIZAGEM ATIVA	27
1.1 Conceitos fundamentais: memória, identidade, território e micro-história.....	27
<i>1.1.1 Memória: como construção social, afetiva e política; distinção entre memória individual e coletiva; o papel da memória no ensino de História</i>	<i>28</i>
<i>1.1.2 Identidade: pertencimento, representação e pluralidade de vozes no ensino de História.....</i>	<i>35</i>
<i>1.1.3 Território: espaço vivido, relações de poder e significados culturais no ensino de História.....</i>	<i>39</i>
<i>1.1.4 Micro-história: o olhar para o cotidiano e a valorização das experiências singulares</i>	<i>42</i>
1.2 História da História Oral	44
<i>1.2.1 Origens, consolidação e transformações da História Oral no mundo e no Brasil..</i>	<i>45</i>
<i>1.2.2 Principais autores e linhas teóricas</i>	<i>48</i>
1.3 História Oral na BNCC e no DCGO	53
<i>1.3.1 Inserção da oralidade e das práticas de escuta nos documentos curriculares.....</i>	<i>54</i>
<i>1.3.2 Relação entre oralidade, cultura local e construção do conhecimento histórico escolar</i>	<i>56</i>
1.4 História Oral como inclusão	57
<i>1.4.1 Escuta ativa de sujeitos marginalizados: a oralidade como ferramenta de justiça social</i>	<i>59</i>
<i>1.4.2 Reconhecimento da pluralidade de vozes na construção da história escolar</i>	<i>61</i>
1.5 História Oral como estratégia didática.....	63
<i>1.5.1 O aluno como pesquisador da própria história e do território onde vive</i>	<i>65</i>
<i>1.5.2 A sala de aula como espaço de produção de narrativas históricas locais</i>	<i>67</i>
<i>1.5.3 A História Oral como instrumento para tornar visível o que foi silenciado</i>	<i>69</i>
1.6 A História Oral no ProfHistória	71
2 JOVENS HISTORIADORES.....	73
2.1 A história do ensino de História no Brasil: disputas, reformas e permanências	73
2.2 História do ensino de História em Goiás: currículo, identidades e território	77
2.3 Protagonismo dos estudantes: a sala de aula como espaço de produção de conhecimento histórico	79

2.4 Metodologias ativas no ensino de História: definições e aplicações no contexto histórico-escolar	82
2.5 Tecnologias Digitais no Ensino de História: potencialidades e desafios	85
3 HISTÓRIA ORAL NA PRÁTICA ESCOLAR	88
3.1 Experiências em sala de aula	88
3.1.1 <i>A ponte e as vozes da Baiinha: História Oral e identidade local</i>	88
3.1.2 <i>Memória, fé e diversidade: a História Oral na Paróquia Nossa Senhora Rainha do Céu</i>	91
3.1.3 <i>Vozes que fundam cidades: a História Oral no projeto “Acreúna 49 anos – Geografia e História”</i>	93
3.2 Produção do Produto Educacional	95
3.2.1 <i>Como foi construído o guia didático</i>	96
3.2.2 <i>Metodologias e recursos utilizados</i>	99
3.3 Aplicação e proposta de uso	100
3.3.1 <i>Sugestões de uso em diferentes contextos escolares</i>	101
3.3.2 <i>Possibilidades de adaptação para outras séries e realidades</i>	102
4 GUIA DIDÁTICO	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	157

INTRODUÇÃO

A História, enquanto campo de saber, não se limita à investigação dos acontecimentos do passado, mas se constitui como uma forma de interpretar o mundo e de compreender os processos sociais, culturais e políticos que moldam a experiência humana. Estudar História é, portanto, um exercício de construção de sentido, uma forma de se posicionar no tempo, reconhecendo-se como parte de uma coletividade em constante transformação. O historiador não apenas relata fatos, mas interpreta vestígios, memórias e discursos, operando numa dimensão profundamente ligada ao presente. Sobre essa amplitude, Burke nos diz que:

A necessidade de uma história mais abrangente e totalizante nascia do fato de que o homem se sentia como um ser cuja complexidade em sua maneira de sentir, pensar e agir não podia reduzir-se a um pálido reflexo de jogos de poder, ou de maneiras de sentir, pensar e agir dos poderosos do momento. Fazer uma outra história, na expressão usada por Febvre, era portanto menos redescobrir o homem do que, enfim, descobri-lo na plenitude de suas virtualidades, que se inscreviam concretamente em suas realizações históricas. Abre-se, em consequência, o leque de possibilidades do fazer historiográfico, da mesma maneira que se impõe a esse fazer a necessidade de ir buscar junto a outras ciências do homem os conceitos e os instrumentos que permitiram ao historiador ampliar sua visão do homem (Burke, 2010, p. 8).

No contexto educacional, a História escolar assume um papel formativo essencial, pois contribui para o desenvolvimento da consciência crítica e da cidadania dos estudantes. Mais do que a simples memorização de datas e eventos, o ensino de História possibilita a construção de um olhar analítico sobre as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais que moldaram a sociedade. Ao conhecerem os processos históricos que influenciaram suas comunidades, seu país e o mundo, os alunos são estimulados a refletir sobre desigualdades, direitos, conflitos e resistências – dimensões fundamentais para a constituição de sujeitos éticos, solidários e participativos. Nesse sentido, a disciplina se torna um espaço privilegiado para o debate sobre justiça social, poder, memória e pertencimento, contribuindo para que os estudantes compreendam seu papel como agentes históricos ativos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ (Brasil, 2018) reforça essa perspectiva ao destacar que o ensino de História deve possibilitar a compreensão da diversidade cultural e

¹ Embora a BNCC seja referência normativa para o ensino de História, sua concepção de aprendizagem está ancorada em uma lógica prescritiva, voltada à mensuração de competências e habilidades. Tal estrutura distancia-se dos fundamentos da Educação Histórica, que compreende o ensino como um processo de construção de sentidos a partir da cultura histórica e da experiência dos estudantes. A perspectiva da Educação Histórica não se limita a listas de objetos de conhecimento ou a metas avaliativas, mas busca compreender como os sujeitos se relacionam com o passado e produzem significados históricos no presente. Nesse sentido, a BNCC, ainda que mencione a diversidade e a formação crítica, foi elaborada em um contexto de disputas políticas e tende a reforçar

da construção das identidades, promovendo o respeito às diferenças e o reconhecimento de distintas narrativas históricas. Essa diretriz curricular aponta para a valorização de múltiplos pontos de vista, incluindo a presença de sujeitos historicamente marginalizados, como povos indígenas, comunidades afrodescendentes, mulheres, trabalhadores e populações tradicionais. Assim, ao integrar a História ao cotidiano dos alunos e ao contexto social em que vivem, a escola amplia seu potencial transformador e reafirma seu compromisso com uma educação democrática, plural e comprometida com os direitos humanos.

Além disso, a História fornece ferramentas para questionar as verdades cristalizadas, ampliando o repertório dos estudantes e fomentando o pensamento histórico, organizando experiências temporais em narrativas que deem sentido à existência. Sobre a competência narrativa da consciência histórica, Schmidt, Barca e Martins afirmam que:

A forma linguística dentro da qual a consciência histórica realiza sua função de orientação é a da narração. A partir desta visão, as operações pelas quais a mente humana realiza a síntese histórica das dimensões de tempo simultaneamente com as do valor e da experiência se encontram na narração: o relato de uma história. Uma vez explicadas a forma narrativa dos procedimentos da consciência histórica e sua função como meio de orientação temporal, é possível caracterizar a competência específica e essencial da consciência histórica e sua função como “competência narrativa”. Essa competência pode se definir como a habilidade da consciência humana para levar a cabo procedimentos que dão sentido ao passado, fazendo efetiva uma orientação temporal na vida prática presente por meio da recordação da realidade passada. Esta competência geral relativa a “dar sentido ao passado” pode ser definida em termos dos três elementos que constituem juntos uma narração histórica: forma, conteúdo e função (Schmidt; Barca; Martins, 2011, p. 59).

Nesse sentido, o ensino de História ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e datas. Trata-se de um campo fundamental na construção de sujeitos autônomos, capazes de reconhecer o seu lugar no mundo e de participar criticamente das dinâmicas sociais. Como ensina Paulo Freire (1996), “ensinar é um ato político”, e a História, enquanto disciplina escolar, deve contribuir para a emancipação dos alunos, possibilitando-lhes ler o mundo antes mesmo de ler a palavra.

O presente trabalho nasce do desejo de tornar o ensino de História mais significativo para os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II, etapa escolar em que muitos alunos têm seu primeiro contato sistematizado com a disciplina. Essa fase marca uma transição importante no processo de escolarização: os estudantes passam a lidar com um currículo segmentado por áreas do conhecimento, o que exige deles novas formas de pensar e organizar o aprendizado.

padrões de homogeneização curricular e controle das práticas docentes, revelando tensões entre o discurso da autonomia e a lógica da padronização.

Nesse contexto, a História, muitas vezes apresentada como um conjunto de conteúdos distantes e descontextualizados, corre o risco de ser percebida como algo alheio à vivência dos alunos.

A escolha por investigar o uso da História Oral² como estratégia didática nesse segmento escolar parte da constatação de que há uma urgência em conectar os conteúdos históricos com a realidade concreta dos estudantes, despertando neles o interesse pela disciplina e promovendo o protagonismo juvenil. O ensino de História deve ir além da memorização de datas e fatos, valorizando a construção do pensamento histórico e a participação ativa do aluno como sujeito da aprendizagem.

Optar pelo 6º ano do Ensino Fundamental II como recorte da pesquisa também se justifica por se tratar de um momento formativo no qual os estudantes estão construindo sua relação com a disciplina histórica. É nessa etapa que se delineiam, muitas vezes, as primeiras impressões que marcarão o vínculo afetivo e intelectual dos alunos com a História escolar ao longo de sua trajetória. Proporcionar a eles experiências de escuta, investigação e produção de narrativas, a partir de histórias de vida e memórias locais, pode ser um caminho potente para fortalecer esse vínculo e ampliar a função social da escola como espaço de valorização das culturas e saberes comunitários.

Cabe destacar, ainda, que a adoção de práticas escolares baseadas na História Oral com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental pode representar uma estratégia pedagógica relevante para enfrentar os desafios decorrentes do uso excessivo e pouco crítico das mídias sociais. No contexto atual, marcado pela intensa circulação de informações fragmentadas, muitas vezes distorcidas ou descontextualizadas, os alunos estão continuamente expostos a conteúdos que reforçam estereótipos, desinformações históricas e narrativas excludentes, acessadas principalmente por meio do uso cotidiano dos celulares.

Diante desse cenário, a História Oral se apresenta como uma abordagem metodológica que promove a escuta atenta, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Ao estimular o contato com histórias de vida, memórias familiares e experiências locais, essa prática favorece o desenvolvimento do senso crítico e da empatia, ao mesmo tempo que fortalece os vínculos afetivos dos alunos com suas comunidades e identidades culturais. Trata-se de um processo que

² A História Oral constitui um caminho fértil para a construção de um ensino de História crítico e socialmente situado, pois permite a incorporação de narrativas e experiências historicamente silenciadas no espaço escolar. No entanto, sua utilização não assegura, por si só, uma prática mais inclusiva ou emancipatória. A memória, enquanto fonte, é seletiva, subjetiva e passível de idealizações; por isso, os relatos orais exigem análise crítica, confrontação com outras evidências e reflexão sobre os contextos de produção do discurso. Além disso, o uso pedagógico da História Oral requer tempo, preparo teórico e cuidado metodológico, sob o risco de reduzir sua potência formativa a uma atividade meramente ilustrativa.

estimula o reconhecimento da diversidade e a valorização das diferentes formas de existência e pertencimento presentes no território.

Mais do que uma técnica de coleta de depoimentos, a História Oral, quando aplicada de forma intencional no ambiente escolar, configura-se como uma ferramenta formativa significativa. Ela possibilita que os estudantes assumam um papel ativo na construção do saber histórico, superando a postura passiva diante do consumo de informações e participando da valorização de narrativas muitas vezes silenciadas ou marginalizadas.³

Ao incorporar essas memórias ao cotidiano escolar, contribui-se para a formação de uma escola mais democrática, crítica e comprometida com as realidades sociais e culturais de seus sujeitos. Tal perspectiva está em consonância com os princípios da BNCC (Brasil, 2018), especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da pluralidade de experiências históricas e à promoção de uma educação inclusiva e cidadã.

A História Oral não se limita a registrar o passado, mas revela sentidos atribuídos às experiências vividas, sendo, portanto, uma ferramenta pedagógica poderosa para desenvolver nos estudantes a empatia, a escuta ativa e a consciência crítica. Sobre isso afirma Portelli que:

A história oral, então, é primordialmente uma arte da escuta. Mesmo quando o diálogo permanece dentro da agenda do original, os historiadores nem sempre estão cientes de que certas perguntas precisam ser feitas. É comum, aliás, que a informação mais importante se encontre para além daquilo que tanto o historiador quanto o narrador considerem historicamente importante (Portelli, 2016, p. 10).

Ao transformar alunos em “jovens historiadores” – agentes que registram, interpretam e divulgam histórias –, espera-se não apenas despertar o interesse pela disciplina, mas também fomentar a autonomia intelectual e a valorização das trajetórias individuais e coletivas de sua própria comunidade. Importa destacar, contudo, que não se trata de formar historiadores profissionais, mas de utilizar, no contexto escolar, procedimentos da prática historiográfica como recurso didático. O termo “*jovens historiadores*” é, assim, uma metáfora didática que visa a aproximar os estudantes do fazer histórico, estimulando o pensamento crítico, o protagonismo⁴ e o diálogo entre gerações, sem perder de vista o caráter formativo e investigativo próprio da escola.

³ Essa articulação entre educação inclusiva e ensino de História reforça o compromisso com uma abordagem crítica e plural, que valoriza a diversidade de vozes e experiências, especialmente aquelas que foram historicamente silenciadas. Trata-se de um movimento alinhado às diretrizes contemporâneas da educação brasileira, que buscam promover o reconhecimento das diferenças como condição para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

⁴ A expressão “protagonismo”, amplamente difundida nos discursos educacionais contemporâneos, adquire sentidos distintos conforme o referencial adotado. Na BNCC, o termo é mobilizado em uma perspectiva

Colocar o aluno como sujeito ativo da aprendizagem histórica é um dos princípios fundamentais da proposta desta dissertação. Em oposição a uma educação bancária, centrada na transmissão unidirecional de conteúdos, a proposta aqui defendida valoriza o protagonismo estudantil como eixo metodológico e pedagógico. O processo educativo deve possibilitar a autonomia do educando, permitindo-lhe ser autor de sua própria história e crítico de sua realidade.

O ensino de História, nesse sentido, não pode se restringir à reprodução de narrativas consagradas, mas deve abrir espaço para que os alunos produzam, questionem, interpretem e recontem as histórias a partir de seus próprios contextos. O protagonismo estudantil não é apenas um objetivo, mas uma condição necessária para a construção de um conhecimento histórico que tenha sentido para o sujeito que aprende.

Nesse processo, metodologias que valorizam a escuta, a pesquisa de campo, a investigação e a produção coletiva ganham centralidade. A História Oral, ao se basear no diálogo e na construção compartilhada de saberes, favorece a emergência desse protagonismo. Os alunos deixam de ser apenas consumidores de informações para se tornarem pesquisadores de histórias, construtores de narrativas e guardiões da memória coletiva de suas comunidades.

Além disso, esse protagonismo está diretamente ligado à formação da identidade e da autoestima dos estudantes. Ao perceberem que suas histórias, suas famílias, suas comunidades e seus territórios também são dignos de registro e estudo, os alunos passam a se reconhecer como parte legítima da História. Portanto, promover o protagonismo estudantil no ensino de História é investir em uma prática pedagógica emancipadora, capaz de formar sujeitos que não apenas conhecem o passado, mas que se sentem convocados a intervir no presente e a projetar o futuro. Este trabalho se insere nessa perspectiva ao propor uma metodologia que valoriza a voz dos estudantes, sua capacidade investigativa e sua inserção ativa na produção do conhecimento histórico.

...

funcional, associada ao desenvolvimento de competências e à formação de sujeitos autônomos dentro dos parâmetros avaliativos e produtivos do sistema. Já na concepção freiriana, o protagonismo emerge como prática emancipatória, vinculada à consciência crítica, ao diálogo e à transformação social. Assim, enquanto a BNCC tende a instrumentalizar o protagonismo como estratégia de engajamento dentro de um currículo prescrito, a pedagogia de Paulo Freire o compreende como processo político de libertação e construção coletiva do conhecimento.

Sou professor de História no Ensino Fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), graduado em História e pós-graduado em Métodos e Técnicas de Pesquisa. Desde os primeiros anos da minha atuação docente, busco uma prática pedagógica comprometida com a formação crítica dos estudantes, com a escuta ativa de suas experiências e com a valorização do contexto em que vivem. Acredito que o ensino de História deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, assumindo o compromisso de provocar o pensamento, fomentar o diálogo e estimular a curiosidade diante dos processos históricos.

Minha trajetória pessoal e profissional tem sido marcada pela integração entre educação, arte e cultura. Como músico e escritor, venho, desde 2004, incorporando elementos artísticos – como a música, a literatura, o teatro, o circo e o cinema – ao cotidiano escolar. Essa prática interdisciplinar ampliou minhas possibilidades didáticas e fortaleceu a convicção de que o ensino de História se torna mais envolvente e significativo quando dialoga com diferentes linguagens. Os projetos culturais dos quais participei, com foco em comunidades locais e populações historicamente marginalizadas, alimentaram minha sensibilidade para a potência da arte como instrumento de escuta, expressão e transformação social.

Um ponto de inflexão decisivo em minha trajetória ocorreu durante o período da pandemia de Covid-19. Diante do isolamento social e dos desafios do ensino remoto, desenvolvi um programa de entrevistas virtuais com pessoas invisibilizadas de Itumbiara-GO.⁵ Essa iniciativa, ainda que realizada em um contexto adverso, revelou-se uma experiência profundamente formativa. O contato com histórias de vida silenciadas, narradas em primeira pessoa, despertou em mim o interesse pela História Oral como metodologia sensível, acessível e politicamente engajada. Passei, então, a perceber a oralidade como caminho legítimo e fecundo para a produção do conhecimento histórico, sobretudo no contexto escolar, onde tantas vozes seguem à margem do currículo.

Essa vivência consolidou a ideia de que a escola pode – e deve – ser um espaço onde as narrativas dos sujeitos comuns, das comunidades locais e dos povos invisibilizados encontrem acolhimento e valorização. A História Oral, ao promover a escuta ativa e o registro das memórias individuais e coletivas, torna-se uma ferramenta pedagógica poderosa para

⁵ O programa *Que Fase Itumbiara!* foi uma iniciativa de entrevistas transmitidas ao vivo pelo YouTube, criada em 2020, durante a pandemia de Covid-19. O projeto teve três fases distintas: a primeira voltada a entrevistas com moradores diversos da cidade, destacando suas histórias de vida em Itumbiara-GO; a segunda concentrada em personagens ligados à cena cultural local; e a terceira dedicada a figuras atuantes na área da educação. Ao longo de sua trajetória, o programa também promoveu conversas com pré-candidatos à prefeitura municipal, entre uma fase e outra. Ao todo, foram realizadas mais de 100 entrevistas, oferecendo um registro significativo da pluralidade de vozes e experiências no município. As gravações estão disponíveis no canal oficial: <https://www.youtube.com/c/QueFaseItumbiara>.

ressignificar o ensino de História e promover uma aprendizagem mais humanizada, afetiva e inclusiva.

A motivação inicial para esta pesquisa emergiu de minha experiência docente em uma escola do povoado de Santa Maria, conhecido popularmente como Baiinha, distrito rural de Paraúna – GO (a qual será discutida no capítulo 3 desta dissertação). Esse pequeno vilarejo, marcado por uma identidade cultural forte – resultado principalmente da migração de famílias baianas desde a década de 1940 –, constitui um espaço onde a memória coletiva sobre a ocupação e o desenvolvimento local ainda permanece pouco registrada formalmente. A construção da ponte sobre o Rio Verdão, impulsionada por obras de infraestrutura do interventor Pedro Ludovico Teixeira, simboliza um marco histórico da região que permanece vivo nas narrativas orais dos moradores antigos.

Ao constatar a ausência de registros formais e o risco de perda dessas memórias, percebi uma oportunidade pedagógica e historiográfica significativa: utilizar a História Oral como instrumento para resgatar, preservar e valorizar as histórias esquecidas dessa comunidade. Essa metodologia permite que as vozes locais, tradicionalmente invisibilizadas pela historiografia oficial, ganhem protagonismo, transformando-se em fontes históricas legítimas e significativas para o ensino.

Posteriormente, ao me transferir para Chapadão do Céu – GO, mantive o compromisso de valorizar as memórias locais, agora em um contexto urbano e relativamente jovem, mas igualmente carente de estudos históricos sistematizados. Chapadão do Céu apresenta uma diversidade cultural construída por migrações, transformações econômicas e práticas religiosas sincréticas, elementos exemplificados na arquitetura e simbologia da Igreja Católica de Nossa Senhora Rainha do Céu. A valorização desse patrimônio cultural e religioso como fonte de pesquisa contribui para ampliar o entendimento sobre a identidade local e sua pluralidade.

Em Acreúna – GO, onde também atuo na comunidade escolar, no Colégio Estadual Ary Ribeiro Valadão Filho, desenvolvi uma prática intensiva com a coletânea de relatos orais, envolvendo estudantes do Ensino Fundamental II na investigação de sua própria história local. Essa aproximação fortaleceu os vínculos entre escola, família e comunidade, fomentando a construção coletiva de uma memória compartilhada que dialoga com as múltiplas dimensões da identidade territorial.

O resultado desse processo foi a organização e sistematização das informações em textos publicados na obra coletiva *Acreúna 49 anos – Geografia e História*, que revela o protagonismo dos estudantes como agentes ativos na preservação e valorização da história local. Essa experiência reforça a potencialidade da História Oral como ferramenta didática capaz de

despertar a consciência histórica crítica e o sentimento de pertencimento, alinhando-se às perspectivas de Paulo Freire sobre a educação como processo de transformação dos sujeitos para a transformação do mundo.

Assim, esta pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo, com abordagem participante e colaborativa, que utiliza a História Oral como metodologia central. O trabalho envolve a coleta e análise de depoimentos orais, o estímulo à produção de narrativas pelos alunos e a construção de materiais pedagógicos que promovem a articulação entre teoria e prática, entre saberes escolares e saberes comunitários.

...

A presente dissertação fundamenta-se em uma base teórica interdisciplinar que articula os campos do ensino de História, da História Oral, da pedagogia crítica e da valorização das memórias e culturas locais. O objetivo é construir uma abordagem metodológica que seja, ao mesmo tempo, sensível às particularidades dos estudantes e comprometida com uma educação emancipadora.

No campo da História Oral, os trabalhos de Alessandro Portelli, Verena Alberti e Paul Thompson são referências centrais. Portelli (1997) contribui com uma compreensão ampliada da oralidade como construção de sentido, que não se limita à veracidade factual, mas expressa a maneira como os sujeitos experienciam, interpretam e narram suas vidas. Alberti (2013), por sua vez, reflete sobre as implicações éticas, metodológicas e pedagógicas do trabalho com entrevistas orais no contexto brasileiro, destacando sua potência educativa. Thompson (2002), um dos pioneiros do campo, defende a democratização do conhecimento histórico por meio da escuta e do registro das vozes populares. Segundo Thompson:

A história oral pode dar grande contribuição para o resgate da memória nacional, mostrando-se um método bastante promissor para a realização de pesquisa em diferentes áreas. É preciso preservar a memória física e espacial, como também descobrir e valorizar a memória do homem. A memória de um pode ser a memória de muitos, possibilitando a evidência dos fatos coletivos (Thompson, 2002, p. 17).

A discussão sobre memória, identidade e território é enriquecida pelas contribuições de Halbwachs (2006), que diferencia memória coletiva e individual; de Stuart Hall (2006), que pensa a identidade como construção cultural em constante transformação; e de Claude Raffestin (1993), cuja abordagem relacional do conceito de território, em *Por uma geografia do poder*,

permite compreender o espaço vivido como elemento essencial para a produção de narrativas históricas significativas.

No campo da educação histórica, a obra de Jörn Rüsen (2001) oferece uma base importante para compreender o pensamento histórico como uma competência fundamental no processo formativo. Já Schmidt e Cainelli (2009) defendem um ensino de História que valorize o cotidiano, o local e as experiências dos estudantes como pontos de partida para a construção do conhecimento. A esses autores soma-se Paulo Freire (1996), cuja pedagogia do diálogo e da escuta inspira uma prática educativa que reconhece o aluno como sujeito de saberes e experiências válidas. Segundo Freire:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor – ou, mais amplamente, à escola – o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia (Freire, 1996, p. 15).

Em diálogo com essas teorias, esta pesquisa também se ancora nos documentos curriculares que norteiam a prática docente no Brasil e em Goiás, especialmente a BNCC e o Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DCGO). Ambos os documentos reconhecem a importância da oralidade, da escuta e da valorização das identidades culturais locais na formação dos estudantes.

Além dessas obras e documentos, serão analisadas outras dissertações do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProffHistória) que discutem temas similares, destacando-se a dissertação de Lauro Roberto Ferreira Oliveira, intitulada *Educar pela pesquisa: uma abordagem a partir da aplicação da história oral no ensino de História* (2022). Essa pesquisa aprofunda a discussão sobre o uso da História Oral no Ensino Fundamental, evidenciando suas potencialidades para o desenvolvimento do protagonismo estudantil e para a valorização da memória local, aspectos centrais para o presente trabalho.

Por fim, os aportes da micro-história, com destaque para François Dosse (1994), complementam a base teórica deste trabalho ao defender a investigação das experiências individuais e cotidianas como forma legítima de acesso ao entendimento das estruturas mais amplas da história. Em *História em migalhas: dos Annales à Nova História*, Dosse (1994) traça

um panorama das grandes transformações que marcaram a historiografia do século XX, especialmente a partir da influência da Escola dos *Annales* e do desenvolvimento da chamada Nova História, que valoriza os processos sociais, culturais e simbólicos em suas pequenas escalas. Essa abordagem se mostra especialmente útil no contexto da escola pública, onde as “pequenas histórias” dos alunos e suas comunidades frequentemente escapam às narrativas históricas tradicionais, mas oferecem enorme potencial formativo.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, além da introdução e bibliografia, buscando oferecer uma progressão clara e coerente entre os fundamentos teóricos, a metodologia aplicada e as reflexões decorrentes da prática educativa.

O Capítulo 1, intitulado *Da escuta à ação – História Oral como caminho de aprendizagem ativa*, constitui o alicerce epistemológico desta investigação, delineando os conceitos estruturantes que a sustentam. São problematizados os aportes teóricos de memória, identidade, território e micro-história, compreendidos como categorias analíticas capazes de iluminar as relações entre sujeitos, narrativas e contextos históricos. A reflexão contempla, ainda, a fundamentação da História Oral como campo metodológico, examinando sua inserção nos documentos curriculares nacionais e estaduais, bem como seu potencial para fomentar práticas pedagógicas que privilegiem a escuta ativa, o reconhecimento das experiências individuais e coletivas e o protagonismo discente na construção do conhecimento histórico. Essa discussão inicial não apenas sustenta a abordagem adotada, mas também estabelece a tessitura conceitual que perpassa os capítulos subsequentes.

A partir desse fundamento, o Capítulo 2, *Jovens historiadores*, desloca o olhar para o panorama histórico e historiográfico do ensino de História no Brasil e, de forma mais específica, no estado de Goiás. São examinadas as transformações normativas, pedagógicas e tecnológicas que marcaram o campo ao longo das últimas décadas, articulando marcos legais, diretrizes curriculares e inovações metodológicas. Destacam-se, nesse percurso, a valorização das metodologias ativas⁶, a centralidade do estudante como sujeito produtor de saberes e a incorporação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) como mediadoras de processos de aprendizagem mais interativos e contextualizados. Essa análise, ao situar

⁶ A expressão “metodologias ativas” tornou-se recorrente nos discursos educacionais contemporâneos, muitas vezes associada à inovação, à centralidade do estudante e ao desenvolvimento de competências. No entanto, seu uso é polissêmico e nem sempre emancipador. Em determinados contextos, as metodologias ativas são apropriadas de modo instrumental, reduzidas a técnicas de engajamento ou a estratégias de aumento de desempenho, o que pode reforçar desigualdades e exclusões quando desconsidera as condições reais de aprendizagem dos sujeitos. Por outro lado, quando articuladas a uma perspectiva crítica e dialógica – em que o estudante participa como sujeito histórico de sua própria formação –, essas metodologias podem, de fato, favorecer práticas mais inclusivas, democráticas e socialmente situadas.

historicamente o ensino de História, evidencia as condições de possibilidade para a implementação de abordagens inovadoras como a proposta nesta pesquisa.

O Capítulo 3, *História Oral na prática escolar*, opera a transição do plano teórico-historiográfico para o empírico, apresentando experiências didáticas que constituíram o campo de observação e intervenção desta investigação. São descritos e analisados projetos desenvolvidos nos municípios de Baiinã, Chapadão do Céu e Acreúna, nos quais a História Oral foi mobilizada como recurso metodológico para articular saberes escolares e vivências comunitárias. A narrativa dessas experiências não apenas ilustra a aplicabilidade da metodologia, mas também evidencia sua capacidade de engendrar processos de aprendizagem mais significativos, favorecendo a produção de sentidos históricos a partir das trajetórias individuais e coletivas.

O Capítulo 4 é destinado à apresentação do guia didático, concebido como produto educacional derivado desta dissertação. O capítulo explicita o percurso de elaboração do material, os princípios que orientaram sua organização e as estratégias sugeridas para sua utilização no ensino de História. O guia é pensado como instrumento de mediação pedagógica, flexível e adaptável a diferentes realidades escolares, com potencial para subsidiar práticas que integrem conteúdos curriculares, metodologias participativas e a valorização das experiências históricas locais.

Finalmente, nas Considerações Finais, são sistematizados os resultados e as contribuições da pesquisa, articulando-os aos objetivos inicialmente propostos. Discutem-se, ainda, os limites e desafios encontrados durante o desenvolvimento do trabalho, bem como as perspectivas para investigações futuras e para a ampliação do uso da História Oral no ensino fundamental. O texto encerra-se reafirmando o compromisso com uma prática docente crítica, inclusiva e epistemologicamente sensível às narrativas e memórias que constituem o tecido social e cultural das comunidades escolares.

1 DA ESCUTA À AÇÃO – HISTÓRIA ORAL COMO CAMINHO DE APRENDIZAGEM ATIVA

A História Oral, ao privilegiar a escuta e a valorização das narrativas de sujeitos comuns, abre caminhos para uma aprendizagem ativa e significativa. Nesse movimento, o estudante deixa de ser apenas receptor de conteúdos prontos e passa a atuar como protagonista na construção do conhecimento histórico, aproximando-se da vida concreta das pessoas, de suas memórias e experiências. Trata-se de uma metodologia que transforma o ato de ouvir em ponto de partida para refletir, interpretar e agir sobre a realidade.

Ao longo deste capítulo, exploraremos os fundamentos conceituais que sustentam a prática da História Oral, como memória, identidade, território e micro-história, além de seu percurso histórico e inserção nos documentos curriculares. Também discutiremos seu potencial como ferramenta de inclusão, de justiça social e de prática pedagógica inovadora, capaz de articular sala de aula, comunidade e produção de saberes locais. Por fim, destacaremos sua relevância no contexto do ProfHistória, reafirmando a centralidade da escuta ativa no processo formativo e na construção de narrativas plurais.

1.1 Conceitos fundamentais: memória, identidade, território e micro-história

A compreensão da História Oral como metodologia exige a interlocução com conceitos fundamentais que atravessam não apenas o campo histórico, mas também as Ciências Sociais, Antropologia, Geografia e Filosofia. Memória, identidade, território e micro-história formam um arcabouço teórico e metodológico indispensável para pensar o fazer histórico em suas dimensões afetivas, sociais e políticas, além de fundamentar a prática pedagógica em contextos escolares.

A memória, nesse cenário, não pode ser entendida como uma simples recordação individual, mas como uma construção social que se dá em processos coletivos e contextuais. É uma mediação constante entre passado e presente, em que os sujeitos selecionam, interpretam e atribuem sentido a experiências vividas. A memória é afetiva, pois se relaciona a vínculos emocionais, e política, pois pode servir tanto para a legitimação de narrativas hegemônicas quanto para a resistência e reinvenção de identidades marginalizadas. Essa dimensão social da memória é central na História Oral, que valoriza a palavra dos indivíduos e comunidades como fontes vivas do passado.

A identidade, por sua vez, é atravessada por processos históricos e culturais que a tornam fluida, plural e situacional. Construída na interação social, a identidade pode ser compreendida como uma narrativa que os sujeitos elaboram para se reconhecerem e serem reconhecidos em um determinado tempo e espaço. A História Oral possibilita o acesso a essas narrativas identitárias, muitas vezes silenciadas nos grandes relatos oficiais, favorecendo uma visão mais diversa e complexa das experiências humanas.

O conceito de território, fundamental na abordagem da História Oral e da micro-história, ultrapassa a mera delimitação geográfica para abarcar as dimensões simbólicas, culturais e políticas da apropriação do espaço. Conforme Claude Raffestin (1993), território é um produto da ação humana mediada pelo poder, pela técnica e pelas relações sociais. Na pesquisa histórica, o território é o cenário das práticas sociais e das disputas simbólicas, sendo o lugar onde as memórias e identidades se concretizam e se renovam. Entender o território nesse sentido amplia a compreensão da história local e da vivência comunitária, essenciais para a produção de saberes situados e contextualizados.

A micro-história surge como uma abordagem historiográfica que privilegia o estudo detalhado e localizado de pequenos grupos, eventos ou territórios, a fim de revelar dinâmicas sociais, culturais e simbólicas que escapam às grandes narrativas. Essa perspectiva valoriza a singularidade das experiências e das vozes particulares, abrindo espaço para a pluralidade de sentidos e para a reconstrução de histórias a partir da base da sociedade. A micro-história dialoga profundamente com a História Oral, pois ambas compartilham o interesse pelas fontes orais e a atenção às memórias e identidades de comunidades específicas.

Esses conceitos, articulados, fundamentam a metodologia da História Oral ao proporcionar uma compreensão ampliada e crítica do passado, que reconhece a multiplicidade das experiências humanas, a centralidade das memórias vivas, a importância dos espaços territoriais e o protagonismo dos sujeitos históricos locais. Além disso, na perspectiva pedagógica, incorporá-los ao ensino contribui para uma educação histórica que valoriza a diversidade cultural, a participação dos estudantes e o engajamento com suas realidades sociais e territoriais.

1.1.1 Memória: como construção social, afetiva e política; distinção entre memória individual e coletiva; o papel da memória no ensino de História

A memória, enquanto objeto de estudo e instrumento metodológico, ocupa um lugar central nos debates contemporâneos das Ciências Humanas, especialmente na História, na

Antropologia, na Psicologia Social e na Sociologia. Longe de se restringir à faculdade cognitiva individual de rememorar fatos pretéritos, ela deve ser compreendida como um fenômeno relacional e multidimensional, que articula aspectos sociais, afetivos e políticos. Nesse sentido, lembrar não é apenas reviver um episódio do passado, mas um gesto atravessado por disputas de sentido, marcado por processos de seleção, silenciamento e valorização de determinadas experiências vividas. Rememorar é também esquecer, reinterpretar, reposicionar afetivamente e politicamente uma vivência no presente, revelando os interesses, valores e afetos que permeiam tal processo.

Maurice Halbwachs, precursor dos estudos sobre memória coletiva, desloca a memória do campo puramente subjetivo para o social ao sustentar que o ato de lembrar é sempre constituído no interior de grupos, os quais oferecem os “quadros de referência” necessários para que os indivíduos organizem suas lembranças. Assim, a memória não é uma evocação espontânea e autônoma, mas uma construção simbólica sustentada por práticas culturais, narrativas compartilhadas, rituais de transmissão e normas de pertencimento. Os sujeitos se lembram a partir dos lugares sociais que ocupam – família, escola, comunidade, classe, etnia, gênero – e essas posições determinam não apenas o conteúdo das lembranças, mas também a forma e os sentidos atribuídos a elas. Halbwachs rompe com a ideia de uma memória puramente individual e psicológica, ao mostrar que a lembrança é mediada por pertencimentos sociais. Segundo Halbwachs:

Porém, agora devemos ir mais longe. Ao crescer, especialmente quando se torna adulta, a criança participa de modo mais distinto e mais refletido com relação à vida e ao pensamento desses grupos de que fazia parte, no início quase sem perceber. Como isso não modificaria a ideia que ela tem de seu passado? Como as novas noções que ela adquire, noções sobre fatos, reflexões e ideias, não reagiriam sobre suas lembranças? Já repetimos muitas vezes: em medida muito grande, a lembrança é uma reconstrução do passado com a ajuda de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada (Halbwachs, 2006, p. 89).

A distinção entre memória individual e memória coletiva é fundamental para compreender a dinâmica entre vivência subjetiva e construção social. A memória individual refere-se às experiências singulares vividas e interpretadas pelo sujeito ao longo de sua trajetória, marcadas por afetos, traumas, desejos e significados que lhe conferem densidade íntima e, por vezes, fragmentada. Já a memória coletiva envolve um processo mais amplo de institucionalização de lembranças que são compartilhadas, legitimadas e reproduzidas socialmente, formando um patrimônio simbólico comum capaz de orientar identidades,

vínculos comunitários e representações do passado. Como argumenta Pollak (1989), essa memória está em constante tensão entre lembrar e esquecer, sendo frequentemente moldada por relações de poder, interesses políticos e estruturas de dominação que definem quais memórias são celebradas, marginalizadas ou obliteradas do espaço público.

Nesse sentido, Pollak destaca que a memória coletiva não é apenas uma acumulação neutra de lembranças, mas sim um campo de disputas simbólicas onde diferentes grupos sociais lutam para inscrever suas narrativas no tecido da história oficial. Essa disputa é marcada por assimetrias de poder que influenciam a legitimidade das vozes que narram o passado. A memória dos vencidos, dos excluídos ou dos marginalizados tende a ser silenciada ou distorcida, ao passo que os grupos dominantes impõem suas versões como verdades hegemônicas. Assim, a memória coletiva opera como um mecanismo seletivo, em que recordar implica também esquecer – não por acaso, certos episódios são reiteradamente celebrados por monumentos, datas cívicas e currículos escolares, enquanto outros são relegados ao esquecimento ou à clandestinidade das memórias subterrâneas.

Além disso, Pollak chama atenção para o papel dos “portadores de memória” – sujeitos ou grupos que preservam, transmitem e reatualizam determinadas lembranças frente a contextos de apagamento. Esses agentes desempenham uma função estratégica na resistência contra o esquecimento imposto por estruturas institucionais, como o Estado, a mídia ou o sistema educacional. A memória, nesse caso, torna-se não apenas uma forma de lembrar, mas um ato político de reivindicação de pertencimento, reconhecimento e justiça. O trabalho da memória, portanto, não se limita à evocação do passado, mas se projeta sobre o presente e o futuro, alimentando lutas por direitos, identidades e narrativas alternativas às versões dominantes da história. Sobre a memória coletiva Pollack afirma que:

A memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa. A memória também sofre flutuações que são função do momento em que ela é articulada, em que ela está sendo expressa. As preocupações do momento constituem um elemento de estruturação da memória. Isso é verdade também em relação à memória coletiva, ainda que esta seja bem mais organizada. Todos sabem que até as datas oficiais são fortemente estruturadas do ponto de vista político. Quando se procura enquadrar a memória nacional por meio de datas oficialmente selecionadas para as festas nacionais, há muitas vezes problemas de luta política. A memória organizadíssima, que é a memória nacional, constitui um objeto de disputa importante, e são comuns os conflitos para determinar que datas e que acontecimentos vão ser gravados na memória de um povo (Pollak, 1992, p. 204).

Memórias, portanto, não são neutras nem estáticas: são seleções dinâmicas, sujeitas a disputas e reinterpretações. Cada lembrança constitui também uma forma de reconstruir e atribuir sentido a partir das experiências do presente, dos vínculos afetivos e das mediações

culturais e políticas. Essa perspectiva exige o reconhecimento da memória como construção política e culturalmente situada. Os usos públicos do passado estão profundamente imbricados nas lutas por reconhecimento, justiça e afirmação de identidades coletivas. Nesse campo de disputas, o passado converte-se em espaço simbólico de negociação entre o vivido e o narrado, entre o esquecido e o reivindicado, entre a dor e o direito à memória, entre o silêncio imposto e a palavra retomada.

Paul Ricoeur (2007) aprofunda a complexidade do fenômeno ao discutir a dialética entre memória e esquecimento, a ética do testemunho e a fragilidade do ato de recordar, impondo ao historiador – e, por extensão, ao educador – o desafio de uma escuta crítica e responsável. Para Ricoeur (2007), a memória não é um simples depósito de fatos passados, mas uma atividade hermenêutica profundamente ligada à identidade e à narrativa. O autor compreende o ato de lembrar como uma reconstrução interpretativa, atravessada por lacunas, deslocamentos e até falsificações involuntárias. É justamente por reconhecer essa fragilidade do recordar que ele insiste na necessidade de uma abordagem ética da memória: recordar exige responsabilidade, tanto em relação ao conteúdo lembrado quanto ao outro que confia sua memória ao testemunho. Essa ética da memória está ancorada no respeito pela alteridade, na escuta do sofrimento e na recusa do silenciamento histórico, o que aproxima profundamente suas reflexões dos desafios enfrentados por professores e educadores comprometidos com uma pedagogia crítica.

A dialética entre memória e esquecimento ocupa lugar central em sua obra. Para Ricoeur (2007), o esquecimento não é apenas uma falha ou um obstáculo à memória, mas também uma condição para que a memória exista e se organize. Lembrar tudo seria insuportável; esquecer, portanto, é também um ato seletivo necessário à construção do sentido. O problema emerge, contudo, quando o esquecimento se transforma em negação, apagamento deliberado ou violência simbólica – o que ele denomina como “esquecimento imposto”. Nesse ponto, a memória torna-se um terreno ético-político, exigindo vigilância crítica sobre os modos como o passado é lembrado ou ocultado. Tal dimensão crítica é essencial no ensino de História, especialmente quando se trabalha com memórias de dor, violência ou exclusão.

Ricoeur (2007) também propõe o conceito de “memória justa”, uma memória que resiste tanto à amnésia quanto ao ressentimento, buscando uma mediação entre lembrar com fidelidade e reconhecer os limites da memória individual e coletiva. Essa noção se mostra particularmente relevante no contexto educacional, pois convida professores a promover práticas de ensino que valorizem a pluralidade de vozes e experiências, sem cair em reducionismos ideológicos ou esquemas maniqueístas. O trabalho com fontes orais, narrativas autobiográficas, memórias locais ou histórias de vida, por exemplo, pode se constituir como espaço privilegiado para esse

exercício de justiça narrativa, em que os sujeitos são chamados a interpretar o passado com sensibilidade, rigor e abertura à alteridade.

Por fim, ao tratar da figura do testemunho, Ricoeur (2007) destaca a importância da confiança e da escuta ativa. Testemunhar é mais do que relatar fatos: é emprestar o corpo, a emoção e a palavra a uma experiência que interpela o presente. No campo da educação histórica, isso implica não apenas ensinar sobre os testemunhos, mas ensinar a escutá-los. O educador, nesse horizonte, torna-se um mediador entre o passado e o presente, entre a dor e o reconhecimento, entre a lembrança e o esquecimento. Assim, a reflexão de Ricoeur (2007) convida à construção de uma prática pedagógica sensível e ética, capaz de acolher a memória como experiência humana profunda e de enfrentá-la como problema filosófico, político e formativo. Sobre o papel do testemunho, Ricoeur nos diz que:

Para começar, o testemunho tem várias utilidades: o arquivamento em vista da consulta por historiadores é somente uma delas, para além da prática do testemunho na vida cotidiana e paralelamente a seu uso judicial sancionado pela sentença de um tribunal. Além disso, no próprio interior da esfera histórica o testemunho não encerra sua trajetória com a constituição dos arquivos, ele ressurgue no fim do percurso epistemológico no nível da representação do passado por narrativas, artifícios retóricos, colocação em imagens. Mais que isso, sob certas formas contemporâneas de depoimentos suscitadas pelas atrocidades em massa do século XX, ele não resiste não somente à explicação e à representação, mas até à colocação em reserva nos arquivos, a ponto de manter-se deliberadamente à margem da historiografia e de despertar dúvidas sobre sua intenção veritativa (Ricoeur, 2007, p. 170).

Esses aportes indicam que a memória não apenas organiza o passado, mas também intervém nas disputas simbólicas do presente e influencia projetos de futuro. Achille Mbembe (2018), em contextos de colonialidade, enfatiza que a memória se torna campo de resistência e reivindicação dos sujeitos historicamente silenciados. As lembranças de populações negras, indígenas, camponesas e periféricas, muitas vezes marginalizadas nos discursos oficiais, são resgatadas e reconstruídas como forma de reconexão com a ancestralidade, de fortalecimento identitário e de enfrentamento de opressões estruturais. Em consonância, Michel-Rolph Trouillot (2016) denuncia os mecanismos pelos quais a produção histórica exclui determinados sujeitos do processo de enunciação, configurando o “silenciamento da História⁷”.

⁷ Conforme analisa Michel-Rolph Trouillot, o silenciamento não ocorre apenas no nível do conteúdo, mas no próprio processo de produção da História – da formulação das fontes à sua interpretação. Há exclusões que se operam de forma estrutural, fazendo com que certos sujeitos, experiências e vozes sequer cheguem a ser considerados como parte legítima do relato histórico. Esse “silenciamento da História” revela as relações de poder implicadas na construção das narrativas sobre o passado.

No campo educacional, tais reflexões apontam para a memória como instrumento pedagógico potente para o ensino de História. Incorporar as lembranças de estudantes, suas famílias e comunidades não só enriquece o processo de aprendizagem, mas também confere sentido social e político ao conhecimento escolar. Ao reconhecer saberes que os alunos já trazem, a História deixa de ser um repositório de verdades para se transformar em prática dialógica e investigativa. Essa perspectiva dialoga com a pedagogia crítica de Paulo Freire (1996), que defende a valorização da experiência do educando como ponto de partida da construção coletiva do saber. A escuta das memórias populares torna-se gesto ético-político que rompe a lógica da história única, abrindo espaço para vozes, versões e existências diversas.

A História Oral emerge, nesse cenário, como metodologia fundamental de valorização de experiências vividas e subjetividades históricas. Verena Alberti (2005) lembra que entrevistar não é meramente coletar dados, mas construir saber em conjunto, pois narrador e pesquisador estabelecem relação de escuta, troca e interpretação. A oralidade converte-se, assim, em fonte legítima, permitindo o resgate de múltiplas temporalidades, de afetos inscritos na linguagem e de práticas sociais ausentes dos registros oficiais. Ao acolher relatos de vida, a sala de aula amplia possibilidades formativas e constitui-se em espaço de produção de memória coletiva. Segundo Alberti:

A entrevista de história oral permite também recuperar aquilo que não encontramos em documentos de outra natureza: acontecimentos pouco esclarecidos ou nunca evocados, experiências pessoais, impressões particulares etc. nos dias atuais, em que é mais fácil dar-se um telefonema, passar um e-mail, ou viajar rapidamente de um lugar para outro, muitas informações são trocadas, prescindindo-se da forma escrita (ou então, no caso de e-mails, deixando-se de preservá-los) – informações inéditas que podem ser resgatadas durante uma entrevista de história oral e confrontadas com outros documentos escritos e/ou orais (Alberti, 2013, p. 30).

Ao romper com a centralidade exclusiva das fontes escritas e institucionais, a História Oral reposiciona o sujeito comum como protagonista da experiência histórica. A escuta atenta de relatos de vida possibilita acessar versões do passado que frequentemente foram marginalizadas pelas narrativas hegemônicas. Esse movimento tem profunda implicação no campo educacional: ao valorizar a palavra dos alunos, de seus familiares e da comunidade local, o ensino de História assume uma dimensão participativa e democrática. Não se trata apenas de ensinar conteúdos históricos, mas de fomentar uma consciência crítica sobre os mecanismos de exclusão, silenciamento e disputa que atravessam a construção da memória coletiva.

Nesse processo, a prática pedagógica baseada na História Oral se insere como um dispositivo de reconhecimento, que contribui para o fortalecimento da identidade dos sujeitos e a valorização de suas trajetórias. Quando os estudantes se veem como parte da história – seja por meio das narrativas de seus avós, das histórias de seu bairro, de sua cultura ou de sua ancestralidade –, desenvolvem um vínculo afetivo com o conhecimento histórico, o que favorece a construção de sentidos para o passado e para sua própria existência. A escuta ativa e o acolhimento das memórias plurais tornam-se, assim, instrumentos de resistência à homogeneização do saber histórico e à invisibilização das diferenças.

Além disso, a História Oral introduz no ensino uma ética da escuta e do testemunho que se articula às reflexões de autores como Ricoeur e Pollak. Trabalhar com memórias exige sensibilidade, cuidado metodológico e respeito pelos silêncios e lacunas que marcam o relato dos sujeitos. A sala de aula se transforma em um espaço de negociação entre tempos, vozes e sentidos, onde a escuta não é apenas técnica, mas política e afetiva. Nesse contexto, o educador atua como mediador entre as experiências individuais e os processos coletivos, entre o passado vivido e o passado ensinado, abrindo caminho para uma pedagogia que reconhece o valor formativo da memória como fonte de saber, cidadania e transformação social.

Tal abordagem implica responsabilidades éticas. O uso de testemunhos e narrativas pessoais exige cuidado com privacidade, consentimento livre e esclarecido, respeito a sentimentos e salvaguarda dos registros. A Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde⁸, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, oferece parâmetros nesse sentido; em projetos escolares, a própria instituição pode guardar, organizar e disponibilizar o acervo de memórias. Mais que exigência formal, trata-se de compromisso com a dignidade da experiência alheia e com a construção de uma ética da escuta.

Ao integrar fontes orais, objetos, fotografias, músicas, mapas afetivos e outros suportes às atividades, o ensino de História torna-se mais sensível às realidades locais e apto a dialogar com a diversidade cultural cotidiana. Tal abordagem contribui para formar uma consciência histórica crítica, plural e comprometida com valores democráticos e justiça social. Produzir

⁸ A Resolução n.º 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde, regulamenta a realização de pesquisas envolvendo seres humanos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais, estabelecendo diretrizes éticas específicas para proteger os direitos, a dignidade e a privacidade dos participantes. Esse normativo reconhece as particularidades das pesquisas qualitativas, que frequentemente envolvem relatos pessoais, memórias e experiências subjetivas, exigindo cuidados especiais na coleta, armazenamento e divulgação dos dados. No contexto de projetos escolares que utilizam a História Oral, a resolução orienta que as instituições educacionais atuem como guardiãs responsáveis do acervo de memórias produzidas, zelando pela organização, preservação e uso ético dessas informações. Assim, a escola assume o compromisso de garantir a confidencialidade, o consentimento informado e o respeito às narrativas dos sujeitos, criando um ambiente seguro para o compartilhamento e a valorização das memórias coletivas.

memória não é apenas reconstruir o passado, mas criar vínculos, mobilizar sentidos e engendrar pertencimento: possibilita aos sujeitos reconhecerem-se como parte da História, não como espectadores, mas como protagonistas de processos que atravessam tempos e espaços.

Dessa forma, compreender a memória como construção social, afetiva e política é essencial para desenvolver práticas pedagógicas que valorizem os sujeitos em sua complexidade e historicidade. Essa perspectiva amplia o papel da escola como espaço de produção e circulação de saberes, fortalece vínculos identitários, legitima narrativas subalternizadas e contribui para a constituição de sujeitos críticos e engajados na transformação de sua realidade. Ao convocar estudantes a escutar, narrar e interpretar memórias – suas e de outros –, o ensino de História se reconfigura como prática viva e situada, enraizada nas experiências concretas dos sujeitos e orientada por um compromisso ético com a pluralidade, a dignidade e o direito à memória.

1.1.2 Identidade: pertencimento, representação e pluralidade de vozes no ensino de História

O conceito de identidade ocupa um lugar central nas discussões contemporâneas sobre cultura, sociedade e educação. Distante da noção essencialista de uma verdade interior fixa ou imutável, a identidade é compreendida hoje como um processo dinâmico, relacional e histórico de construção simbólica, por meio do qual os sujeitos se percebem, se posicionam e são reconhecidos nos diferentes contextos em que vivem. Trata-se de uma produção situada, permanentemente atravessada por fatores sociais, culturais, discursivos, afetivos e políticos, que conferem sentido à existência individual e coletiva. No campo da História, a identidade se articula diretamente com os modos de representação do passado, operando como chave interpretativa para compreender os sentidos que indivíduos e grupos atribuem à sua trajetória e à sua inserção no mundo.

Stuart Hall (2006) enfatiza que a identidade não é um dado fixo ou essencial, mas um campo de tensões e paradoxos. Ela se forma sempre “no meio do caminho”, em processos dinâmicos que envolvem tanto a continuidade quanto a ruptura. Essa concepção implica que a identidade está sujeita a múltiplas influências – desde os contextos culturais e históricos até as experiências individuais – e se manifesta em práticas cotidianas, discursos e símbolos. Por isso, Hall (2006) rejeita a ideia de uma identidade pura ou originária, ressaltando que os sujeitos estão sempre em um processo de reinterpretação e reapropriação de suas próprias histórias.

Além disso, Hall (2006) destaca o papel central da linguagem e da cultura na produção das identidades. As práticas discursivas e os sistemas de representação são os meios pelos quais

os sujeitos se reconhecem e são reconhecidos pelos outros. É nesse espaço simbólico que se negociam sentidos, valores e pertencimentos, que se define quem pode falar, quem é ouvido e quem é marginalizado. Por meio desses discursos, são construídas as noções de “normalidade” e de “desvio”, de inclusão e exclusão, configurando identidades que são tanto habilitadoras quanto limitadoras para os indivíduos e grupos sociais.

Por fim, Hall (2006) chama atenção para a dimensão política da identidade, na medida em que as fronteiras simbólicas que delimitam o “nós” e os “outros” são marcadas por relações de poder. Essas fronteiras não são estáveis, mas estão em constante disputa e transformação, abrindo possibilidades para resistências, alianças e reconfigurações identitárias. Esse caráter fluido e contestado da identidade oferece um horizonte promissor para práticas pedagógicas que valorizem a diversidade, o diálogo intercultural e o reconhecimento das múltiplas subjetividades presentes no espaço escolar e social.

Essa fluidez e contestação constante das identidades, como ressalta Hall (2006), tornam-se especialmente relevantes em contextos pedagógicos, nos quais a construção do sujeito passa necessariamente pela negociação entre suas múltiplas pertencimentos culturais, sociais e históricas. Reconhecer que a identidade é um processo em aberto desafia práticas educacionais que busquem categorizar ou estigmatizar os alunos a partir de rótulos fixos, propondo em seu lugar uma educação que valorize a pluralidade e a complexidade das experiências vividas. Essa perspectiva crítica convida educadores a promover ambientes de aprendizagem inclusivos e reflexivos, que acolham as vozes diversas e estimulem o diálogo entre diferenças, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua inserção nas redes de poder e capazes de atuar na transformação social. Dessa forma, a concepção de identidade de Hall (2006) não apenas desnaturaliza as fronteiras entre “nós” e “outros”, mas também abre caminho para uma pedagogia emancipatória, na qual o reconhecimento do diverso se torna ferramenta central para a justiça social. Sobre a identidade cultural, afirma Hall que:

Existem, pelo menos, duas formas distintas de pensar a “identidade cultural”. A primeira concepção define “identidade cultural” em termos de uma cultura indivisa, porém partilhada – uma espécie de “verdadeiro modo de ser” coletivo, oculto sob muitos outros “modos de ser” mais superficiais ou impostos artificialmente, que as pessoas com uma história e ancestralidade comuns compartilhariam. Segundo essa definição, as nossas identidades culturais refletiriam experiências históricas comuns e códigos culturais partilhados, os quais nos forneceriam, enquanto “povo uno”, um quadro de referências e significados que, apesar das divisões e vicissitudes da nossa história concreta, se caracterizaria pela estabilidade, imutabilidade e continuidade. Essa “indivisibilidade”, subjacente a todas as demais diferenças superficiais, seria a verdade, a essência da “caribenidade”, da experiência da negritude. Seria essa identidade que uma diáspora caribenha ou negra deveria descobrir, escavar, trazer à tona e expressar por meio da representação cinematográfica (Hall, 2006, p. 22).

A identidade, assim, não é uma essência preexistente que os sujeitos simplesmente revelam; ela é performada, tensionada e negociada no interior de contextos históricos específicos. Como construção social, ela carrega as marcas das experiências vividas, dos processos de socialização e das disputas por reconhecimento, sendo simultaneamente singular e coletiva. As identidades emergem da relação entre o particular e o coletivo, entre o vivido e o representado, entre a biografia pessoal e os marcos culturais que estruturam a vida social.

No âmbito do ensino de História, a discussão sobre identidade é de grande relevância, pois os currículos escolares, os livros didáticos e as práticas pedagógicas não apenas transmitem informações sobre o passado, mas também veiculam representações que influenciam diretamente a forma como os estudantes constroem sua autoimagem e percebem os outros. A escola, ao selecionar determinados eventos, personagens e culturas como dignos de serem ensinados e lembrados, participa ativamente na construção de identidades sociais e culturais. Nesse sentido, é necessário refletir criticamente sobre as narrativas que a História escolar legitima, bem como sobre as vozes que permanecem ausentes ou silenciadas nos processos educativos.

Historicamente, a História ensinada nas escolas brasileiras privilegiou uma concepção homogênea e excludente de identidade nacional, ancorada em uma perspectiva branca, eurocêntrica, masculina e urbana. Essa narrativa oficial, centrada em grandes personagens, datas cívicas e feitos políticos, marginalizou as experiências e contribuições de indígenas, negros, mulheres, trabalhadores, camponeses e populações periféricas. Essa visão reducionista produziu um sentimento de pertencimento restrito e excludente, no qual muitos estudantes não se reconheciam como parte legítima da história nacional, sendo levados a internalizar sentimentos de inferioridade ou invisibilidade diante da ausência de suas referências no discurso escolar.

Nas últimas décadas, no entanto, transformações sociais e culturais importantes vêm desestabilizando esse modelo. O fortalecimento dos movimentos sociais, os avanços das pesquisas acadêmicas e a emergência de políticas públicas voltadas à valorização da diversidade têm ampliado o campo de disputas pelas representações históricas. A promulgação das Leis n.º

10.639/2003⁹ e n.º 11.645/2008¹⁰, que tornam obrigatória a abordagem da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas escolas, representa um marco nesse processo. Mais do que ampliar o conteúdo curricular, essas legislações desafiam a escola a rever suas práticas, a incorporar epistemologias plurais e a promover a escuta de vozes historicamente marginalizadas. Ao reconhecer a diversidade como constitutiva da identidade nacional, essas leis reafirmam a centralidade da educação na promoção da equidade e da justiça social.

Nesse contexto, trabalhar a identidade em sala de aula significa considerar os estudantes como sujeitos históricos portadores de experiências, memórias e saberes diversos. Cada aluno traz consigo uma trajetória marcada por pertencimentos culturais, territoriais, raciais, religiosos e de gênero que precisam ser reconhecidos e valorizados no ambiente escolar. Quando a escola ignora essas dimensões ou insiste em uma história única e homogênea, ela reforça mecanismos de exclusão simbólica, contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais e para a desvalorização de si por parte dos sujeitos subalternizados.

Por outro lado, quando o ensino de História incorpora narrativas locais, memórias comunitárias, experiências periféricas e saberes populares, cria-se a possibilidade de fortalecimento das identidades individuais e coletivas dos estudantes. O reconhecimento da diversidade não deve ser confundido com folclorização ou exotismo, mas compreendido como princípio pedagógico que promove a dignidade humana, a valorização de diferentes formas de vida e a construção de vínculos baseados no respeito e na solidariedade. Candau (2012), ao discutir a interculturalidade crítica, enfatiza que a escola deve promover o diálogo entre distintas culturas sem apagar suas especificidades, articulando o reconhecimento das diferenças com a construção de valores comuns que sustentem a convivência democrática. Candau diz que:

Estamos imersos em processos de colonialidade que estão naturalizados e profundamente introjetados no nosso imaginário individual e coletivo, nas nossas mentalidades e nos juízos de valor que atribuímos a diferentes grupos socioculturais, nos conhecimentos que privilegiamos e nos nossos comportamentos. Os processos educacionais, em geral, reforçam a lógica da colonialidade, promovendo a

⁹ A Lei n.º 10.639, promulgada em 9 de janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei n.º 9.394/1996) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira. Essa lei surgiu em resposta à luta de movimentos negros e à crescente demanda por reconhecimento da importância da contribuição africana e afrodescendente na formação da identidade nacional, buscando combater o racismo e promover a valorização da diversidade étnico-racial nas escolas brasileiras.

¹⁰ A Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008, ampliou a legislação anterior ao incluir a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Indígena nos currículos escolares. Essa lei foi resultado de articulações políticas e sociais para reconhecer os direitos culturais dos povos indígenas, garantir a visibilidade de suas histórias, saberes e tradições e promover uma educação que respeite a pluralidade cultural do país, alinhada às diretrizes da Constituição Federal de 1988 e aos tratados internacionais sobre direitos indígenas.

homogeneização dos sujeitos neles implicados, reconhecendo um único tipo de conhecimento como válido e verdadeiro, aquele produzido a partir do referencial construído pela modernidade europeia. Se não questionarmos o caráter único do que consideramos desenvolvido, moderno, civilizado, verdadeiro, belo, não podemos favorecer processos em que se promova o diálogo intercultural. Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial (Candau, 2020, p. 681).

Nesse sentido, a História Oral apresenta-se como uma via metodológica para a abordagem das identidades no espaço escolar. Ao entrevistar familiares, vizinhos ou membros da comunidade, os estudantes entram em contato com histórias de vida que expressam modos singulares de ser, resistir e existir no mundo. Essas narrativas, ao serem escutadas, registradas e analisadas, revelam a complexidade da experiência humana e ampliam o repertório de pertencimentos possíveis, rompendo com estereótipos e preconceitos. A escuta atenta dos relatos permite visibilizar memórias que não circulam nos meios oficiais e que, no entanto, constituem a base simbólica da vida cotidiana dos sujeitos.

Trabalhar com identidades no ensino de História requer também o reconhecimento de que elas são atravessadas por múltiplas dimensões e marcadas por conflitos e contradições. A identidade de um estudante indígena, por exemplo, pode articular simultaneamente elementos da cultura tradicional e da vida urbana contemporânea; a identidade de uma mulher negra pode refletir experiências de gênero, de raça e de classe que se entrelaçam de forma singular. A escuta dessas interseccionalidades permite que a escola acolha a complexidade dos sujeitos e construa práticas pedagógicas mais inclusivas, críticas e comprometidas com os princípios da equidade.

Compreender a identidade como construção social, plural e situada no tempo histórico é, portanto, uma condição essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes como sujeitos de direitos, portadores de memórias e protagonistas de sua própria história. Ao abordar a identidade como tema e como dimensão constitutiva da experiência escolar, o ensino de História cumpre sua função formativa, cultural e política, contribuindo para a consolidação de uma educação comprometida com a justiça social, com a valorização da diversidade e com a construção de uma sociedade mais democrática e plural.

1.1.3 Território: espaço vivido, relações de poder e significados culturais no ensino de História

O conceito de território tem assumido uma centralidade crescente nas ciências humanas e sociais, especialmente a partir das críticas formuladas contra os paradigmas tradicionais da Geografia e da História, que, por muito tempo, trataram o espaço geográfico como uma realidade estática, neutra e puramente física. A partir da emergência da chamada Geografia

crítica e das contribuições interdisciplinares oriundas da Antropologia, da Sociologia, da História e dos Estudos Culturais, o território passou a ser concebido como uma construção social, histórica e simbólica, marcada por relações de poder, usos técnicos e práticas culturais. Trata-se de um deslocamento epistemológico importante, pois reposiciona o espaço como um elemento dinâmico e relacional da vida social, em oposição à ideia de suporte passivo ou cenário das ações humanas.

Nesse contexto de renovação teórica, a obra *Por uma geografia do poder* (1993), de Claude Raffestin, constitui um marco fundamental. Raffestin propõe uma compreensão relacional e política do território, concebendo-o como o resultado de uma ação exercida por sujeitos sobre o espaço, ação essa mediada pelas técnicas e imersa em relações de poder. Essa formulação rompe com as concepções naturalizadas e tecnocráticas de espaço, ao evidenciar que todo território é fruto de um processo de apropriação, organização, significação e conflito entre sujeitos sociais em constante interação.

Ao afirmar que o território é mediado por relações de poder, Raffestin reconfigura o entendimento do espaço como campo de forças, no qual se inscrevem práticas de dominação, resistência, negociação e exclusão. Para o autor, o poder não é uma substância que se possui, mas uma relação entre sujeitos, um jogo de tensões que se manifesta nas disputas por controle, visibilidade, recursos e símbolos. Essa concepção tem implicações significativas para o ensino de História, pois permite compreender o território não como um simples pano de fundo das ações humanas, mas como produto histórico de processos de apropriação e luta. Sobre os conceitos de território e poder, Raffestin diz que:

A imagem ou modelo, ou seja, toda construção da realidade, é um instrumento de poder e isso desde as origens do homem. Uma imagem, um guia de ação, que tomou as mais diversas formas. Até fizemos da imagem um “objeto” em si e adquirimos, com o tempo, o hábito de agir mais sobre as imagens, simulacros dos objetos, do que sobre os próprios objetos. A partir daí, devemos nos admirar se os manipulamos, se os temos manipulado e se os manipularemos cada vez mais? Poderíamos imaginar o estudo dos sistemas de representação em ligação com as classes que detinham o poder através da História. Descobriríamos coisas bastante intrigantes que revelariam a natureza das diferentes dominações que pesaram sobre o mundo. Mas tal não é o nosso propósito. Não pode sê-lo, pois isso nos levaria longe demais. Contudo, é preciso que nos detenhamos um pouco na representação moderna do espaço (Raffestin, 1993, p. 145).

Outro elemento central da proposta de Raffestin é o papel das técnicas na produção do território. Para o autor, a técnica é a mediação essencial entre o sujeito e o espaço, sendo por meio dela que o território se forma. Técnicas não se referem apenas a instrumentos materiais, mas também a dispositivos simbólicos e culturais – como os modos de morar, cultivar a terra,

celebrar festas, delimitar fronteiras ou transmitir a memória. A territorialização, portanto, não se dá apenas por meio de estruturas materiais, mas também por práticas cotidianas que atribuem sentido, valor e identidade ao espaço vivido.

No campo do ensino de História, incorporar a noção de território como construção social implica repensar a forma como o espaço é trabalhado pedagogicamente. Mais do que um dado geográfico ou uma abstração cartográfica, o território deve ser reconhecido como lugar de memória, de pertencimento e de disputa. É o espaço vivido pelos sujeitos, carregado de significados, de afetos, de conflitos e de narrativas. Essa perspectiva desafia o ensino tradicional a considerar os territórios escolares e comunitários como espaços legítimos de produção de conhecimento histórico. Ao partir das experiências locais, da história dos bairros, das lutas por moradia, das festas populares ou das marcas do passado inscritas no cotidiano, o ensino de História torna-se mais significativo e politicamente engajado.

Esse enfoque é particularmente relevante no contexto brasileiro, caracterizado por profundas desigualdades territoriais e por um histórico de marginalização de sujeitos, territórios e saberes populares. Em muitos casos, escolas localizadas em territórios indígenas, quilombolas, rurais ou periféricos operam com currículos que não dialogam com a realidade dos estudantes, reforçando uma narrativa descontextualizada e universalista, centrada nos grandes centros urbanos e nas elites nacionais. Ao adotar o território como categoria de análise e prática pedagógica, o ensino de História pode contribuir para a valorização das identidades culturais, das memórias comunitárias e dos modos de vida invisibilizados, fortalecendo a construção de pertencimentos múltiplos, críticos e historicamente situados.

As diretrizes educacionais mais recentes reconhecem essa demanda. O DCGO, por exemplo, destaca o território como elemento estruturante das competências históricas a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental, propondo que o ensino de História se articule às práticas sociais, às tradições culturais e às realidades locais dos estudantes. Tal perspectiva dialoga diretamente com metodologias como a História Oral, que valoriza a escuta ativa dos sujeitos históricos e o resgate das narrativas locais como fontes legítimas de conhecimento. Ao promover entrevistas com moradores antigos, ao explorar as histórias dos bairros, ao investigar os nomes das ruas ou ao elaborar cartografias afetivas, os estudantes são convidados a se reconhecer como agentes históricos inseridos em uma trama social concreta.

A territorialização do ensino de História, portanto, não é apenas uma estratégia didática, mas uma escolha epistemológica que rompe com a visão reprodutora da escola como mera transmissora de conteúdos. Ao mobilizar o território como categoria analítica e como objeto de investigação, a escola afirma sua função formativa, política e cultural, tornando-se espaço de

articulação entre o conhecimento acadêmico e a experiência social dos sujeitos. Trabalhar com o território em sala de aula significa construir uma leitura crítica do mundo, capaz de desvelar as relações de poder, os processos de exclusão e os movimentos de resistência que moldam o espaço vivido. Significa também reconhecer que todo território é palimpsesto – uma sobreposição de camadas temporais e simbólicas –, e que a História, como campo de saber, pode contribuir decisivamente para a leitura e a valorização dessas camadas.

Nesse sentido, o território se torna mais do que um tema: transforma-se em um eixo estruturante do ensino de História, por meio do qual é possível articular o passado e o presente, o individual e o coletivo, o local e o global. Ao assumir essa abordagem, o professor contribui não apenas para a formação de competências cognitivas, mas também para a construção de uma consciência histórica enraizada no espaço vivido e comprometida com a justiça territorial e com a valorização da diversidade sociocultural.

1.1.4 Micro-história: o olhar para o cotidiano e a valorização das experiências singulares

Ao longo do século XX, a historiografia passou por transformações significativas que alteraram profundamente os modos de se conceber, praticar e ensinar a História. Essas mudanças foram impulsionadas, em grande medida, pela emergência da chamada Escola dos *Annales*, na França, a partir da década de 1920, e pela consolidação de uma nova sensibilidade historiográfica que culminaria, nas décadas seguintes, naquilo que François Dosse denominou “Nova História”. Em sua obra *História em migalhas: dos Annales à Nova História* (1994), Dosse oferece um panorama crítico e esclarecedor desse processo, utilizando a metáfora das “migalhas” para descrever o esfacelamento das grandes narrativas totalizantes e o deslocamento do foco da historiografia para as experiências fragmentárias, os sujeitos ordinários e os acontecimentos aparentemente marginais da vida cotidiana.

A Nova História constituiu um rompimento com o paradigma positivista que, até então, dominava a historiografia tradicional, centrada na descrição objetiva dos fatos políticos, na cronologia dos eventos e na exaltação dos “grandes homens”. Em oposição a essa perspectiva, os novos historiadores passaram a defender uma abordagem interdisciplinar, atenta às estruturas de longa duração, às mentalidades coletivas, às práticas culturais e aos fenômenos sociais complexos. Como enfatiza Dosse (1994), a história, para os novos historiadores, não é mais o repositório das ações gloriosas dos grandes, mas a investigação da vida de todos, dos pequenos, dos esquecidos, dos silenciosos. Trata-se de uma ampliação significativa do escopo da pesquisa histórica, que passou a reconhecer a legitimidade epistemológica dos fragmentos e das

experiências singulares como fontes fundamentais para a compreensão do passado. Dosse (1994) afirma que:

Ao aplicar seus métodos a sua própria história, a escola dos *Annales* define-se como uma escola de longa duração. Reivindica a continuidade e a permanência que une, em um mesmo movimento, os combates pela história de Lucien Febvre e a história em migalhas de Pierre Nora. Ao mesmo tempo, essa escola pretende ser imperceptível, imprópria a toda definição e nebulosa sem núcleo. Temos aí a expressão de um duplo imperativo. Primeiro afirmar bem alto o fato de pertencer a um grupo que tem por trás dele um passado com obras e contribuições sucessivas, seguindo isso que permite consolidar suas posições de poder e reforçar as estruturas institucionais que fazem a força dos *Annales* diante das ciências humanas mais jovens e menos ancoradas nos aparelhos do poder. A coerência do conjunto, a identidade comum, em parte mítica, são necessárias à gestão e à duração do poder (Dosse, 1994, p. 100).

Inserida nesse novo horizonte interpretativo, a micro-história emerge como uma abordagem metodológica que valoriza as escalas reduzidas e os recortes locais da realidade social. Essa perspectiva não compreende a história local como um apêndice da história nacional, mas como um campo autônomo e potente, capaz de revelar com profundidade a complexidade das relações sociais, políticas, econômicas e culturais que operam em diferentes níveis. A micro-história, ao investir na análise minuciosa de eventos específicos, personagens comuns e contextos restritos, oferece ao historiador a possibilidade de acessar aspectos da vida social que as narrativas macroestruturais frequentemente ignoram ou silenciam. Como argumenta Dosse (1994), o historiador contemporâneo passou a se interessar por análises microscópicas que revelam o funcionamento do social em sua complexidade, o que implica uma atenção renovada ao detalhe, à exceção, à voz dissonante.

Essa valorização do particular e do cotidiano encontra uma importante aliada na História Oral, que se consolida como um dos instrumentos metodológicos mais fecundos para a captação de experiências subalternas, memórias coletivas e vivências subjetivas. A oralidade, por muito tempo desconsiderada como fonte legítima pelos cânones historiográficos, passa a ocupar um lugar central na Nova História, como expressão viva das formas de existência e resistência de grupos historicamente marginalizados.

A História Oral, ao sistematizar relatos de vida, possibilita o resgate de vozes que tradicionalmente foram silenciadas ou excluídas dos arquivos e discursos oficiais: mulheres, trabalhadores, camponeses, indígenas, pessoas negras, moradores de periferias urbanas, entre outros. Ao incorporar essas narrativas à investigação histórica, amplia-se o campo do conhecimento e fortalece-se uma concepção plural, democrática e inclusiva da História. Essa abertura epistemológica representa não apenas uma inflexão teórica, mas também um

compromisso ético e político com a justiça histórica e com o reconhecimento da diversidade das experiências humanas.

No campo educacional, especialmente no ensino de História, o diálogo entre micro-história e História Oral oferece possibilidades didáticas significantes. Ao focalizar o cotidiano, as histórias familiares, os espaços vividos e as memórias locais, o professor cria condições para que os estudantes estabeleçam conexões significativas entre o conteúdo escolar e suas próprias realidades. Essa perspectiva não apenas humaniza o ensino, mas também estimula o protagonismo estudantil, ao permitir que os alunos se reconheçam como sujeitos históricos, produtores de saber e intérpretes de suas experiências. A escuta, a investigação e a interpretação de relatos orais tornam-se, nesse contexto, ferramentas pedagógicas capazes de promover o engajamento crítico e o sentimento de pertencimento.

A articulação entre micro-história e História Oral favorece, ainda, o desenvolvimento de uma consciência histórica situada, capaz de compreender o passado não como algo distante e abstrato, mas como algo que atravessa o presente e estrutura as experiências cotidianas. Ao reconhecer a importância das histórias “pequenas”, dos fragmentos e das memórias pessoais, o ensino de História amplia sua dimensão formativa, cultural e social, afirmando-se como espaço de produção de sentidos, de valorização da diversidade e de construção de identidades múltiplas e dialogadas.

Desse modo, a micro-história, ao colocar em primeiro plano as experiências singulares e os sujeitos anônimos, alinha-se aos princípios da História Oral e contribui para consolidar uma proposta de educação histórica crítica, sensível às desigualdades, atenta às vozes subalternas e comprometida com a democratização do conhecimento. Trata-se de uma perspectiva que, ao romper com os modelos tradicionais e autoritários da historiografia, afirma o valor epistemológico, pedagógico e político das narrativas fragmentárias, da escuta atenta e da pluralidade das memórias.

1.2 História da História Oral

A História Oral, enquanto campo de pesquisa e metodologia, constitui-se a partir da valorização das fontes orais como instrumentos legítimos para a reconstrução do passado. Seu desenvolvimento histórico está intimamente ligado a mudanças epistemológicas na historiografia, que passaram a reconhecer a pluralidade de vozes e experiências como essenciais para uma compreensão mais ampla e democrática da história. Esse movimento rompeu com o

paradigma tradicional, centrado exclusivamente em fontes escritas e oficiais, abrindo espaço para o relato dos sujeitos historicamente marginalizados.

1.2.1 Origens, consolidação e transformações da História Oral no mundo e no Brasil

A História Oral consolidou-se, ao longo do século XX, como uma importante vertente metodológica e epistemológica no campo da historiografia, respondendo às demandas por uma ampliação das fontes e pela democratização do processo de produção do conhecimento histórico. Sua emergência está intimamente vinculada às transformações culturais, políticas e acadêmicas do pós-guerra, especialmente à crítica aos modelos tradicionais de História, centrados em documentos escritos e em narrativas oficiais. Nesse sentido, a História Oral representa não apenas a incorporação de uma nova técnica, mas uma mudança de paradigma na maneira de conceber os sujeitos, os tempos e os modos de fazer história.

Seu marco institucional mais frequentemente citado remonta à fundação do *Columbia University Oral History Research Office*, em 1948, nos Estados Unidos, sob a liderança do historiador Allan Nevins¹¹. Essa experiência pioneira deu origem a uma prática que buscava registrar e preservar testemunhos orais de pessoas que haviam desempenhado papéis significativos na vida pública do país, sobretudo no campo político e empresarial. Embora esse primeiro impulso estivesse ainda fortemente vinculado a uma visão tradicional de História, pautada na valorização de “grandes figuras”, ele abriu espaço para a legitimação da entrevista como fonte histórica válida e para o reconhecimento da oralidade como instrumento de preservação da memória.

Na Europa, sobretudo após os traumas da Segunda Guerra Mundial, a História Oral adquire novos contornos, articulando-se à reconstrução da memória coletiva e à necessidade de registrar as vivências dos sujeitos que sofreram as violências da guerra, da perseguição e do exílio. A partir das décadas de 1960 e 1970, com o advento da Nova História e o fortalecimento da história social, a abordagem oral passa a ser amplamente incorporada por historiadores comprometidos com a investigação da vida cotidiana, das culturas populares e das experiências subalternas. Esse movimento foi profundamente influenciado pela interdisciplinaridade,

¹¹ O *Columbia University Oral History Research Office*, fundado em 1948 pelo historiador Allan Nevins, é reconhecido como um marco institucional fundamental na consolidação da História Oral como método sistemático de pesquisa. Nevins idealizou o uso de entrevistas para captar relatos pessoais e experiências de indivíduos que participaram ou testemunharam eventos históricos, ampliando assim as fontes tradicionais da historiografia. Essa iniciativa inaugurou um movimento que se espalhou internacionalmente, promovendo a valorização das memórias vivas e a democratização do acesso à história, especialmente para grupos e sujeitos antes marginalizados nos relatos oficiais.

especialmente pelo diálogo com a Antropologia, a Sociologia e a Psicologia Social, que ofereceram ferramentas teóricas para compreender a dimensão simbólica, afetiva e política dos testemunhos.

No Brasil, o desenvolvimento da História Oral também esteve vinculado a processos históricos específicos. A partir das décadas de 1970 e 1980, em meio ao contexto da ditadura civil-militar e, posteriormente, da transição democrática, a oralidade ganhou força como instrumento de resistência, de reconstrução da memória e de afirmação identitária. Projetos como os desenvolvidos pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC), da Fundação Getúlio Vargas (FGV), foram fundamentais para a institucionalização da História Oral no país. Sob a coordenação de pesquisadores como Verena Alberti, o CPDOC sistematizou procedimentos metodológicos e éticos, ampliando o uso da entrevista como ferramenta para registrar a pluralidade cultural, social e regional do Brasil.

Além de sua inserção nos meios acadêmicos, a História Oral no Brasil também se expandiu como prática educativa e como instrumento de ação social. Nas últimas décadas, ganhou especial relevância nos campos da Educação e da História Pública, sendo utilizada por movimentos sociais, coletivos culturais, escolas e museus comunitários como forma de valorização das memórias locais e das vozes silenciadas. A escuta atenta, a devolutiva ética e a construção dialógica do conhecimento tornaram-se princípios fundamentais dessa metodologia, que passou a reconhecer o entrevistado não apenas como fonte, mas como sujeito ativo do processo historiográfico.

Com o amadurecimento teórico da área, a História Oral passou a incorporar reflexões críticas sobre o papel do entrevistador, os efeitos da memória sobre o testemunho, a performatividade do discurso e a dimensão política do ato de narrar. O reconhecimento da subjetividade como parte constitutiva da experiência histórica levou os pesquisadores a adotar uma postura mais cuidadosa e reflexiva diante dos relatos, compreendendo que toda memória é construída, seletiva e situada. Como observa Verena Alberti (2000), o desafio da História Oral não é apenas coletar depoimentos, mas interpretar suas camadas de sentido, suas ambiguidades e seus silêncios, sem ignorar os contextos sociais e afetivos em que se produzem. Alberti afirma que:

Esse novo quadro na pesquisa histórica resultou em mudanças importantes nos conteúdos dos arquivos e na concepção do que é uma fonte, e coincidiu com as transformações das sociedades modernas. Por exemplo: as decisões que antes eram tomadas no curso de uma troca de correspondência, hoje em dia são tomadas por telefone, fax ou e-mail, muitas vezes sem deixar rastros em arquivos. Uma entrevista de história oral pode reconstituir processos decisórios e revelar informações que de

outra forma se perderiam. Outros registros sonoros (músicas, *jingles*, gravações radiofônicas), ou ainda fotografias, caricaturas, desenhos, filmes, monumentos, obras de arte e de arquitetura, são passíveis, hoje em dia, de se tornar fontes para o estudo do passado, tendo havido, portanto, uma revisão do fetichismo da fonte escrita (Alberti, 2003, p. 2).

No contexto escolar, a História Oral tem se revelado uma ferramenta significativa para a construção de um ensino mais participativo, crítico e conectado à realidade dos estudantes. Diversas experiências em escolas públicas demonstram que essa abordagem mobiliza os saberes dos alunos, valoriza suas origens e fortalece os vínculos com a comunidade.

Em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, é comum a realização de projetos em que os alunos entrevistam seus avós ou outros moradores mais antigos da cidade para resgatar memórias sobre a fundação do bairro, mudanças na vida rural, festas tradicionais ou transformações nos modos de vida. A partir desses relatos, os estudantes constroem painéis, murais, vídeos ou exposições, compartilhando com a comunidade escolar histórias que, muitas vezes, não estão registradas nos livros didáticos.

Outra prática recorrente consiste na criação de “mapas da memória”, nos quais os alunos localizam e descrevem lugares significativos da cidade ou do campo com base em entrevistas com moradores. Essa atividade estimula não apenas a aprendizagem histórica, mas também o desenvolvimento da noção de território, identidade e pertencimento.

Em algumas escolas, os professores promovem rodas de conversa em que os próprios estudantes compartilham histórias de sua família ou de sua cultura de origem. Em contextos de migração, por exemplo, essas narrativas ajudam a construir empatia entre os colegas, além de valorizar a diversidade presente na sala de aula.

Essas experiências demonstram que a História Oral, ao ser incorporada ao cotidiano escolar de forma planejada e crítica, transforma os alunos em protagonistas da aprendizagem. Por meio da escuta e da valorização das vozes da comunidade, os estudantes constroem um saber histórico mais próximo de suas vivências e passam a compreender a História como um processo contínuo, plural e significativo.

Ao propor que os alunos realizem entrevistas com familiares, vizinhos ou membros da comunidade, a escola favorece o diálogo intergeracional, o reconhecimento das histórias locais e o fortalecimento dos vínculos identitários, incluindo o sentimento de copertencimento territorial. Essa abordagem permite que os estudantes se percebam como agentes históricos e produtores de conhecimento, estimulando sua capacidade de análise, empatia e engajamento social. Além disso, ao problematizar a história oficial por meio das memórias marginais, a

prática da História Oral contribui para a formação de uma consciência histórica plural, sensível às desigualdades e comprometida com a justiça social.

O percurso da História Oral, tanto no cenário internacional quanto no contexto brasileiro, reflete uma trajetória de expansão metodológica e de aprofundamento crítico, marcada por um compromisso com a democratização do saber histórico e com a valorização das múltiplas formas de narrar o passado. Longe de constituir uma alternativa técnica isolada, a História Oral se inscreve em um projeto epistemológico mais amplo, que reconhece a legitimidade da experiência vivida, a centralidade da memória e a necessidade de escuta como fundamentos éticos e políticos da prática historiográfica.

1.2.2 Principais autores e linhas teóricas

A consolidação da História Oral como campo metodológico e epistemológico não se deu de forma linear nem isenta de debates, tensões e aprofundamentos teóricos. Ao longo das últimas décadas, diversos autores contribuíram significativamente para a construção de um referencial crítico capaz de compreender os desafios, as potencialidades e as limitações da oralidade como fonte histórica. O campo da História Oral, tal como o conhecemos hoje, é resultado de múltiplas tradições intelectuais e experiências de pesquisa que, ao dialogarem com a história social, os estudos culturais, a Antropologia e a Sociologia, enriqueceram sua abordagem e ampliaram seu escopo analítico. Entre os principais autores que marcaram esse percurso, destacam-se Paul Thompson, Alessandro Portelli e Verena Alberti, cujas obras tornaram-se referências fundamentais na teorização da prática oral como instrumento de construção do conhecimento histórico.

Paul Thompson é amplamente reconhecido como um dos fundadores da História Oral no contexto anglo-saxão e como responsável por alçar essa prática a um novo patamar metodológico. Em sua obra seminal *The Voice of the Past: Oral History*¹², Thompson (2002) afirma que a História Oral representa uma oportunidade de democratizar a historiografia, ao incluir os relatos das pessoas comuns – trabalhadores, mulheres, idosos, imigrantes, entre outros – cujas experiências foram sistematicamente apagadas ou subalternizadas pelas narrativas oficiais centradas nos grandes eventos e nas figuras de prestígio social. Seu trabalho propõe uma ruptura com a noção de que a história deva restringir-se à análise de documentos escritos ou à repetição dos discursos dominantes. Ao contrário, Thompson (2002) valoriza o depoimento

¹² A obra *The Voice of the Past: Oral History*, publicada originalmente em 1978, foi traduzida para o português como *A voz do passado: história oral*. Ver Thompson (2002).

oral como expressão da historicidade dos sujeitos, chamando atenção para a importância da subjetividade tanto do entrevistado quanto do entrevistador. O historiador, longe de ser um mero reprodutor neutro de informações, atua como mediador e intérprete, construindo junto com o entrevistado os sentidos da narrativa. Essa abordagem implica, portanto, uma concepção dialógica e ética do fazer historiográfico, em que a escuta ativa e o respeito à memória tornam-se elementos centrais.

Além de ampliar o campo das fontes históricas, Paul Thompson (2002) destaca a dimensão política e social da História Oral, ressaltando seu potencial para dar voz a grupos historicamente marginalizados e invisibilizados nos relatos oficiais. Ao incluir as experiências cotidianas de trabalhadores, mulheres, imigrantes e idosos, a História Oral contribui para a construção de uma história mais plural, diversa e inclusiva. Essa democratização do acesso à narrativa histórica desafia hierarquias tradicionais e promove uma reinterpretação crítica do passado, que valoriza os múltiplos pontos de vista e reconhece a importância das experiências subjetivas para a compreensão dos processos históricos.

Outro aspecto central no trabalho de Thompson (2002) é a reflexão sobre o papel do entrevistador na construção do conhecimento histórico. Ele ressalta que a entrevista não é um simples ato de registro passivo, mas uma interação dinâmica entre o historiador e o entrevistado, marcada por negociações de sentido, afetos e tensões. Essa relação dialógica exige do pesquisador sensibilidade, ética e capacidade interpretativa, para que o depoimento seja tratado não como uma verdade absoluta, mas como uma narrativa situada, permeada de silêncios, omissões e contradições. O historiador deve reconhecer sua influência na produção da memória, assumindo a responsabilidade de mediar os discursos e contextualizar as histórias contadas. Thompson diz que:

Mas muitos pesquisadores sociais concentram-se exclusivamente em uma ou outra. Assim, por um lado, existem pesquisadores estatísticos usando “surveys” nacionais, que podem nunca ter realizado um trabalho de campo com entrevista em vinte anos; por outro, pesquisadores qualitativos envolvidos com uma dúzia de preciosas entrevistas que eles próprios realizaram, incapazes de tirar quaisquer conclusões prováveis, e, portanto, levados a se restringir e realizar análises puramente narrativas, ou a uma reflexão pessoal sobre a relação de entrevista (Thompson, 2002, p. 14).

Por fim, a obra de Thompson (2002) inaugura uma abordagem metodológica que integra a dimensão subjetiva à análise histórica, reconhecendo que as memórias individuais são construções sociais, afetivas e políticas. A História Oral, nessa perspectiva, não apenas recupera fatos, mas também revela sentidos, emoções e significados que os sujeitos atribuem a suas experiências. Isso amplia o horizonte da historiografia, permitindo a articulação entre o micro

e o macro, entre as trajetórias pessoais e os grandes processos sociais. Dessa forma, o legado de Paul Thompson (2002) permanece fundamental para a compreensão da História Oral como uma prática que democratiza o conhecimento histórico e aprofunda a reflexão sobre o papel do sujeito na produção da história.

Enquanto Thompson (2002) enfatiza a dimensão democratizante da História Oral, Alessandro Portelli (2008) aprofunda o debate epistemológico ao deslocar o foco da veracidade factual para a significação simbólica dos relatos. Em *The death of Luigi Trastulli and other stories*¹³, Portelli (2008) propõe uma leitura crítica das narrativas orais que considera as omissões, os equívocos, os silêncios e as contradições não como falhas a serem corrigidas, mas como indícios reveladores das formas como os sujeitos constroem sentido para suas experiências. Segundo ele, o valor da entrevista não reside apenas no conteúdo factual do que é dito, mas no modo como o discurso organiza a memória, elabora identidades e projeta expectativas. Portelli (2008) discute a subjetividade, argumentando que, mesmo quando os depoimentos não coincidem com os registros documentais, eles expressam verdades emocionais, culturais e políticas fundamentais para a compreensão da relação dos sujeitos com o passado. Nesse sentido, a História Oral não é apenas uma forma de saber sobre o que aconteceu, mas também sobre como se lembra, como se narra e por que se escolhe contar de determinada maneira. Essa perspectiva rompe com o empirismo reducionista e convida o historiador a lidar com a complexidade das representações do passado, considerando que toda memória é, ao mesmo tempo, seletiva, relacional e performativa. Sobre essa subjetividade, afirma Portelli que:

Mas o único e precioso elemento que as fontes orais têm sobre o historiador, e que nenhuma outra fonte possui em medida igual, é a subjetividade do expositor. Se a aproximação para a busca é suficientemente ampla e articulada, uma seção contrária da subjetividade de um grupo ou classe pode emergir. Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez. Fontes orais podem não adicionar muito ao que sabemos, por exemplo, o custo material de uma greve para os trabalhadores envolvidos; mas contam-nos bastante sobre seus custos psicológicos. Emprestando uma categoria literária dos formalistas russos, podemos dizer que fontes orais, especialmente de grupos não hegemônicos, são uma integração muito útil de outras fontes tão distantes quanto a fábula – a sequência lógica, casual da história – alcança, mas elas se tornam únicas e necessárias por causa do seu enredo – o caminho no qual os materiais da história são organizados pelos narradores de forma a contá-la. A construção da narrativa revela um grande empenho na relação do relator com a sua história (Portelli, 1997, p. 31).

¹³ A obra *The death of Luigi Trastulli and other stories: form and meaning in Oral History*, publicada em 1991, foi traduzida para o português como *A morte de Luigi Trastulli e outros ensaios: forma e significado na história oral*. Ver Portelli (2008).

No contexto brasileiro, Verena Alberti ocupa um lugar de destaque como uma das principais teóricas e difusoras da História Oral, consolidando-se como referência imprescindível para pesquisadores, educadores e estudantes. Sua obra *História Oral: a experiência do CPDOC* (2005) não apenas sistematiza práticas e procedimentos metodológicos, mas inaugura uma reflexão profunda sobre a entrevista oral enquanto um encontro humano e ético. Alberti (2005) transcende a visão tecnicista, enfatizando que a entrevista é uma relação dialógica permeada por afetos, expectativas e desigualdades de poder que impactam a produção da memória e a construção do relato histórico. Ela argumenta que, para além da mera coleta de informações, é fundamental uma escuta atenta, empática e crítica, que leve em consideração os contextos sociais, culturais e emocionais dos sujeitos. Essa abordagem humaniza a História Oral e a posiciona como uma prática sensível às nuances da subjetividade e da experiência.

Além de seu trabalho teórico, Alberti (2013) contribuiu decisivamente para o desenvolvimento de instrumentos práticos essenciais, como o *Manual de História Oral*, uma obra coletiva em que ela tem papel central na formulação de diretrizes éticas e metodológicas que orientam a pesquisa com fontes orais. Esse manual tornou-se uma referência fundamental para pesquisadores no Brasil e em países de língua portuguesa, pois oferece um arcabouço sistemático para a condução das entrevistas, o tratamento dos dados e a preservação dos acervos, ressaltando a necessidade de cuidados especiais quanto à guarda, ao acesso e à divulgação das narrativas orais. O manual também destaca o compromisso ético com os entrevistados, enfatizando o respeito ao consentimento informado, à confidencialidade e à reciprocidade, princípios que refletem a dimensão política e social da História Oral.

No campo educacional, Alberti (2013) defende com veemência o potencial pedagógico da História Oral como ferramenta para a valorização das identidades culturais e para a democratização do conhecimento histórico. Para ela, o contato dos estudantes com narrativas orais plurais, produzidas em diferentes contextos sociais, amplia o repertório de experiências e perspectivas, fortalecendo o senso crítico e a empatia. A oralidade, nesse sentido, não é vista apenas como uma fonte complementar, mas como um modo legítimo de produção e transmissão do saber histórico, que desafia a centralidade do texto escrito e incorpora outras formas de expressão cultural, como a linguagem falada, os gestos, as emoções e os silêncios. Essa concepção amplia os horizontes da educação histórica, tornando-a mais inclusiva e sensível às diversidades presentes nas comunidades e na escola. Alberti afirma que:

A história oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX, após a invenção do gravador a fita. Ela consiste na realização de entrevistas gravadas com atores e

testemunhas do passado. Inicialmente sua aplicação se dava principalmente nos campos da sociologia e da antropologia e na constituição de bancos de entrevistas, como o da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, criado em 1948. Até os anos 70, a história oral não tinha muitos adeptos na própria história porque havia um certo fetichismo do documento escrito – o fato de ser escrito garantia, segundo se pensava, a objetividade do documento, enquanto uma entrevista gravada estaria carregada de subjetividade. Hoje já é generalizada a concepção de que fontes escritas também podem ser subjetivas e de que a própria subjetividade pode se constituir em objeto do pensamento científico – isto é, de que se deve tomá-la como dado objetivo para entender por que determinados acontecimentos ou conjunturas são interpretados de um modo e não de outro (Alberti, 2003, p. 1).

Ademais, a atuação de Verena Alberti (2013) dialoga estreitamente com debates internacionais sobre História Oral, situando o Brasil numa posição importante no cenário global. Sua interlocução com autores como Alessandro Portelli e Paul Thompson permite que ela articule as particularidades brasileiras com as reflexões mais amplas sobre memória, identidade, poder e ética na pesquisa oral. A partir dessa perspectiva, Alberti (2013) ressalta que a História Oral, mais do que um método, é uma prática social e política, que tem o potencial de dar voz a sujeitos historicamente silenciados, contribuindo para a construção de uma memória coletiva plural e democrática.

Por fim, Alberti (2013) também tem desempenhado papel fundamental na formação de novos pesquisadores e professores, por meio de cursos, orientações e publicações que fomentam a incorporação da História Oral em diferentes campos do conhecimento. Sua contribuição vai além da academia, influenciando práticas pedagógicas, projetos culturais e iniciativas comunitárias que valorizam a memória viva e a diversidade cultural brasileira. Assim, a autora consolida-se como uma referência indispensável para compreender não só a História Oral, mas também as possibilidades éticas e políticas que essa metodologia abre para a construção de saberes mais justos e inclusivos.

O diálogo entre esses autores é ainda enriquecido por contribuições advindas de outras vertentes do pensamento social. A história social, ao enfatizar os sujeitos anônimos e as experiências das classes populares, oferece um terreno fértil para a valorização dos relatos orais como instrumentos de reconstrução do cotidiano, das lutas sociais e dos modos de vida silenciados pela historiografia tradicional. A micro-história, por sua vez, encontra na História Oral uma aliada metodológica para acessar as dimensões mais sutis e específicas das realidades locais, ampliando a compreensão dos contextos históricos a partir de escalas reduzidas, mas profundamente significativas. Os estudos culturais, por fim, contribuem com uma visão mais complexa da memória como fenômeno simbólico e performático, vinculado à produção de identidades, à disputa por reconhecimento e às relações de poder.

Paralelamente, a História Oral se articula com os estudos sobre memória coletiva, especialmente a partir das contribuições de Maurice Halbwachs, que compreende a memória como uma construção social moldada por quadros de referência grupais. Essa abordagem reforça a ideia de que os relatos orais devem ser interpretados como produções situadas, condicionadas por contextos históricos, identidades coletivas e dinâmicas afetivas. Desse modo, a entrevista deixa de ser apenas um registro do vivido para se tornar uma manifestação discursiva do presente sobre o passado, carregada de significados que revelam os modos como os sujeitos interpretam, reconstróem e reivindicam suas histórias.

A História Oral, nesse contexto, configura-se não apenas como uma técnica de coleta de depoimentos, mas como uma abordagem epistemológica que questiona as fronteiras tradicionais do conhecimento histórico, amplia a diversidade de fontes, valoriza a experiência subjetiva e promove uma historiografia mais dialógica, inclusiva e crítica. Ao incorporar os aportes de Thompson, Portelli, Alberti e de outras correntes teóricas, esse campo reafirma seu compromisso com a democratização da produção do saber histórico, com o reconhecimento da pluralidade das memórias e com a problematização das relações entre memória, identidade e poder. Em um mundo marcado por disputas de narrativas e apagamentos sistemáticos, a História Oral se impõe como um instrumento ético e político de resistência, escuta e reconstrução de sentidos.

1.3 História Oral na BNCC e no DCGO

A História Oral, enquanto metodologia e campo de produção de conhecimento histórico, tem recebido reconhecimento crescente nas políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir da formalização dos documentos curriculares nacionais e regionais. A BNCC e o DCGO são exemplos fundamentais desse movimento, ao incorporarem a oralidade como componente legítimo para a construção e o ensino do conhecimento histórico no Ensino Fundamental.

Esses documentos orientam uma educação que valorize a diversidade cultural, as múltiplas formas de memória e a participação ativa dos estudantes, aproximando o ensino das realidades locais e das comunidades onde a escola está inserida. Nesse sentido, a História Oral, ao privilegiar a escuta dos sujeitos históricos, emerge como uma ferramenta pedagógica alinhada aos princípios da BNCC e do DCGO, que incentivam a construção de saberes críticos, plurais e socialmente engajados.

1.3.1 Inserção da oralidade e das práticas de escuta nos documentos curriculares

A aprovação da BNCC em 2017 representou um marco importante nas políticas educacionais brasileiras ao propor uma reconfiguração das finalidades do ensino de História no Ensino Fundamental. Longe de se restringir à memorização de datas e fatos isolados, a BNCC orienta uma proposta formativa baseada no desenvolvimento de competências que integram conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Essa nova perspectiva enfatiza a construção de uma consciência histórica crítica, fundamentada na análise de múltiplas fontes, na capacidade de contextualização, na produção de narrativas e na escuta ativa de diferentes sujeitos sociais.

No interior dessa proposta, a História Oral adquire relevância ao ser reconhecida como uma prática que mobiliza competências investigativas e interpretativas fundamentais. O documento propõe a ampliação das formas de acesso ao passado, ao legitimar a oralidade como fonte histórica e ao incentivar metodologias que valorizem os saberes locais e a memória coletiva. Ao fazê-lo, rompe-se com a hegemonia do documento escrito como única base para a construção do conhecimento histórico, abrindo espaço para práticas pedagógicas mais plurais e inclusivas, em consonância com as demandas contemporâneas por reconhecimento e justiça epistemológica.

A BNCC explicita essa abordagem em diversas de suas habilidades específicas para o componente curricular de História, especialmente no 6º ano do Ensino Fundamental. Destacam-se, entre outras:

- **EF06HI02**, que orienta os estudantes a “identificar diferentes formas de registros históricos e compreender a importância da memória e da História Oral como fontes de conhecimento”;
- **EF06HI08**, que propõe o reconhecimento dos sujeitos históricos e dos diferentes espaços vivenciados pelas comunidades locais, promovendo o respeito à diversidade;
- **EF06HI10**, que visa à compreensão dos processos de formação das identidades culturais e das tradições em seus contextos históricos.

Essas diretrizes não apenas validam a História Oral como ferramenta metodológica, mas também convocam os educadores a transformar suas práticas, promovendo uma escuta qualificada e o diálogo com as múltiplas narrativas presentes nos territórios escolares. Ao integrar práticas como entrevistas, rodas de conversa, relatos e produções audiovisuais, o ensino de História se alinha a um projeto educativo mais democrático, em que os estudantes não são meros receptores de conteúdos, mas agentes produtores de conhecimento histórico situado.

Essa perspectiva é reforçada no DCGO, que aprofunda o compromisso com a valorização das memórias locais, das identidades territoriais e das práticas culturais regionais. O DCGO estabelece a oralidade como um dos eixos metodológicos centrais para o ensino de História, propondo que a escuta das narrativas comunitárias seja parte integrante da formação escolar. Tal orientação está em consonância com os pressupostos da História Oral, ao reconhecer que a memória, enquanto construção social e afetiva, deve ser mobilizada para a compreensão crítica do passado e para o fortalecimento do vínculo entre escola e comunidade.

Ao recomendar o uso de entrevistas, depoimentos, narrativas familiares e relatos coletivos como instrumentos pedagógicos, o DCGO estimula a formação de uma identidade estudantil mais enraizada em seu território, em suas tradições e em suas histórias. Essa valorização das experiências cotidianas, muitas vezes ausentes dos manuais escolares, contribui para a ressignificação do ensino de História como prática viva, situada e dialógica, capaz de promover protagonismo, pertencimento e reconhecimento dos sujeitos historicamente invisibilizados.

Outro aspecto relevante presente no DCGO é a articulação da oralidade com outras fontes históricas e linguagens, como fotografias, objetos, documentos escritos, registros audiovisuais e manifestações artísticas. Essa proposta interdisciplinar visa a potencializar a capacidade analítica dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura crítica do mundo, à escuta sensível e à reflexão ética. A escuta, nesse contexto, deixa de ser compreendida como mera recepção passiva de informações e passa a ser valorizada como prática ativa de interpretação, diálogo e construção compartilhada de sentidos.

Ao institucionalizar a presença da História Oral nos documentos orientadores nacionais e estaduais, consolida-se uma mudança importante no campo da educação histórica. A oralidade deixa de ocupar um lugar marginal no currículo e passa a ser reconhecida como componente legítimo na formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a pluralidade de memórias, questionar as narrativas hegemônicas e atribuir novos significados às suas próprias experiências e às histórias de suas comunidades.

Nesse horizonte, a presença da História Oral na BNCC e no DCGO reafirma o compromisso com uma educação histórica emancipadora, que articula memória, identidade e território em uma abordagem comprometida com os direitos humanos, com a diversidade cultural e com a democratização do saber. Trata-se, portanto, de uma aposta política e pedagógica que reconhece a escola como espaço de escuta, de diálogo e de produção de histórias vivas, múltiplas e socialmente significativas.

1.3.2 Relação entre oralidade, cultura local e construção do conhecimento histórico escolar

A oralidade exerce um papel fundamental na interlocução entre a cultura local e a construção do conhecimento histórico no âmbito escolar, especialmente na educação básica. A História Oral, enquanto metodologia de pesquisa e prática pedagógica, desloca o conhecimento histórico de uma esfera muitas vezes distante e institucionalizada, produzida exclusivamente a partir de fontes documentais oficiais, para um campo situado, vivenciado e intimamente relacionado ao território e às experiências dos estudantes. Essa aproximação potencializa o processo educativo, tornando-o mais significativo, plural e conectado às realidades concretas dos sujeitos envolvidos.

A cultura local, nesse contexto, compreende um conjunto complexo e dinâmico de saberes, práticas, tradições, linguagens e valores que caracterizam as comunidades e os grupos sociais nos quais os estudantes estão inseridos. Muitas dessas expressões culturais manifestam-se e se preservam por meio da oralidade – histórias transmitidas de geração em geração, memórias compartilhadas em círculos familiares e comunitários, cantos, narrativas orais e outras formas de comunicação simbólica. Dessa maneira, a oralidade configura-se como um veículo privilegiado para o acesso a essas memórias e identidades culturais, constituindo-se como um elemento essencial para a compreensão das dinâmicas sociais e históricas locais e para o reconhecimento da pluralidade das experiências humanas.

No espaço escolar, a utilização da História Oral permite que o conhecimento produzido seja, efetivamente, situado e relevante para os estudantes, promovendo uma interlocução direta entre o currículo e as vidas e contextos dos alunos. Ao participarem da coleta, análise e discussão de relatos orais, os estudantes assumem uma postura ativa e protagonista na construção da história, desenvolvendo a habilidade de reconhecer a diversidade e a multiplicidade de narrativas e de problematizar as memórias que coexistem no espaço social e cultural onde vivem. Tal processo fortalece a dimensão crítica do ensino histórico, ao evidenciar que a história não é uma verdade única e imutável, mas um campo plural, permeado por conflitos, silenciamentos e ressignificações.

Ademais, a incorporação da oralidade no ensino contribui para a desconstrução do paradigma da história única ou oficial, que tradicionalmente privilegia determinadas vozes e narrativas em detrimento de outras. A partir da valorização das memórias orais, o currículo pode dar visibilidade a grupos historicamente marginalizados e silenciados, tais como populações indígenas, quilombolas, camponeses, trabalhadores urbanos e outras comunidades subalternas. Essa ampliação do horizonte do conhecimento histórico escolar contribui para a promoção do

pensamento crítico, do respeito à diversidade cultural e do reconhecimento das múltiplas identidades que compõem a sociedade.

A relação intrínseca entre oralidade e cultura local favorece ainda o desenvolvimento de competências interdisciplinares, integrando saberes e metodologias provenientes da História, Antropologia, Sociologia, Linguística e outras áreas das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. O exercício da escuta atenta, do diálogo sensível e do respeito ético aos depoentes requer habilidades comunicativas, metodológicas e reflexivas, que enriquecem o processo de ensino-aprendizagem e contribuem para a formação integral dos estudantes como sujeitos críticos, empáticos e socialmente responsáveis.

Por fim, a inserção da oralidade na construção do conhecimento histórico escolar representa um avanço significativo na valorização da memória coletiva e na consolidação da identidade cultural dos estudantes e de suas comunidades. Essa prática pedagógica contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, da autoestima cultural e da consciência da importância da preservação e da interpretação crítica das múltiplas histórias que compõem o tecido social. Ao reconhecer e legitimar as narrativas locais e comunitárias, a escola amplia seu papel formativo, tornando-se um espaço de produção de saberes democráticos, inclusivos e culturalmente significativos.

Dessa forma, a História Oral, ao articular de maneira profunda a oralidade, a cultura local e o conhecimento histórico escolar, configura-se como um caminho pedagógico potente para a democratização do ensino de História, aproximando-o da vida cotidiana dos estudantes e das complexas realidades sociais que os envolvem. Trata-se, portanto, de uma metodologia que não apenas promove o acesso ao conhecimento, mas que também fortalece identidades, amplia horizontes interpretativos e contribui para a construção de uma educação histórica crítica, plural e transformadora.

1.4 História Oral como inclusão

A História Oral configura-se como uma metodologia de extrema relevância para a promoção da inclusão no campo da produção do conhecimento histórico, sobretudo no contexto escolar. Por meio da valorização das narrativas orais, essa abordagem amplia o leque de vozes e experiências consideradas legítimas na construção da história, conferindo protagonismo a grupos socialmente marginalizados e historicamente silenciados ou sub-representados, tanto nas fontes documentais oficiais quanto nas narrativas hegemônicas que dominam os discursos históricos tradicionais. Dessa forma, a História Oral não apenas diversifica o repertório das

fontes utilizadas pela historiografia, mas também exerce um papel crucial na democratização do saber, contribuindo para a elaboração de uma história mais plural, inclusiva e comprometida com a justiça social.

Essa perspectiva encontra respaldo nas reflexões de Miguel Arroyo (2011), que defende uma educação comprometida com a escuta e com o reconhecimento das identidades sociais e culturais historicamente oprimidas. Para Arroyo (2011), a escola precisa superar os padrões normativos que excluem saberes populares, trajetórias periféricas e modos de vida não hegemônicos, assumindo a inclusão como um princípio ético e político. Ao valorizar as histórias de vida como formas legítimas de conhecimento, a História Oral torna-se um instrumento potente de afirmação da diversidade e de resistência à homogeneização cultural imposta pelas narrativas dominantes. Segundo Arroyo:

Na função de incluir os excluídos, a escola e as políticas educativas sentem-se em sua função. Primeiro por ser uma função mais leve do que acabar com as desigualdades. Segundo porque a dicotomia incluídos-excluídos, dentro dos muros, atrás dos muros, do lado de dentro e do lado de fora, pressupõe que são aqueles que estão dentro os que decidem e controlam as políticas de inclusão. Eles dão os vistos, os passaportes para entrar, selecionar, definir, gestionar as condições e exigências de inclusão. É tarefa dos de dentro definir os percursos escolares, os atestados, diplomas, os êxitos ou fracassos, os que passam de ano, de lugar social e espacial. Tarefa dos formuladores de políticas e de regimentos, de currículos e de normas, de avaliações e aprovações-reprovações (Arroyo, 2011, p. 89-90).

Ao registrar e resgatar os depoimentos de indivíduos e comunidades cujas trajetórias foram marcadas por exclusões estruturais – sejam elas de natureza social, racial, de gênero, econômica ou cultural –, a História Oral possibilita a escuta ativa e respeitosa dessas vozes, reconhecendo não apenas seu valor simbólico, mas sobretudo sua legitimidade epistemológica no processo de produção do conhecimento histórico. Essa prática metodológica instaura um espaço de interlocução em que narrativas tradicionalmente marginalizadas ganham visibilidade, contestam versões oficiais e ampliam a compreensão sobre o passado em suas múltiplas dimensões.

Essa ampliação do campo narrativo revela histórias ocultas e frequentemente relegadas ao esquecimento, tais como lutas de resistência, práticas culturais subalternas, experiências cotidianas de opressão e solidariedade, bem como os processos de construção identitária e comunitária que configuram as dinâmicas sociais. Como aponta Catherine Walsh (2019), a insurgência desses saberes implica descolonizar o pensamento e a prática educativa, afirmando o direito à diferença e ao dissenso na construção do conhecimento. Assim, a História Oral emerge como instrumento indispensável para o desvelamento de conflitos esquecidos, tensões

históricas e mecanismos de exclusão, trazendo à tona uma multiplicidade de perspectivas que desafiam a linearidade e a homogeneidade das narrativas oficiais. Segundo Walsh:

Nesse processo, a interculturalidade tornou-se a ferramenta conceitual que organiza a diferença colonial, as políticas da subjetividade do movimento e seu pensamento e as ações relacionadas com o problema da colonialidade do poder. Do mesmo modo, é a subordinação propagada pela diferença colonial e a colonialidade do poder a que criou (e segue criando) as condições para o projeto de interculturalidade. Nesse sentido, o conceito encontra-se inevitavelmente inter-relacionado. No entanto, não é só a interconexão dos termos o que nos interessa aqui, mas como essas interconexões fornecem os alicerces para o “posicionamento crítico fronteiriço”, cujo caráter epistêmico, político e ético orienta-se para a diferença e a transformação das matrizes do poder colonial (Walsh, 2019, p. 28).

Além disso, ao incorporar essas narrativas orais no ambiente escolar, a História Oral desempenha uma função pedagógica fundamental ao estimular o desenvolvimento do pensamento crítico, o reconhecimento da diversidade cultural e o respeito às diferenças, promovendo a formação de sujeitos históricos conscientes de sua posição social e das complexidades do passado e do presente. A prática da escuta ativa das memórias locais e pessoais fortalece o sentimento de pertencimento e autoestima entre estudantes que, de outra forma, poderiam sentir-se excluídos das representações históricas convencionais.

Portanto, ao ampliar e diversificar as fontes e as vozes que constituem o conhecimento histórico, a História Oral contribui decisivamente para a construção de uma historiografia mais inclusiva e democrática, na qual a multiplicidade das experiências humanas seja reconhecida, respeitada e valorizada como parte essencial da trama social e cultural. Essa metodologia reforça o compromisso ético e político do ensino de História em promover a justiça social, a igualdade e o reconhecimento das diferenças, posicionando-se como ferramenta indispensável para uma educação crítica, transformadora e verdadeiramente inclusiva.

1.4.1 Escuta ativa de sujeitos marginalizados: a oralidade como ferramenta de justiça social

A escuta ativa constitui um princípio basilar e ético no campo da História Oral, ultrapassando o mero ato de registrar falas para incorporar uma postura sensível, empática e reflexiva por parte do pesquisador ou educador. Essa abordagem pressupõe uma escuta atenta, que se dispõe a captar não somente o conteúdo explícito dos depoimentos, mas também as nuances emocionais, culturais e contextuais que lhes conferem sentido e profundidade. A escuta ativa, nesse sentido, reveste-se de uma dimensão política fundamental, especialmente quando aplicada a sujeitos historicamente marginalizados – como indígenas, afrodescendentes,

mulheres, trabalhadores rurais e urbanos, comunidades quilombolas, entre outros grupos sociais frequentemente silenciados ou invisibilizados pelas narrativas hegemônicas.

A escuta no âmbito da História Oral deve ser entendida como uma relação dialógica e ética, que pressupõe o reconhecimento do outro em sua alteridade e a sensibilidade para os silenciamentos impostos pelo contexto social e político. Essa escuta atenta não é apenas técnica, mas um compromisso político que visa a dar voz àqueles cujas histórias foram sistematicamente apagadas ou marginalizadas.

Ao dedicar atenção plena e respeito às experiências e memórias desses grupos, a escuta ativa desempenha um papel crucial no reconhecimento da legitimidade dessas vozes como fontes indispensáveis para a compreensão do passado. Trata-se de um gesto que enfrenta frontalmente o processo histórico de apagamento, estigmatização e preconceito que marcou e continua a marcar suas trajetórias, contribuindo para desnaturalizar as assimetrias de poder que permeiam a produção do conhecimento histórico. Por meio da História Oral, as vozes dessas comunidades adquirem visibilidade e protagonismo, possibilitando a reconstrução de narrativas plurais que celebram suas identidades, culturas e lutas políticas, ampliando o horizonte da historiografia tradicional.

Ademais, a oralidade, enquanto prática de escuta ativa, assume um caráter de reparação simbólica ao reconhecer publicamente a existência, a dignidade e a relevância histórica desses sujeitos. O ato de ouvir e registrar suas histórias pessoais e coletivas funciona como um reconhecimento social que transcende a esfera acadêmica, repercutindo em processos de valorização cultural e política. Essa dimensão reparatória torna a História Oral um instrumento potente para a transformação social, pois evidencia as múltiplas formas de resistência que atravessam as experiências humanas, bem como as complexas dinâmicas de poder que configuram os contextos em que tais histórias são produzidas e rememoradas.

Dessa forma, a escuta ativa na História Oral não pode ser compreendida apenas como uma técnica metodológica, mas sim como um compromisso ético-político que orienta a prática do historiador e do educador. Ela representa uma forma de empoderamento dos sujeitos históricos, um ato de justiça social e uma estratégia para democratizar o acesso ao passado, promovendo uma historiografia plural, crítica e engajada com as demandas contemporâneas de reconhecimento e inclusão. Assim, a escuta ativa configura-se como uma dimensão imprescindível para o avanço de práticas históricas que dialoguem com a diversidade, a memória e a identidade dos sujeitos envolvidos.

1.4.2 Reconhecimento da pluralidade de vozes na construção da história escolar

O reconhecimento da pluralidade de vozes constitui um avanço paradigmático fundamental decorrente da inserção da História Oral no ensino, especialmente no campo da formação histórica escolar. Tradicionalmente, a narrativa histórica hegemônica tem privilegiado uma perspectiva única, centrada em “grandes homens”, eventos políticos e feitos oficiais que consolidam uma versão oficial e muitas vezes excludente do passado. Esse modelo, além de reduzir a complexidade histórica, tende a silenciar ou invisibilizar as experiências e memórias de grupos sociais marginalizados, cujas trajetórias e vivências não se encaixam nas categorias e estruturas tradicionais da historiografia oficial. A História Oral, ao contrário, propõe uma abertura epistemológica que amplia significativamente o espectro narrativo, integrando múltiplas vozes, interpretações e memórias que refletem a diversidade social, cultural e política das comunidades e indivíduos.

Essa pluralidade se conecta ao entendimento proposto por Pierre Nora (1993), para quem a memória é fragmentária, plural e situada, construindo-se a partir de múltiplos “lugares de memória” que reúnem diferentes formas de lembrar e significar o passado. Nora (1993) enfatiza que a memória, ao contrário da história, não é uma narrativa única e linear, mas um campo dinâmico de confrontos, silenciamentos e reinterpretções constantes. A História Oral, ao dar voz a narrativas orais, memórias pessoais e coletivas, encarna essa multiplicidade e permite que diversos “lugares de memória” ganhem expressão e protagonismo, ampliando a compreensão do passado para além das versões oficiais e institucionais. Sobre essa relação entre memória e história, Nora (1993) nos diz que:

Memória, história: longe de serem sinônimos, tomamos consciência que tudo opõe uma à outra. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censura ou projeções. A história, porque operação intelectual laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica (Nora, 1993, p. 9).

No ambiente escolar, essa pluralidade transforma profundamente a forma como o conhecimento histórico é construído e transmitido. Ao proporcionar o contato com relatos orais,

histórias de vida, depoimentos e memórias coletivas de diferentes sujeitos, o ensino deixa de ser um ato de mera reprodução de fatos para se converter em um processo ativo de construção de sentido e problematização crítica do passado. Esse contato com narrativas diversas – muitas vezes conflituosas, contraditórias e marcadas por subjetividades, afetos e silenciamentos – estimula os estudantes a reconhecer a história como uma construção social contingente, que reflete relações de poder, interesses políticos e disputas simbólicas ao longo do tempo. Assim, a pluralidade de vozes não apenas amplia o conhecimento factual, mas também desenvolve no aluno a capacidade de questionar, interpretar e se posicionar criticamente diante das versões históricas que lhe são apresentadas.

Esse movimento, por sua vez, tem profundas implicações éticas e políticas para a formação cidadã. Ao valorizar a diversidade cultural e social, o ensino de História, mediado pela História Oral, reafirma o compromisso com a justiça social e o respeito às diferenças, combatendo a reprodução de estereótipos, preconceitos e exclusões históricas. Esse compromisso se manifesta na valorização das identidades plurais, sejam elas étnico-raciais, de gênero, territoriais ou socioeconômicas, reconhecendo nelas elementos constitutivos da memória coletiva e da construção social do passado. Desse modo, a escola torna-se um espaço de diálogo intercultural, no qual a heterogeneidade das experiências humanas é reconhecida como algo que enriquece o processo educativo.

A inserção da pluralidade de vozes na história escolar também fortalece a dimensão afetiva e identitária do ensino, uma vez que permite aos estudantes reconhecerem suas próprias histórias, tradições e memórias como parte legítima do patrimônio histórico. Esse reconhecimento contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e da autoestima cultural, elementos essenciais para a formação de sujeitos críticos e autônomos, conscientes de sua inserção social e histórica. Além disso, o acesso a narrativas pluralizadas favorece o desenvolvimento de empatia, solidariedade e respeito pelo outro, valores indispensáveis para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

De modo mais amplo, a pluralidade de vozes inserida pela História Oral desafia as hierarquias epistemológicas tradicionais que relegavam a oralidade e as experiências vividas a um segundo plano na produção do conhecimento histórico. A valorização das memórias orais como fontes legítimas rompe com o monopólio dos documentos oficiais e escritos, permitindo que histórias e saberes marginalizados ganhem espaço e visibilidade. Essa ampliação do campo narrativo contribui para a emergência de uma história mais plural, inclusiva e democrática, que contempla as múltiplas temporalidades, espacialidades e subjetividades que compõem o passado.

Por fim, ao incorporar essa pluralidade no ensino, a História Oral desempenha um papel central na construção de uma consciência histórica crítica, que reconhece a complexidade e a diversidade das experiências humanas. Por meio do estímulo ao diálogo, à escuta atenta e ao respeito pelas múltiplas vozes, ela contribui para a formação de cidadãos capazes de compreender e valorizar a diversidade social, cultural e histórica, promovendo uma educação comprometida com a democracia, a justiça social e a construção de uma sociedade mais igualitária e plural.

1.5 História Oral como estratégia didática

A História Oral, além de seu papel metodológico e epistemológico fundamental, destaca-se como uma estratégia didática profundamente transformadora para o ensino de História no ambiente escolar. A incorporação de práticas orais no cotidiano da sala de aula promove uma ruptura com modelos tradicionais de ensino baseados na transmissão unilateral e descontextualizada de conteúdos. Ao inserir a oralidade como elemento central no processo de aprendizagem, o ensino de História torna-se mais dinâmico, interativo e profundamente conectado à realidade social e cultural dos estudantes. Essa abordagem possibilita que o conhecimento histórico deixe de ser um acervo abstrato e distante, para se tornar uma construção coletiva, permeada pelas experiências vividas, pela memória compartilhada e pelas identidades locais.

Nesse contexto, os alunos deixam de ser meros receptores passivos de informações para assumir o protagonismo em sua própria formação. O trabalho com relatos orais e a escuta ativa fazem com que os estudantes se tornem pesquisadores de suas comunidades, exploradores das narrativas familiares e locais que frequentemente não encontram espaço nos livros didáticos. Isso fortalece não apenas o interesse e o engajamento, mas também a percepção de que a história é feita por pessoas comuns, cujas vidas, trajetórias e memórias são tão relevantes quanto os grandes acontecimentos oficiais. O protagonismo juvenil, assim, emerge como um componente central, promovendo o desenvolvimento da autonomia intelectual, do senso crítico e da responsabilidade cidadã.

Ademais, a prática da História Oral permite a centralidade de elementos muitas vezes negligenciados no ensino tradicional: a memória, a identidade e o território. Essas categorias não são apenas conceitos abstratos, mas são vividas e produzidas cotidianamente pelos sujeitos, constituindo-se em bases essenciais para a construção do conhecimento histórico significativo. A memória oral, em especial, revela-se um campo fértil para compreender a pluralidade de

perspectivas e a complexidade das experiências humanas, evidenciando que o passado não é uma verdade estática, mas uma construção contínua, marcada por conflitos, silenciamentos e resistências.

A História Oral, portanto, contribui para o desenvolvimento de um olhar crítico que problematiza as narrativas oficiais, frequentemente unilaterais e excludentes. Ela reconhece e valoriza as vozes marginalizadas – indígenas, negros, mulheres, trabalhadores, populações rurais e urbanas periféricas – que foram historicamente silenciadas ou sub-representadas nos discursos hegemônicos. A inserção dessas múltiplas vozes no currículo histórico amplia a compreensão dos processos sociais, culturais e políticos, proporcionando aos estudantes uma visão mais ampla, complexa e democrática do passado e do presente.

Sob o ponto de vista pedagógico, o emprego da História Oral estimula práticas interdisciplinares, articulando saberes provenientes da Antropologia, da Sociologia, da Linguística e da Educação. A escuta atenta das narrativas orais demanda habilidades comunicativas e éticas, além de promover o respeito à diversidade cultural e social. O diálogo com as experiências de vida dos depoentes desenvolve nos alunos a empatia, a capacidade de ouvir e compreender o outro em sua singularidade, elementos fundamentais para a formação de cidadãos críticos e conscientes das desigualdades sociais e dos desafios para a justiça social.

Além disso, o uso da História Oral favorece a problematização do conceito de verdade histórica, deslocando o foco da busca pela objetividade absoluta para o reconhecimento da subjetividade presente nas narrativas. Essa abordagem epistemológica amplia o campo da história, reconhecendo que as memórias e as interpretações são produzidas em contextos específicos, atravessadas por relações de poder, afetos e identidades. A História Oral, portanto, não é apenas uma técnica de coleta de depoimentos, mas um instrumento para a reflexão crítica sobre a construção do conhecimento e a pluralidade das verdades históricas.

No âmbito político, a adoção da História Oral na escola assume um caráter emancipatório. Ao dar voz a grupos historicamente excluídos, essa metodologia contribui para a reparação simbólica e para o fortalecimento das identidades culturais, promovendo o reconhecimento e a valorização das diversidades presentes na sociedade. Essa dimensão política da História Oral torna o ensino mais comprometido com a construção de uma sociedade democrática, plural e justa, em que a memória e a história sejam compartilhadas e debatidas por todos.

Por fim, a inserção da História Oral no currículo escolar possibilita uma aproximação entre a escola e a comunidade, fortalecendo vínculos sociais e culturais. Ao envolver os estudantes na coleta e análise de narrativas locais, a escola passa a ser um espaço de diálogo

vivo, onde o conhecimento acadêmico dialoga com as experiências cotidianas. Essa articulação potencializa a construção de saberes situados, que respeitam e valorizam as especificidades locais, favorecendo uma educação histórica contextualizada, crítica e transformadora.

Em suma, a História Oral no ensino não apenas enriquece os conteúdos e métodos pedagógicos, mas reafirma o compromisso da educação histórica com a democratização do saber, o respeito à diversidade cultural e a formação de sujeitos críticos, conscientes e ativos na construção de suas histórias e de suas comunidades.

1.5.1 O aluno como pesquisador da própria história e do território onde vive

Uma das principais potencialidades da História Oral como estratégia didática reside na possibilidade concreta de transformar o aluno em pesquisador ativo e protagonista da investigação histórica, voltada para sua própria trajetória e para o território em que está inserido. Essa prática representa uma ruptura com os modelos tradicionais de ensino que tratam a História como um conteúdo abstrato, distante e meramente transmissível. Ao engajar os estudantes na coleta de depoimentos, realização de entrevistas, análise e interpretação de narrativas orais locais, cria-se um ambiente educacional dinâmico e participativo, no qual o conhecimento acadêmico se conecta profundamente com a experiência vivida e a realidade social dos alunos.

Essa apropriação ativa do processo histórico possibilita o desenvolvimento de um conjunto de competências fundamentais para a formação integral dos estudantes. Entre elas, destacam-se o senso crítico, que permite a análise reflexiva das informações e a identificação de múltiplas versões da história; a empatia, que se fortalece por meio da escuta atenta das histórias e vivências dos outros; e a escuta ativa, que é condição para reconhecer a legitimidade das diferentes vozes e perspectivas, especialmente aquelas historicamente marginalizadas. Além disso, o exercício constante da análise e da síntese ao interpretar os depoimentos colhidos contribui para a construção de uma visão complexa, plural e contextualizada do passado, que desafia simplificações e estereótipos.

O educador Paulo Freire (1996) enfatiza a importância do diálogo e do protagonismo do educando na construção do conhecimento. Para ele, a educação deve partir da realidade concreta do estudante, utilizando seu saber e experiência como ponto de partida para a problematização crítica. A História Oral, ao colocar o aluno como pesquisador ativo de sua própria história e do contexto em que vive, incorpora esses princípios freirianos, transformando o processo educativo em uma prática libertadora e transformadora.

Ao se envolver diretamente com as pessoas e com o território onde vivem, os estudantes ampliam sua compreensão sobre o espaço social e cultural. O território deixa de ser apenas uma referência geográfica para assumir um significado simbólico, político e afetivo, constituindo-se como um lugar carregado de memórias, histórias e identidades. A partir dessa perspectiva, o ensino de História passa a valorizar as relações sociais, culturais, econômicas e políticas que moldam o espaço vivido, promovendo o reconhecimento dos diferentes grupos sociais, suas contribuições e suas lutas históricas.

Essa aproximação do estudante com sua comunidade e com os relatos locais favorece a construção de uma identidade mais sólida, crítica e plural, na qual se reconhecem como parte de um processo histórico contínuo, no qual suas vozes e experiências são relevantes e merecem ser preservadas. O vínculo afetivo estabelecido com o território contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e da autoestima, aspectos fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social do jovem.

O engajamento dos estudantes na produção direta do conhecimento histórico também estimula a motivação e o protagonismo no processo educativo. Ao perceberem que a história é feita por pessoas reais, próximas e que suas próprias experiências e as de sua comunidade têm valor, os alunos passam a compreender a História não como algo distante ou meramente decorativo, mas como uma ferramenta poderosa para entender e transformar a realidade. Esse envolvimento reforça o interesse pelo aprendizado, amplia a curiosidade intelectual e fortalece a confiança nas próprias capacidades investigativas e analíticas.

Além disso, a inserção da História Oral no contexto escolar contribui para a democratização do conhecimento, ao incluir narrativas antes silenciadas ou marginalizadas pelos registros oficiais, como as de comunidades indígenas, afrodescendentes, quilombolas, camponeses, trabalhadores urbanos, mulheres e outros grupos historicamente excluídos. Essa ampliação do repertório histórico promove o respeito à diversidade cultural e social, assim como a reflexão crítica sobre as relações de poder, os processos de exclusão e as lutas por reconhecimento que atravessam a história coletiva.

Do ponto de vista pedagógico, o uso da História Oral exige e desenvolve habilidades comunicativas, éticas e metodológicas importantes. Os alunos aprendem a formular perguntas abertas, a conduzir entrevistas com sensibilidade e respeito, a registrar e organizar as informações obtidas e a interpretar os dados de forma crítica. Essas práticas contribuem para a formação de cidadãos conscientes, capazes de dialogar, negociar sentidos e reconhecer o outro em sua complexidade, valores essenciais para a convivência democrática e o exercício da cidadania.

Por fim, a prática da História Oral no ambiente escolar promove uma educação histórica que não apenas transmite conhecimentos, mas constrói um espaço de diálogo, escuta e reconhecimento mútuo, onde o passado se torna presente e vivo. Essa metodologia possibilita que o ensino de História se configure como um processo transformador, comprometido com a justiça social, a valorização da memória coletiva e a construção de uma sociedade mais inclusiva, plural e democrática.

1.5.2 A sala de aula como espaço de produção de narrativas históricas locais

Nesse cenário, a sala de aula deixa de ser um mero espaço de transmissão de conteúdos para se transformar em um ambiente fértil de construção coletiva de saberes e narrativas históricas locais, onde o protagonismo dos estudantes é valorizado e estimulado. Por meio de metodologias que envolvem a coleta, o registro e a análise crítica de relatos orais, os alunos são convidados a participar ativamente de um processo de investigação que integra o passado vivido às experiências presentes, aproximando o ensino da realidade concreta das comunidades em que estão inseridos. Essa dinâmica não só fortalece as habilidades investigativas, como também promove o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a empatia, a escuta sensível e o respeito pela diversidade.

A educação histórica deve promover o diálogo entre as múltiplas memórias e a história oficial, proporcionando aos estudantes a oportunidade de construir uma identidade cultural crítica, fundamentada no reconhecimento da diversidade e na problematização das relações sociais. A sala de aula, portanto, torna-se espaço privilegiado para a construção de sentidos que articulam passado e presente, experiência local e conhecimento acadêmico.

A prática da História Oral na escola contribui para superar o distanciamento entre o conhecimento acadêmico e a vivência cotidiana dos estudantes, tornando o currículo mais acessível, contextualizado e significativo. Ao dialogar com as memórias locais, as histórias familiares e as experiências coletivas, a história escolar ganha vida e pluralidade, permitindo que as múltiplas identidades culturais se expressem e se reconheçam no espaço educativo. Esse processo é fundamental para a construção de uma identidade cultural crítica, na qual os estudantes percebam sua própria história como parte integrante de narrativas mais amplas e complexas, compreendendo que o passado é resultado de múltiplas interpretações e disputas simbólicas.

Ademais, a produção e a sistematização das narrativas locais configuram-se como uma importante forma de preservação do patrimônio imaterial, garantindo que as memórias e os

saberes da comunidade sejam documentados, valorizados e compartilhados com as gerações futuras. Essa construção coletiva do patrimônio cultural fortalece os vínculos sociais e o senso de pertencimento, ao mesmo tempo que promove o reconhecimento das especificidades culturais e históricas de cada grupo social. O engajamento dos estudantes em atividades de pesquisa e registro contribui para que compreendam a importância da memória coletiva como um recurso vivo e dinâmico, fundamental para a construção de uma sociedade plural e democrática.

Além disso, essa abordagem pedagógica favorece a inclusão social ao possibilitar o acesso e a valorização das vozes de grupos historicamente marginalizados, tais como povos indígenas, quilombolas, comunidades rurais, populações periféricas urbanas, entre outros. Ao dar espaço para essas histórias que geralmente são silenciadas ou sub-representadas nos discursos oficiais, a História Oral promove a democratização do conhecimento histórico e contribui para a formação de cidadãos conscientes das desigualdades e das múltiplas dimensões da experiência humana. Esse processo é também um exercício de justiça social, pois reconhece a importância de todas as narrativas na construção da identidade coletiva.

A incorporação da História Oral na sala de aula ainda estimula a interdisciplinaridade, ao articular saberes da História, da Antropologia, da Sociologia, da Linguística e de outras áreas. O desenvolvimento de habilidades comunicativas, a reflexão ética sobre a escuta e o respeito ao outro, assim como a análise crítica dos relatos, tornam-se componentes centrais do processo educativo, ampliando a formação integral dos estudantes. Essa experiência favorece a construção de uma postura investigativa e reflexiva, essencial para o exercício da cidadania plena.

Por fim, ao transformar a sala de aula em um espaço vivo de diálogo entre passado e presente, entre diferentes gerações e entre múltiplas vozes, a História Oral potencializa a formação de sujeitos críticos, éticos e engajados socialmente. O ensino deixa de ser apenas um ato de transmissão e se converte numa prática de construção conjunta de sentidos, em que o respeito à diversidade, a valorização das memórias e o compromisso com a justiça social se tornam fundamentos imprescindíveis para a educação histórica.

Em suma, a integração da História Oral nas práticas pedagógicas representa um avanço significativo para o ensino de História, pois promove uma aprendizagem contextualizada, inclusiva e crítica, capaz de conectar os estudantes com suas comunidades, fortalecer suas identidades culturais e prepará-los para participar ativamente da construção de uma sociedade mais plural, democrática e justa.

1.5.3 A História Oral como instrumento para tornar visível o que foi silenciado

A História Oral possui um caráter profundamente subversivo ao revelar e dar visibilidade a narrativas, experiências e memórias que, por longos períodos, foram silenciadas, marginalizadas ou invisibilizadas pelas fontes históricas tradicionais. Essas fontes, em geral, privilegiam registros oficiais, documentos produzidos por grupos detentores do poder, e versões hegemônicas que reforçam determinadas interpretações e excluem outras perspectivas fundamentais para a compreensão plural do passado. Essa característica torna a História Oral especialmente relevante no contexto escolar, onde, muitas vezes, o ensino da História reproduz modelos restritos e uniformes, que privilegiam uma visão única, oficial e excludente da realidade social e histórica.

Ao utilizar a oralidade como ferramenta didática, a História Oral propicia o resgate de vozes e histórias de grupos sociais que enfrentaram processos sistemáticos de exclusão, silenciamento, preconceito e apagamento, tais como indígenas, afrodescendentes, mulheres, comunidades quilombolas, populações rurais, trabalhadores urbanos, entre outros. Esse resgate não apenas amplia e diversifica o conteúdo histórico apresentado em sala de aula, mas também oferece aos estudantes uma compreensão mais rica, crítica e complexa das múltiplas realidades que compõem o passado e o presente das sociedades.

Essa perspectiva é reforçada pelos estudos de Michel-Rolph Trouillot (2024), que analisa os “silenciamentos” no processo de produção do conhecimento histórico, destacando como as vozes dos grupos subalternos são sistematicamente apagadas ou minimizadas, não apenas pelas estruturas de poder no passado, mas também nas narrativas dominantes do presente. Trouillot enfatiza a importância de resgatar essas vozes para construir uma história mais justa e plural, ressaltando o papel da oralidade como espaço privilegiado para essa democratização do saber. Segundo Trouillot:

A força da corporação histórica varia de uma sociedade a outra. Mesmo nas sociedades mais complexas, onde o peso da corporação é significativo, a produção dos historiadores jamais constitui um acervo fechado. Pelo contrário, essa produção interage não apenas com o trabalho de outros acadêmicos, como também interage decisivamente com a história produzida fora das universidades. Assim, a consciência temática da história não é ativada apenas por acadêmicos reconhecidos. Todos somos historiadores amadores, com níveis variados de consciência a respeito de nossa produção. Também aprendemos história com outros amadores. As universidades e as editoras universitárias não são os únicos espaços de produção da narrativa histórica (Trouillot, 2024, p. 46-47).

Esse movimento de resgate e valorização das narrativas subalternas tem um papel crucial na promoção da justiça social no campo do conhecimento histórico, uma vez que legitima as memórias, as identidades e as experiências desses grupos historicamente marginalizados. Ele contribui para o reconhecimento de histórias de resistência, luta, sobrevivência e transformação, permitindo que os estudantes compreendam como diferentes formas de poder, opressão e desigualdade se manifestaram e ainda se manifestam ao longo do tempo.

Ao possibilitar o diálogo entre as narrativas oficiais e as múltiplas histórias orais, a História Oral democratiza o acesso ao conhecimento histórico, rompendo com o monopólio das fontes escritas e criando espaços para a expressão de subjetividades diversas. Essa pluralidade favorece a construção de um currículo mais inclusivo, que reflita a diversidade cultural, social e étnica da população, valorizando as múltiplas identidades que compõem o tecido social e cultural.

Na prática pedagógica, a incorporação da História Oral estimula nos estudantes o desenvolvimento de uma consciência crítica e sensível à diversidade e às desigualdades, ajudando-os a reconhecer as complexas dinâmicas sociais que permeiam as relações humanas. O contato direto com relatos orais – que muitas vezes trazem relatos de injustiça, resistência, violência, mas também de solidariedade, esperança e transformação – torna o aprendizado mais significativo e conectado à realidade dos alunos.

Além disso, ao valorizar as experiências de vida das comunidades locais e das famílias dos estudantes, a História Oral fortalece o sentimento de pertencimento e autoestima, contribuindo para a construção da identidade cultural e histórica dos alunos. Essa abordagem estimula o protagonismo juvenil, pois coloca o estudante no centro do processo de investigação histórica, incentivando a curiosidade, a reflexão e a capacidade de questionamento.

A História Oral, portanto, não se limita a ser uma técnica para coletar depoimentos, mas se apresenta como uma poderosa estratégia educativa e política para a construção de uma educação histórica que promova a equidade, o respeito à diversidade e a valorização das diferenças. Ela contribui para formar cidadãos críticos, conscientes da pluralidade das narrativas sociais e preparados para atuar em uma sociedade democrática, plural e justa.

Por fim, é importante destacar que a aplicação da História Oral no ambiente escolar também demanda uma reflexão ética e metodológica por parte dos educadores, que precisam estar atentos à forma como as narrativas são coletadas, interpretadas e utilizadas. Isso implica o respeito às memórias, o cuidado com a escuta sensível, o reconhecimento da subjetividade dos depoentes e a responsabilidade em não reproduzir estereótipos ou silenciamentos. Dessa

maneira, a História Oral se consolida não só como instrumento de ensino, mas também como um compromisso ético e político com a construção de um conhecimento histórico inclusivo, plural e transformador.

1.6 A História Oral no ProfHistória

A análise das dissertações produzidas no âmbito do ProfHistória revela uma variedade de investigações que mobilizam a História Oral como estratégia pedagógica em diferentes contextos escolares, destacando seu potencial para aproximar o ensino de História das vivências e memórias locais. Dentre essas produções, destaca-se o trabalho de Lauro Roberto Ferreira Oliveira, intitulado *Educar pela pesquisa: uma abordagem a partir da aplicação da história oral no ensino de História* (2022). Desenvolvida com estudantes do 9º ano de uma escola em uma comunidade quilombola do agreste baiano, a dissertação utilizou entrevistas com moradores como ponto de partida para resgatar memórias territoriais. O autor afirma que “a história oral permite ao estudante perceber que a história não está distante de sua realidade, mas presente em seu cotidiano e em sua própria trajetória de vida” (Oliveira, 2022, p. 34), fundamentando-se na perspectiva freiriana de educação pela pesquisa.

Outras produções reforçam o uso da oralidade como instrumento de valorização da diversidade e da memória coletiva. Na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por exemplo, Götttert (2021), em *Narrativas Guarani na escola*, propõe o ensino de História a partir das vozes e tradições orais indígenas. Ainda na UFSC, Cunha (2024) desenvolveu uma experiência de formação continuada que articula histórias tradicionais e indígenas para a educação infantil, reforçando o papel da escuta sensível e da valorização das culturas originárias. Já na Universidade Federal do Tocantins (UFT), Fragoso (2023) utilizou as memórias dos moradores de Guaraí – TO para investigar a construção da rodovia Belém-Brasília, propondo sua inserção no ensino por meio da História Oral como instrumento de investigação local.

Essas dissertações, oriundas de diferentes regiões do Brasil (nordeste, sul e norte), evidenciam a crescente valorização da História Oral como metodologia de ensino que promove o protagonismo discente, o pertencimento e o reconhecimento de identidades culturais diversas. Em diálogo com essas experiências, a presente pesquisa distingue-se por adotar como público-alvo os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental II — fase em que a disciplina de História é introduzida de forma sistemática no currículo. Essa especificidade exige maior mediação

pedagógica, adaptação das atividades investigativas à capacidade cognitiva dos estudantes e elaboração de materiais didáticos acessíveis, como o guia didático proposto nesta dissertação.

Enquanto Fragoso (2023) e Oliveira (2022) dialogam com turmas do 9º ano – mais autônomas e experientes –, o foco no 6º ano demanda estratégias específicas, como roteiros de entrevistas mais simples, atividades de escuta orientada e apoio sistemático à análise das fontes orais. Como destaca Rüsen (2001), a formação da consciência histórica se dá em estágios e requer práticas adequadas à maturidade e à experiência dos sujeitos. Assim, a escolha por iniciar esse processo já no 6º ano amplia o alcance formativo da História Oral, possibilitando desde cedo a construção de vínculos afetivos e cognitivos com o território, a memória e a diversidade social.

Além disso, o recorte territorial desta dissertação – abrangendo as cidades goianas de Acreúna, Chapadão do Céu e o distrito de Baiinha (Paraúna) – agrega complexidade metodológica, considerando as especificidades migratórias, religiosas e econômicas locais. A aplicação da História Oral nesses contextos envolveu o planejamento de práticas diferenciadas que respeitassem as dinâmicas culturais próprias de cada comunidade.

Portanto, embora haja convergências no reconhecimento da História Oral como instrumento valioso para a valorização da memória e da identidade local, esta dissertação propõe-se a enfrentar o desafio de integrar essa abordagem na formação histórica inicial dos estudantes do 6º ano. Assim, busca contribuir para o aprimoramento do ensino de História desde as etapas fundamentais da escolarização, enfatizando a importância de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade e as vivências dos alunos.

2 JOVENS HISTORIADORES

O ensino de História, em suas diferentes fases no Brasil, tem sido marcado por disputas de narrativas, reformas curriculares e permanências que atravessam gerações escolares. Nesse cenário, pensar os estudantes como “jovens historiadores” significa reconhecer sua capacidade de participar ativamente da produção do conhecimento histórico, aproximando-os dos procedimentos de investigação, análise crítica e interpretação do passado. A metáfora não busca formar historiadores profissionais, mas, sobretudo, criar condições para que os alunos compreendam a historicidade do mundo em que vivem e se percebam como sujeitos da história.

Neste capítulo, abordaremos, em primeiro lugar, a trajetória do ensino de História no Brasil e em Goiás, destacando os embates, identidades e territórios que moldaram seus currículos. Em seguida, discutiremos o protagonismo estudantil e a sala de aula como espaço de criação de narrativas históricas, articulando tais reflexões às metodologias ativas e às tecnologias digitais. O objetivo é evidenciar como práticas inovadoras podem transformar o ensino em uma experiência mais crítica, inclusiva e conectada ao presente, permitindo que os jovens não apenas aprendam História, mas se reconheçam como parte dela.

2.1 A história do ensino de História no Brasil: disputas, reformas e permanências

A trajetória do ensino de História no Brasil configura-se como um espaço complexo de disputas ideológicas, políticas e sociais, onde as narrativas sobre o passado são constantemente negociadas, redefinidas e contestadas. A disciplina, desde sua introdução nos currículos escolares, tem sido instrumento decisivo na formação das identidades nacionais, funcionando simultaneamente como veículo de legitimação das estruturas de poder e como espaço potencial para a construção de um pensamento crítico e emancipatório.

No contexto colonial, a disseminação do ensino formal, ainda que restrito, esteve intrinsecamente ligada à manutenção do domínio português e à catequese dos povos indígenas. A história ensinada nesse período não tinha por finalidade o conhecimento crítico, mas sim a naturalização da ordem colonial, por meio de narrativas eurocêntricas que destacavam os feitos dos colonizadores e os “descobrimientos” como eventos civilizadores, apagando a diversidade cultural e a resistência dos povos originários. A formação do cidadão patriota, na lógica do

Império, reforçava valores conservadores e hierárquicos, sendo a História uma disciplina funcional à legitimação do poder monárquico¹⁴.

O século XIX testemunhou, com a Proclamação da República, a reorganização do ensino de História no sentido de consolidar a identidade republicana e o ideário do progresso. O ensino passou a privilegiar a ideia de uma nação em construção rumo à modernidade, ao mesmo tempo que reproduzia uma visão seletiva do passado, centrada em figuras heroicas e eventos políticos. Tal narrativa oficial negligenciava o papel das populações afrodescendentes, indígenas e das classes populares, mantendo as estruturas de exclusão social refletidas no currículo escolar.

A Reforma Francisco Campos¹⁵, promulgada durante o governo Vargas, representa um marco ambíguo na história do ensino de História no Brasil. Instituída em 1931, ela centralizou o currículo, criando um ensino padronizado e voltado para a construção de um nacionalismo homogêneo. Essa reforma oficializou a História como disciplina obrigatória, mas a instrumentalizou para a difusão do ideário do Estado Novo, priorizando uma narrativa que ocultava as contradições sociais e políticas do país. O controle estatal sobre o conteúdo histórico, a celebração do mito fundador e a promoção de um passado “unificado” foram estratégias para fortalecer o autoritarismo e o projeto nacional-populista de Vargas, com impacto duradouro nas práticas pedagógicas.

O período da ditadura civil-militar (1964-1985) representou um retrocesso significativo para o ensino de História, evidenciando o uso da disciplina como ferramenta de dominação ideológica¹⁶. A substituição da disciplina por Estudos Sociais no Ensino Fundamental visava a despolitizar o currículo e evitar que os estudantes desenvolvessem um pensamento crítico capaz de questionar o regime. Essa estratégia pedagógica reduziu o ensino histórico a um conjunto de

¹⁴ Sobre o papel do ensino na legitimação do poder colonial e, depois, imperial, Fausto (2018) demonstra que as escolas sob tutela religiosa serviam primordialmente à catequese e à naturalização da hierarquia entre colonizadores e colonizados. No mesmo sentido, Bittar (2013, p. 87-96) analisa como, já no Império, a disciplina de História passou a reforçar valores conservadores e a exaltar feitos luso-brasileiros, silenciando a pluralidade cultural e as resistências indígenas e africanas.

¹⁵ A Reforma Francisco Campos, instituída pelo Decreto n.º 19.890, de 11 de abril de 1931, marcou a centralização e a padronização do ensino brasileiro durante o governo provisório de Getúlio Vargas. Elaborada por Francisco Campos, então Ministro da Educação, a reforma estabeleceu um currículo nacional uniforme, reforçou o papel do Estado na regulação do sistema educacional e consolidou a História como disciplina voltada à formação moral, cívica e patriótica, contribuindo para a construção de uma identidade nacional sob forte influência autoritária e conservadora. Ver Saviani (2007, p. 183-190).

¹⁶ O período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985) foi marcado pela forte intervenção do Estado no conteúdo escolar, com o ensino de História sendo utilizado como instrumento de legitimação do regime autoritário. A disciplina passou a enfatizar narrativas nacionalistas, conservadoras e anticomunistas, com o objetivo de reforçar valores de ordem, disciplina e patriotismo, suprimindo abordagens críticas e pluralistas.

temas técnicos, superficiais e descontextualizados, alinhados a um modelo de educação funcionalista e disciplinadora, com pouca abertura para práticas investigativas e dialógicas.

Por outro lado, é importante ressaltar que, durante a ditadura, grupos acadêmicos e movimentos sociais resistiram a essa lógica, mantendo vivas correntes historiográficas críticas e formas alternativas de ensino. A década de 1970, por exemplo, foi marcada pelo surgimento da História Social no Brasil¹⁷, que buscou trazer à tona as experiências das classes populares, a cultura material e os processos cotidianos como temas legítimos de estudo. Essas iniciativas acadêmicas foram fundamentais para a posterior reinserção da História crítica nas escolas.

Com a redemocratização iniciada nos anos 1980, consolidada pela Constituição Federal de 1988, abriu-se espaço para a recuperação da disciplina enquanto campo de reflexão crítica e formação cidadã. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB n.º 9.394/96) estabeleceu a obrigatoriedade da História nos currículos, possibilitando a diversificação metodológica e temática. A influência da Escola dos *Annales*, da História Cultural e da micro-história ampliou a abordagem tradicional, estimulando o ensino a considerar as múltiplas temporalidades, as experiências subjetivas e as memórias coletivas como objetos legítimos de estudo.

A publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998 foi um avanço normativo importante, pois, ao proporem a organização do ensino por competências, reconheceram a necessidade de problematizar a relação dos alunos com a história, incorporando fontes diversificadas e valorizando a pluralidade cultural. Contudo, a sua implementação enfrentou diversos obstáculos, entre eles a formação docente deficiente e a manutenção de um currículo rígido e conteudista nas escolas. Tais limitações revelam a complexidade do processo de mudança educativa, no qual documentos oficiais muitas vezes entram em choque com as práticas cotidianas.

A promulgação da BNCC em 2018 trouxe uma nova orientação para o ensino de História, destacando a centralidade das competências históricas, a análise crítica de fontes e a valorização da diversidade cultural e regional. O reconhecimento da oralidade como fonte histórica legítima abriu caminhos para a adoção de metodologias como a História Oral, que possibilitaram a aproximação da escola com as realidades locais e as experiências dos estudantes.

¹⁷ A História Social surgiu como uma reação crítica à história política tradicional, centrada em elites e eventos, propondo a análise das estruturas sociais, das classes populares, das relações de trabalho e das experiências coletivas. Influenciada pela Escola dos *Annales* na França e pelo marxismo, consolidou-se como campo historiográfico a partir da década de 1930 na Europa e ganhou força no Brasil a partir dos anos 1970, especialmente no meio universitário, em diálogo com debates sobre desigualdade, cultura e resistência.

Importantes conquistas surgiram com as Leis n.º 10.639/2003 e 11.645/2008, fruto da pressão dos movimentos negros e indígenas, que obrigaram a inclusão da História e Cultura Afro-brasileira, Africana e Indígena nos currículos escolares. Essas medidas representam avanços significativos para o reconhecimento da diversidade cultural e para o enfrentamento do racismo estrutural no ambiente escolar. Contudo, conforme Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, relatora do Parecer CNE/CP 03/2004¹⁸, a efetiva incorporação desses conteúdos ainda depende da superação de resistências ideológicas, de uma revisão profunda nos materiais didáticos e de uma robusta formação docente. Ela afirma que:

A referida determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação visa educar a todos os brasileiros e brasileiras para que conheçam, respeitem e valorizem uma das raízes fundadoras de sua cultura e nacionalidade, a africana. O que precisa ser mudado não é a imagem dos negros, mas a imagem negativa que a sociedade criou... Pessoas e instituições ignorantes das civilizações e culturas africanas continuam fomentando e renovando atitudes, posturas racistas e desigualdades... (Silva, 2012, n.p.).

Esses posicionamentos revelam que, embora a lei seja clara quanto à obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a sua aplicação enfrenta diversos obstáculos. Sem a superação desses desafios – ideológicos, materiais e formativos –, é provável que a temática permaneça superficial nos currículos, sem promover uma valorização efetiva das contribuições afro-brasileiras à história nacional.

Além dos desafios curriculares, o ensino de História no Brasil enfrenta problemas estruturais profundos. A formação inicial e continuada dos professores ainda é insuficiente para capacitá-los a implementar práticas críticas e emancipatórias, sobretudo diante da precariedade dos recursos didáticos, da pressão por resultados em avaliações externas e da crescente influência de discursos revisionistas que buscam negar fatos históricos fundamentais, como a escravidão e a ditadura militar. Essas questões evidenciam a necessidade de políticas públicas que garantam condições adequadas para o exercício docente e para a consolidação de uma educação histórica plural e democrática.

Contudo, apesar desses desafios, destaca-se o surgimento de práticas pedagógicas que buscam ressignificar o ensino de História nas escolas brasileiras. Projetos de educação patrimonial, oficinas de História Oral, produção de documentários, uso de tecnologias digitais

¹⁸ O Parecer CNE/CP n.º 03/2004, aprovado em 10 de março de 2004, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatado pela professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, o documento orienta escolas e sistemas de ensino na implementação da Lei n.º 10.639/2003, enfatizando a superação do racismo, a valorização da diversidade cultural e a reconfiguração do currículo escolar para incluir de forma efetiva as contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira.

e investigações locais são exemplos de experiências que colocam os estudantes no centro da construção do conhecimento histórico, valorizando suas vivências e identidades culturais. Essas iniciativas apontam para a possibilidade concreta de um ensino que articule a memória, a pesquisa e a cidadania, transformando a escola em um espaço vivo de produção histórica. Sobre o assunto, Maria Auxiliadora Schmidt afirma que:

A educação histórica deve ultrapassar o ensino tradicional, aproximando-se de uma prática pedagógica que incentive a investigação, a problematização e a construção de sentidos, envolvendo a memória e a experiência dos sujeitos como elementos fundamentais para o conhecimento histórico (Schmidt, 2009, p. 25).

Verena Alberti, por sua vez, destaca que:

A história oral não é apenas uma fonte para o historiador, mas uma prática social e cultural que promove a valorização das experiências pessoais e coletivas, possibilitando a democratização da escrita da história ao incorporar vozes marginalizadas (Alberti, 2005, p. 15).

Dessa forma, a história do ensino de História no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, em um permanente processo de disputa sobre os sentidos do passado e sobre os sujeitos históricos que ele abarca.

2.2 História do ensino de História em Goiás: currículo, identidades e território

O ensino de História em Goiás apresenta características próprias que refletem as complexas relações entre a formação social regional, as políticas educacionais nacionais e locais e a construção das identidades culturais no território goiano. Essa especificidade demanda uma análise cuidadosa dos processos históricos, das instituições e das dinâmicas socioculturais que influenciaram o currículo escolar e as práticas pedagógicas no estado.

Conforme destaca Miriam Bianca Amaral Ribeiro (2011, p. 62), o Colégio Lyceu de Goyaz, fundado em 1846, foi a primeira escola secundária da Província de Goiás, com o objetivo central de preparar os alunos goianos para os exames exigidos para o ingresso nos cursos superiores, realizados sob o controle do Colégio Pedro II. Sua atuação, ao longo de todo o Período Imperial, esteve restrita à função preparatória para esses exames, não possuindo ainda uma estrutura própria de certificação. Dessa forma, o Lyceu representava, mais do que um espaço de formação ampla, uma ponte entre a instrução elementar e o ensino superior, voltada

prioritariamente à elite local que buscava acesso ao prestígio acadêmico dos grandes centros do país ou mesmo do exterior.

O crescimento urbano e econômico de Goiás, especialmente com a criação da cidade de Goiânia, promoveu mudanças importantes no cenário educacional. A expansão da rede escolar buscou atender à demanda crescente por escolarização em áreas urbanas e rurais, mas o currículo de História continuava pautado por uma visão tradicional, centrada em uma narrativa enciclopédica e eurocêntrica, que privilegiava eventos políticos e militares, deixando pouco espaço para abordagens críticas ou plurais.

Foi apenas a partir da década de 1980, no contexto da redemocratização e da abertura política nacional, que o ensino de História em Goiás começou a incorporar transformações mais profundas. O aumento do acesso ao ensino superior e a criação de instituições acadêmicas na região, como a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Estadual de Goiás (UEG) e o Instituto Federal de Goiás (IFG), impulsionaram a produção acadêmica voltada para a Didática da História, a memória coletiva e o ensino crítico. O fortalecimento desses centros de pesquisa propiciou a formação de professores mais preparados e a realização de estudos que problematizavam as especificidades regionais, promovendo reflexões sobre o currículo e as práticas pedagógicas.

Nesse cenário, destacam-se grupos de pesquisa como o Laboratório de Práticas de Ensino em História (LAPEHIS) e o Grupo de Pesquisa e Estudos em Aprendizagem Histórica (APRENDHIS), que investigam as relações entre a memória, a identidade territorial e a educação histórica em Goiás. A partir desses estudos, emergem críticas ao currículo tradicional e propostas para uma abordagem que valorize as múltiplas temporalidades e experiências culturais presentes no estado, incentivando práticas pedagógicas que promovam a participação ativa dos estudantes e a valorização de suas raízes e comunidades.

O DCGO, fruto de um esforço colaborativo entre a Secretaria Estadual de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime-GO) e instituições de ensino superior, representa um avanço significativo na direção de um ensino de História que valoriza as especificidades regionais e a construção do território como categoria analítica. O DCGO orienta os professores a desenvolver competências históricas articuladas com a cultura local, a memória e a identidade, incentivando o uso de metodologias que integrem fontes orais, acervos comunitários, educação patrimonial e práticas de campo (Goiás, 2019).

Essa orientação pedagógica enfatiza que o ensino de História deve favorecer a compreensão das múltiplas escalas das relações sociais – do local ao global – e promover a investigação dos processos históricos que moldam o território goiano. Por meio da valorização

das culturas quilombolas, indígenas e das comunidades migrantes, o currículo busca contribuir para a superação do etnocentrismo e do esquecimento de grupos historicamente marginalizados. Todavia, o acesso a materiais específicos, a formação continuada e o apoio institucional ainda são desafios para a efetivação dessas propostas.

Além das dificuldades estruturais, pesquisas recentes indicam que a desigualdade no acesso à formação docente e a precariedade de recursos pedagógicos permanecem mais acentuadas em municípios distantes da capital, dificultando a implementação de um ensino investigativo e contextualizado. Ao mesmo tempo, a pressão das avaliações padronizadas, que privilegiam conteúdos nacionalistas e conteudistas, gera tensões com a necessidade de metodologias que valorizem a diversidade cultural e o protagonismo dos estudantes.

Entretanto, experiências em Goiás apontam caminhos interessantes para o ensino de História. Projetos escolares que produzem cartilhas sobre a memória rural, *podcasts* elaborados por turmas da EJA ou roteiros turísticos que destacam terreiros de matriz africana em Aparecida de Goiânia¹⁹ são exemplos concretos que materializam os princípios do DCGO e dialogam com as pesquisas acadêmicas locais.

Essas iniciativas evidenciam como a História Oral e outras metodologias ativas aproximam os sujeitos escolares do currículo, da memória e da identidade territorial, contribuindo para a construção de saberes mais situados, democráticos e relevantes para os estudantes.

2.3 Protagonismo dos estudantes: a sala de aula como espaço de produção de conhecimento histórico

O protagonismo dos estudantes no ensino de História constitui uma peça-chave para a transformação da sala de aula em um espaço vivo de construção e ressignificação do conhecimento histórico. Tradicionalmente, a educação escolar manteve um modelo centrado na transmissão verticalizada do saber, no qual o professor exerce a autoridade do conhecimento e o estudante assume o papel de mero receptor passivo. Essa configuração não apenas limita a

¹⁹ Em Aparecida de Goiânia (GO), destaca-se o projeto “Conhecendo nossa História: da África ao Brasil”, desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação, com foco na valorização da cultura afro-brasileira. A iniciativa promoveu a formação de professores, a produção de materiais didáticos e a realização de roteiros pedagógicos por espaços de memória e resistência da população negra no município, incluindo visitas a terreiros de matriz africana. A proposta concretiza princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e da Lei n.º 10.639/2003, ao integrar o ensino de História com o reconhecimento das heranças culturais afrodescendentes. Disponível em: <https://aparecida.go.gov.br/professores-sao-capacitados-para-ensinar-cultura-africana-em-escolas-de-aparecida/>. Acesso em: 8 jul. 2025.

participação dos alunos, como reforça uma visão estática, única e autoritária da História, na qual os fatos são apresentados como verdades incontestáveis, alheias à subjetividade e à diversidade de interpretações.

Porém, as transformações nos paradigmas educacionais e a emergência das pedagogias críticas vêm impulsionando um modelo educativo que valoriza o protagonismo estudantil, entendido como a condição de agentes ativos na produção de saberes. Paulo Freire (1996) é uma das referências fundamentais nesse campo, ao criticar a “educação bancária” e defender uma prática educativa dialógica, na qual o conhecimento é construído coletivamente a partir das experiências e questionamentos dos educandos. Segundo Freire (1996), a sala de aula deve ser um espaço de libertação e emancipação, onde o aluno é sujeito histórico capaz de compreender e transformar sua realidade.

Esse enfoque transforma a sala de aula em um território de debate e investigação, rompendo com a ideia de História como um conjunto estático de fatos, para ressaltar seu caráter dinâmico, plural e sujeito a múltiplas interpretações. Os estudantes são convidados a problematizar as narrativas oficiais, a questionar as versões hegemônicas e a incorporar vozes e perspectivas marginalizadas, promovendo uma relação crítica e ética com o passado.

Pedro Demo (2004) amplia essa concepção ao enfatizar o papel da pesquisa na consolidação do protagonismo estudantil. Para Demo (2004), o estudante deixa de ser apenas um receptor para assumir o papel de pesquisador, formulando hipóteses, coletando e analisando dados, e construindo seus próprios conhecimentos. No ensino de História, essa postura permite que os jovens se reconheçam como produtores de conhecimento, aptos a confrontar fontes diversas, interrogar a historicidade dos acontecimentos e elaborar narrativas plurais e contextualizadas. Sobre o assunto, afirma Demo que:

Pesquisar é construir conhecimento. É, antes de tudo, reconstruir o conhecimento já existente para então propor algo novo. Nesse sentido, a pesquisa é um princípio educativo fundamental, porque o aluno, ao pesquisar, deixa de ser mero consumidor de informação e passa a ser protagonista de seu aprendizado, formulando problemas, buscando soluções, desenvolvendo o senso crítico e a autonomia intelectual (Demo, 2004, p. 25).

Além do embasamento teórico, o protagonismo dos estudantes encontra respaldo nos documentos curriculares contemporâneos brasileiros. A BNCC destaca o desenvolvimento de competências históricas que envolvem o pensamento crítico, a investigação, a análise e a argumentação (Brasil, 2018). O DCGO reforça a necessidade de práticas pedagógicas que

envolvam a investigação local, valorizem as memórias dos estudantes e suas comunidades, e transformem a sala de aula num ambiente colaborativo de produção histórica (Goiás, 2019).

Na prática pedagógica, o protagonismo pode se manifestar por meio de diversas atividades que envolvem os estudantes diretamente na construção do conhecimento. Entre elas, destacam-se a realização de entrevistas com membros da comunidade, a análise coletiva de documentos históricos e imagens, a criação de mapas afetivos que representam as relações dos estudantes com seu território e a produção de narrativas em diferentes formatos, como cartilhas, vídeos, *podcasts* e exposições. Essas estratégias ampliam o repertório das fontes utilizadas, incorporando a oralidade, a memória e os contextos locais, e fortalecem o vínculo afetivo e político dos estudantes com suas realidades.

Ao promover o protagonismo, a sala de aula deixa de ser um espaço verticalizado e excludente para se tornar um ambiente de diálogo, escuta e construção colaborativa de saberes. O estudante, assim, é reconhecido como sujeito ativo, com voz e agência, capaz de intervir no processo educativo e na sociedade em geral.

Contudo, garantir o protagonismo estudantil enfrenta uma série de desafios concretos no contexto escolar brasileiro. As tradições pedagógicas baseadas na reprodução mecânica do conteúdo, a formação inicial e continuada inadequada dos professores para mediar essas práticas e a resistência de parte do corpo docente e da gestão escolar a metodologias inovadoras são barreiras significativas. Além disso, as desigualdades sociais e culturais, presentes no cotidiano escolar, repercutem na possibilidade de participação e na valorização das múltiplas vozes dos estudantes, exigindo do professor uma postura ética, sensível e inclusiva.

Apesar dessas dificuldades, as experiências pedagógicas que adotam o protagonismo estudantil têm demonstrado resultados importantes no desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos jovens. O protagonismo estimula o pensamento crítico, a empatia, o senso de responsabilidade social e o compromisso ético com a diversidade cultural e histórica. Ele também contribui para a descolonização da história escolar, ao incluir sujeitos e narrativas que, por muito tempo, foram silenciados ou distorcidos pelas versões hegemônicas.

Reconhecer a sala de aula como um espaço de produção de conhecimento histórico implica romper com práticas tradicionais e adotar uma perspectiva que valorize a participação ativa dos estudantes, a investigação autônoma e a construção coletiva dos saberes. O protagonismo não é um ideal abstrato, mas uma necessidade política e ética para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seu papel na sociedade e aptos a intervir em seu tempo.

Em síntese, o protagonismo dos estudantes no ensino de História se configura como um eixo estratégico para a democratização da educação, para o fortalecimento da democracia e para

a promoção da justiça social, transformando a sala de aula em um espaço de resistência, inovação e construção coletiva do conhecimento histórico.

2.4 Metodologias ativas no ensino de História: definições e aplicações no contexto histórico-escolar

Nas últimas décadas, o campo da educação tem testemunhado uma transformação significativa no modo como o processo de ensino-aprendizagem é concebido e praticado. As metodologias ativas emergem como uma resposta às limitações do modelo tradicional, caracterizado pela centralidade do professor, a transmissão unilateral de conteúdos e o predomínio da memorização mecânica. Esse novo paradigma propõe uma abordagem centrada no estudante, valorizando sua participação, autonomia e capacidade crítica, o que se mostra especialmente relevante no ensino de História, disciplina que lida com a construção interpretativa do passado.

As metodologias ativas, conforme destaca Moran (2015), não se restringem a um conjunto de técnicas, mas correspondem a uma mudança epistemológica e pedagógica que entende o aprendizado como um processo dinâmico, social e interativo. Nesse contexto, o aluno deixa de ser receptor passivo para se tornar protagonista do próprio processo formativo, envolvido em práticas que estimulam o questionamento, a investigação, a análise crítica e a produção colaborativa de conhecimento. Segundo Moran:

As metodologias ativas vão além do simples uso de técnicas ou recursos pedagógicos inovadores. Elas representam uma mudança profunda na forma de entender o processo de aprendizagem, que deixa de ser visto como transmissão de conteúdos do professor para o aluno, para ser compreendido como uma construção coletiva, dinâmica e social do conhecimento (Moran, 2015, p. 28).

No ensino de História, essa perspectiva rompe com a concepção da disciplina como simples acumulação de fatos cronológicos, para ressaltar seu caráter interpretativo e problematizador. As metodologias ativas propiciam ambientes onde os estudantes podem experimentar o fazer histórico: levantar hipóteses, confrontar fontes diversas, debater versões conflitantes e construir narrativas plurais que dialoguem com suas realidades e identidades culturais.

Entre as metodologias ativas mais empregadas no ensino de História, destacam-se:

- **Ensino por projetos:** Estrutura pedagógica que organiza o trabalho escolar em torno de temas ou problemas relevantes, incentivando a pesquisa, o planejamento coletivo, a

interdisciplinaridade e a apresentação dos resultados em múltiplos formatos. No contexto histórico, projetos podem envolver a investigação de temas locais, a produção de documentários, exposições ou eventos culturais.

- **Sala de aula invertida:** Abordagem em que os conteúdos teóricos são estudados em casa, por meio de vídeos, leituras e materiais digitais, enquanto o tempo em sala é dedicado a atividades práticas, discussões e resolução de problemas, favorecendo a interação e o aprofundamento.
- **Estudo de caso:** Análise detalhada e contextualizada de eventos históricos específicos, que permite aos estudantes compreender as múltiplas causas, consequências e atores envolvidos, estimulando a capacidade crítica e analítica.
- **Role-playing e simulações:** Atividades em que os estudantes assumem papéis de personagens históricos ou grupos sociais, encenando debates, conflitos ou decisões, o que facilita a empatia, a compreensão das múltiplas perspectivas e o desenvolvimento da argumentação.
- **Jogos educativos:** Utilização de jogos de tabuleiro, digitais ou de regras específicas, que promovem a aprendizagem por meio da ludicidade, da competição saudável e da resolução estratégica de problemas históricos.
- **Pesquisas de campo:** Atividades que incentivam os alunos a coletar dados em seu ambiente social, seja por meio de entrevistas orais, visitas a museus, sítios históricos ou arquivos, integrando a escola com a comunidade.
- **Uso de tecnologias digitais:** Aplicação de *softwares*, plataformas colaborativas, mídias sociais e ferramentas audiovisuais para a investigação, produção e compartilhamento de conteúdos históricos.

A adoção dessas metodologias apresenta diversas vantagens para o ensino de História. Em primeiro lugar, elas promovem o desenvolvimento do pensamento histórico, entendido como a capacidade de interpretar fontes, reconhecer a historicidade dos fenômenos, analisar processos complexos e construir explicações fundamentadas. Esse tipo de aprendizagem contribui para que o estudante compreenda o passado não como um dado fixo, mas como objeto de múltiplas interpretações e um componente dinâmico da realidade.

Em segundo lugar, as metodologias ativas estimulam competências transversais essenciais para a formação integral dos estudantes, tais como o trabalho em equipe, a comunicação oral e escrita, a resolução de conflitos, o uso crítico da tecnologia e a autonomia intelectual. Essas habilidades são indispensáveis para o enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais no século XXI.

Entretanto, a implementação das metodologias ativas no contexto escolar enfrenta desafios consideráveis. A formação inicial e continuada dos professores muitas vezes não contempla o desenvolvimento de competências para planejar, mediar e avaliar práticas investigativas e colaborativas. Além disso, a infraestrutura escolar, especialmente em regiões interioranas e periferias, pode ser insuficiente para garantir o acesso a recursos tecnológicos e materiais didáticos necessários.

Ademais, a sobrecarga do currículo, aliada à pressão por resultados em avaliações padronizadas, tende a privilegiar práticas tradicionais e conteudistas, dificultando a incorporação efetiva das metodologias ativas. A resistência de gestores, professores e até mesmo de alunos, habituados a um modelo tradicional, também pode representar uma barreira.

Apesar desses obstáculos, a literatura especializada e as experiências pedagógicas demonstram que, quando adotadas com planejamento e intencionalidade, as metodologias ativas transformam a sala de aula em um ambiente de aprendizagem significativo, estimulante e plural. O conhecimento histórico deixa de ser um conjunto estanque para se tornar uma construção coletiva, aberta ao diálogo, à crítica e à diversidade de vozes.

No Brasil, os documentos oficiais, como a BNCC e o DCGO, reconhecem explicitamente a importância das metodologias ativas²⁰. Eles orientam para que as práticas pedagógicas promovam a investigação, a análise crítica, o uso de múltiplas fontes – incluindo a oralidade – e a produção de narrativas históricas contextualizadas, garantindo aprendizagens significativas que valorizem as identidades culturais dos estudantes.

Em suma, as metodologias ativas no ensino de História representam um avanço significativo tanto epistemológico quanto pedagógico, ao ampliar as possibilidades didáticas para além do uso restrito do livro didático e das aulas expositivas tradicionais. Elas promovem uma mudança profunda na relação entre professor, estudante e conhecimento, ao afirmar o aluno como protagonista do processo educativo, valorizando sua participação ativa, autonomia e capacidade crítica. Essas metodologias estimulam a construção colaborativa do saber, integrando teoria e prática, passado e presente, local e global, o que possibilita uma compreensão mais complexa e contextualizada dos fenômenos históricos. Ao fomentar a investigação, o diálogo, a problematização e a reflexão crítica, contribuem decisivamente para a formação de sujeitos autônomos, conscientes de sua diversidade cultural e social, sensíveis às

²⁰ A BNCC destaca que as metodologias ativas são essenciais para o desenvolvimento da autonomia, criatividade e pensamento crítico dos estudantes, enfatizando práticas pedagógicas que envolvam investigação, colaboração e produção do conhecimento (Brasil, 2018). De forma alinhada, o DCGO reafirma a necessidade de práticas educativas que promovam a participação ativa dos alunos, valorizando abordagens que integrem teoria e prática, favorecendo o protagonismo estudantil e a construção coletiva do saber (Goiás, 2019).

desigualdades e comprometidos com a promoção da justiça social. Dessa forma, o ensino de História deixa de ser uma mera transmissão de conteúdos para se tornar uma prática emancipatória e transformadora, capaz de conectar o conhecimento histórico às experiências reais dos estudantes e às demandas contemporâneas da cidadania.

2.5 Tecnologias Digitais no Ensino de História: potencialidades e desafios

A inserção das tecnologias digitais no campo educacional, sobretudo no ensino de História, tem provocado profundas transformações nas práticas pedagógicas, abrindo caminhos para uma experiência de aprendizagem mais dinâmica, interativa e plural. O acesso ampliado a múltiplas fontes digitais e a utilização de novas linguagens comunicativas possibilitam a democratização do conhecimento histórico, favorecendo a inclusão de vozes e perspectivas antes marginalizadas, assim como a aproximação da disciplina com as realidades locais e culturais dos estudantes.

As tecnologias digitais devem ser compreendidas não apenas como ferramentas auxiliares, mas como agentes mediadores que potencializam a autonomia, o protagonismo estudantil e o desenvolvimento do pensamento crítico. O uso intencional e crítico dessas tecnologias pode transformar a sala de aula em um ambiente de investigação e produção de conhecimento, rompendo com a ideia de educação meramente transmissiva.

No contexto do ensino de História, a tecnologia oferece uma vasta gama de recursos, tais como:

- **Bibliotecas digitais e arquivos históricos *online*:** que disponibilizam documentos, imagens, vídeos e textos que ampliam as fontes de pesquisa além do livro didático tradicional.
- **Plataformas colaborativas e redes sociais:** que possibilitam a interação entre estudantes, professores e comunidades, promovendo a troca de informações, debates e construção coletiva de narrativas históricas.
- **Softwares de edição audiovisual:** que permitem a produção de vídeos, *podcasts*, documentários e apresentações multimídia, incentivando a expressão criativa e a apropriação crítica dos conteúdos.
- **Jogos digitais e simuladores históricos:** que facilitam a compreensão de processos complexos por meio da ludicidade e da simulação de decisões e cenários históricos.

- **Ferramentas para realização de entrevistas orais:** que auxiliam na coleta, edição e arquivamento de depoimentos, ampliando o uso da História Oral como método pedagógico.

Essas possibilidades reforçam a conexão entre a tecnologia e metodologias ativas, potencializando a apropriação do conhecimento histórico como construção plural e situada. Por exemplo, ao produzir *podcasts* sobre histórias locais, os estudantes se engajam em pesquisa, análise crítica, síntese de informações e desenvolvimento de habilidades comunicativas, integrando teoria e prática.

Entretanto, a incorporação das tecnologias digitais no ensino enfrenta desafios estruturais e pedagógicos relevantes. A chamada “divisão digital” evidencia desigualdades no acesso a equipamentos, conectividade e capacitação docente, sobretudo em regiões rurais, periferias urbanas e comunidades socioeconomicamente vulneráveis. Essa realidade impõe barreiras à universalização do uso produtivo das tecnologias, limitando a equidade educacional. De acordo com Aderson Pereira da Silva (2025), no artigo *A inclusão digital na educação: desafios e oportunidades*:

A inclusão digital na educação básica brasileira ainda enfrenta diversos desafios, como a falta de infraestrutura tecnológica adequada, a carência de formação docente específica e as desigualdades socioeconômicas que limitam o acesso dos alunos às TDICs. No entanto, essa mesma inclusão digital também apresenta oportunidades significativas para a educação, ao possibilitar metodologias mais dinâmicas, interativas e centradas no aluno, potencializando a aprendizagem significativa, estimulando o pensamento crítico e promovendo maior engajamento dos estudantes (Silva, 2025, p. 4).

Outro desafio reside na formação continuada dos professores, que frequentemente carece de programas específicos para o desenvolvimento das competências digitais necessárias para integrar criticamente a tecnologia ao ensino de História. Sem essa preparação, as ferramentas digitais podem ser utilizadas de maneira superficial, restrita à apresentação de *slides* ou vídeos, sem explorar seu potencial investigativo e reflexivo.

Além disso, é fundamental que o uso das tecnologias digitais esteja pautado em fundamentos pedagógicos sólidos, evitando que as ferramentas substituam as metodologias reflexivas e dialógicas essenciais para a aprendizagem significativa. A tecnologia deve ser integrada como meio para ampliar as capacidades investigativas dos estudantes, favorecer a diversidade de linguagens e promover o diálogo entre saberes e temporalidades distintas.

No panorama normativo brasileiro, a BNCC e o DCGO reconhecem o papel das tecnologias digitais como instrumentos fundamentais para o desenvolvimento das competências

gerais e específicas no ensino de História. Ambos enfatizam a importância do uso das tecnologias para investigar memórias, territórios e culturas locais, ampliando o repertório de fontes e promovendo a produção de conhecimento contextualizado e socialmente relevante.

É importante destacar também a necessidade de refletir criticamente sobre os conteúdos e narrativas veiculados pelas tecnologias digitais, diante do crescimento de informações falsas, revisionismos históricos e discursos de ódio que circulam em plataformas digitais. A formação para o uso crítico da informação torna-se, portanto, uma competência indispensável para estudantes e professores, visando à construção de uma cidadania digital consciente e ética.

Em suma, a integração das tecnologias digitais ao ensino de História representa uma oportunidade significativa para potencializar as práticas pedagógicas e fortalecer o protagonismo discente, sobretudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, como é o caso do 6º ano. Quando aliadas a metodologias ativas – como a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida e a investigação orientada –, essas tecnologias permitem que os estudantes assumam um papel mais autônomo, investigativo e colaborativo na construção do conhecimento histórico. Tal abordagem rompe com a lógica transmissiva e estimula o desenvolvimento do pensamento crítico, da argumentação e da capacidade de análise das múltiplas versões do passado.

É importante destacar que, para além do uso instrumental das tecnologias, seu potencial educativo está diretamente relacionado à mediação pedagógica. O simples acesso a plataformas digitais ou dispositivos móveis não garante, por si só, aprendizagens significativas. É a intencionalidade didática, aliada a práticas reflexivas, que transforma o uso das tecnologias em uma via para promover a leitura crítica da realidade, o engajamento dos estudantes e o reconhecimento da pluralidade de vozes na História. No caso dos alunos do 6º ano – em sua maioria em processo de transição do Ensino Fundamental I para uma nova organização escolar e curricular –, o uso articulado das tecnologias e das metodologias ativas pode favorecer uma aprendizagem mais lúdica, contextualizada e significativa.

Assim, as tecnologias digitais, quando utilizadas com propósito pedagógico claro e sensível à realidade dos estudantes, contribuem para um ensino de História mais plural, democrático e conectado aos desafios do século XXI. Um ensino que valorize as identidades culturais, as experiências locais, as narrativas orais e a diversidade histórica, favorecendo a formação de sujeitos críticos, participativos e conscientes de seu papel na sociedade.

3 HISTÓRIA ORAL NA PRÁTICA ESCOLAR

Após discutirmos os fundamentos teóricos, conceituais e metodológicos da História Oral, este capítulo dedica-se às experiências práticas de sua aplicação no contexto escolar. Aqui, destacaremos iniciativas realizadas em sala de aula, bem como a produção de um produto educacional voltado para professores, e suas possibilidades de uso em diferentes realidades. A ênfase recai sobre a articulação entre teoria e prática, buscando mostrar como a escuta e a valorização das memórias locais podem transformar a aprendizagem de História em uma experiência ativa, significativa e enraizada no território dos estudantes.

3.1 Experiências em sala de aula

A História Oral, quando incorporada às práticas pedagógicas, possibilita a aproximação dos estudantes com o cotidiano, as memórias e as identidades da comunidade em que vivem. As experiências relatadas a seguir exemplificam esse movimento, demonstrando como a escola pode se tornar espaço de produção de narrativas plurais e de valorização da história local. São práticas que revelam a potência da escuta e da investigação oral como recursos para o ensino de História, fortalecendo o vínculo entre conhecimento escolar e vida social.

3.1.1 A ponte e as vozes da Baiinha: História Oral e identidade local

A motivação inicial para esta dissertação surgiu a partir de minha atuação como professor na Escola Municipal Rural Cercado, situada no povoado de Santa Maria – mais conhecido como Baiinha –, distrito rural do município de Paraúna, em Goiás. Trata-se de um pequeno vilarejo com uma identidade local marcada por estreitas vinculações culturais com o interior da Bahia, especialmente devido à presença de famílias que se estabeleceram na região a partir da década de 1940. Esse fluxo migratório foi impulsionado por obras de infraestrutura promovidas pelo interventor Pedro Ludovico Teixeira, sendo a construção da ponte sobre o Rio Verdão um marco que catalisou o processo de ocupação e desenvolvimento local.

A ponte, conhecida popularmente como “ponte cabo de aço” e oficialmente nomeada Ponte Pedro Felipe Vieira, conecta os municípios de Paraúna e Rio Verde, distantes, respectivamente, cerca de 50 e 70 quilômetros da Baiinha. Mais do que uma estrutura física, a ponte tornou-se símbolo da memória coletiva e da identidade local. Sua história carrega múltiplos sentidos atribuídos pelos moradores da região, cujas narrativas, transmitidas

oralmente, nem sempre coincidem com os registros oficiais. Foi a partir da relevância simbólica dessa construção que desenvolvi com os alunos do 6º ano um projeto pedagógico ancorado na metodologia da História Oral, com o objetivo de investigar, preservar e reinterpretar o passado a partir das vozes da comunidade.

O projeto teve como propósito central promover o protagonismo dos estudantes no processo de construção do saber histórico, estimulando neles a escuta atenta, a sensibilidade interpretativa e a consciência sobre a pluralidade das memórias. Para isso, estruturamos a proposta em etapas cuidadosamente planejadas no contexto das aulas. Inicialmente, organizamos rodas de conversa em sala, nas quais os alunos foram introduzidos aos conceitos de memória, identidade, território e pertencimento. Debates também o papel do historiador como mediador e os cuidados éticos que envolvem a escuta do outro.

Em seguida, os estudantes participaram de uma dinâmica de mapeamento afetivo do território, identificando, com base em suas relações familiares e comunitárias, moradores mais antigos que pudessem contribuir com relatos significativos sobre a história da ponte e da ocupação local.

Considerando a complexidade desses temas, utilizamos estratégias pedagógicas adaptadas à faixa etária do 6º ano, como a mediação de narrativas próximas à vivência dos estudantes e a realização de atividades lúdicas específicas. Entre elas, destacam-se jogos de “linha do tempo” com fotos e objetos relacionados à história local, dinâmicas de “mapa afetivo”, em que os alunos desenhavam locais importantes para eles na comunidade e compartilhavam suas histórias, e oficinas de criação de “diários de memórias”, nas quais escreviam ou ilustravam relatos familiares e pessoais.

Para potencializar o engajamento e a aprendizagem, também incorporamos atividades digitais e interativas, como o uso de aplicativos simples para a criação de vídeos curtos ou *podcasts*, onde os próprios alunos gravavam entrevistas com familiares; a exploração de mapas digitais colaborativos para marcar locais de interesse histórico-cultural; e a realização de *quizzes online* que estimulavam a reflexão sobre identidade e memória local. Essas ferramentas digitais favoreceram o protagonismo dos estudantes, ampliaram as possibilidades de expressão e facilitaram a conexão entre as experiências pessoais e o conhecimento histórico.

Além disso, recursos visuais como imagens, vídeos e mapas complementaram as atividades, tornando os conceitos mais concretos e facilitando a reflexão e o diálogo entre os alunos.

Com base na seleção dos entrevistados, elaboramos coletivamente um conjunto de perguntas reflexivas adaptadas à linguagem dos alunos e ao contexto do projeto. As entrevistas

foram então realizadas em formato audiovisual, com o apoio das famílias e da própria comunidade, o que conferiu ao trabalho um caráter dialógico e participativo. Após as entrevistas, os alunos foram orientados a transcrever os relatos e a refletir criticamente sobre seu conteúdo, transformando-os em documentos históricos. A culminância do projeto foi a produção de um documentário, editado com os vídeos das entrevistas, e disponibilizado no YouTube²¹, ampliando o alcance do trabalho e garantindo sua preservação como registro da memória oral local.

Ao longo da realização do projeto, os alunos não apenas se apropriaram das etapas de uma pesquisa empírica, mas também passaram a compreender a História como prática viva, acessível e situada em seu próprio território. Desenvolveram habilidades de escuta ativa, de formulação de perguntas, de transcrição de fontes orais e de análise de discursos, além de fortalecer laços com a comunidade e experimentar a emoção de ver suas produções reconhecidas e valorizadas publicamente. Foi notável também o impacto pedagógico da proposta, na medida em que os estudantes passaram a participar com mais interesse das aulas e demonstraram maior senso de pertencimento à realidade em que vivem.

Um aspecto que merece destaque foi o debate gerado em sala a partir da figura de Pedro Felipe Vieira, nome oficial da ponte. Embora homenageado como personagem central na história da região, os relatos colhidos revelaram divergências sobre sua trajetória e importância. Alguns entrevistados o descreviam como líder comunitário e figura relevante na luta por melhorias locais; outros, no entanto, relativizavam seu papel, levantando suspeitas sobre os reais motivos de sua homenagem. Essa divergência despertou nos alunos questionamentos sobre o processo de construção da memória histórica e seus critérios de seleção e valorização. A discussão foi aprofundada com o conceito de “história única”, trabalhado com base na autora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009)²², e serviu como ponto de partida para uma reflexão crítica sobre a multiplicidade de olhares e a disputa por narrativas no campo da História.

Por fim, os impactos dessa experiência extrapolaram os limites da sala de aula. No plano comunitário, o projeto contribuiu para o fortalecimento dos vínculos entre escola e território, valorizando os saberes orais e reconhecendo os moradores como sujeitos históricos. No plano acadêmico-pedagógico, reafirmou o potencial da História Oral como ferramenta metodológica

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=33E3rpVtaPg&t=324s>.

²² O conceito de “história única” foi desenvolvido pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em sua palestra no TED Talk intitulada *The Danger of a Single Story* (2009). Nela, Adichie alerta para os riscos de reduzir pessoas, culturas e identidades a uma narrativa única e estereotipada, destacando a importância de ouvir múltiplas vozes e reconhecer a complexidade das experiências humanas.

potente, capaz de articular pesquisa, ensino e vivência, promovendo uma aprendizagem significativa e emancipadora. Essa experiência na Baiinha, ao mesmo tempo simples em seus recursos e profunda em seus efeitos, constituiu-se como ponto de partida para a presente dissertação e como inspiração para outras práticas educativas que buscam aliar história local, memória social e protagonismo juvenil.

3.1.2 Memória, fé e diversidade: a História Oral na Paróquia Nossa Senhora Rainha do Céu

Posteriormente à experiência vivida na zona rural de Paraúna, ao ser transferido para o município de Chapadão do Céu, no sudoeste de Goiás, manteve o olhar atento às memórias locais e aos potenciais pedagógicos da História Oral. Apesar de ser uma cidade relativamente jovem, fundada oficialmente em meados da década de 1980, Chapadão do Céu ainda carece de estudos e registros sistematizados sobre sua trajetória histórica e seus marcos culturais. O que se observa, no entanto, é a presença de uma diversidade cultural significativa, construída a partir de processos migratórios internos e externos, transformações econômicas recentes e vivências religiosas heterogêneas. Nesse cenário, a Paróquia Nossa Senhora Rainha do Céu se destaca como um dos principais elementos simbólicos da paisagem urbana e da identidade coletiva local.

A igreja, com sua arquitetura moderna e seus vitrais singulares, representa um espaço de ancoragem da memória, da religiosidade e da sensibilidade estética da cidade. Ao mesmo tempo que se constitui como referência afetiva para muitos moradores, a paróquia permanece, em grande parte, pouco conhecida em seus aspectos históricos e culturais pela maior parte da população urbana. Sua simbologia, que mescla elementos do catolicismo com referências a outras tradições religiosas, evoca uma proposta ecumênica e humanista que ainda é pouco conhecida pela população em geral – especialmente pelas novas gerações. Foi a partir dessa constatação que propus, junto aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, uma investigação histórica sobre a igreja, com base em entrevistas com pessoas ligadas à comunidade católica local.

A atividade teve início com uma aula expositiva sobre a história das religiões, os conceitos de fé, diversidade e tolerância religiosa, e os significados simbólicos da arquitetura sacra. Compreendendo que os espaços religiosos são também documentos históricos e expressões culturais, discutimos em sala como uma igreja pode conter narrativas silenciosas sobre o tempo, as relações sociais e os valores de uma comunidade. Em seguida, organizamos uma visita à Paróquia Nossa Senhora Rainha do Céu, situada no centro da cidade, onde os

alunos puderam observar *in loco* sua estrutura arquitetônica, especialmente os vitrais que representam, simultaneamente, o Cristo Pantocrator, a pomba do Espírito Santo, elementos do judaísmo, do espiritismo e de tradições afro-brasileiras. Tal diversidade imagética despertou nos estudantes reflexões importantes sobre pluralidade, respeito e convivência.

Durante a visita, os alunos realizaram entrevistas com pessoas ligadas à igreja, entre elas membros antigos da comunidade paroquial, catequistas e frequentadores assíduos. As conversas foram gravadas e, posteriormente, transcritas pelos próprios alunos. Com base nesses relatos, os estudantes produziram textos que buscavam reconstruir a história da paróquia, resgatar os sentidos atribuídos à sua simbologia e compreender seu papel no tecido social da cidade.

A atividade proporcionou aprendizados múltiplos. No plano cognitivo, os alunos vivenciaram a aplicação prática da metodologia da História Oral: planejaram entrevistas, formularam perguntas, gravaram, transcreveram, interpretaram e escreveram a partir de fontes orais. No plano formativo, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de valores como o respeito à diversidade religiosa, a escuta sensível e o reconhecimento de diferentes formas de expressão da fé. Muitos estudantes, ao relatarem a experiência, manifestaram surpresa ao perceber que uma construção tão familiar – presente no cenário urbano de seu cotidiano – carregava significados tão amplos, simbólicos e históricos.

O impacto da atividade foi também sentido na própria comunidade religiosa, que acolheu com entusiasmo a iniciativa dos alunos. Houve uma revalorização do espaço como patrimônio simbólico e histórico da cidade, o que contribuiu para o fortalecimento dos laços entre a escola e os agentes culturais locais. Ao fim do processo, os textos produzidos pelos estudantes foram socializados em sala de aula e posteriormente integraram uma exposição interna da escola, fortalecendo o sentido de pertencimento e autoria entre os participantes.

Assim como na experiência anterior vivenciada na Baiinha, o uso da História Oral revelou-se uma estratégia potente para promover a educação histórica em sua dimensão crítica e dialógica. A partir da escuta ativa e da valorização dos saberes da comunidade, foi possível transformar um espaço religioso aparentemente comum em um campo fértil de investigação histórica e formação cidadã. O que antes passava despercebido aos olhos da maioria, tornou-se, por meio da escuta, da escrita e da reflexão, uma fonte de memória viva, capaz de inspirar outras formas de olhar para o passado e o presente de Chapadão do Céu.

3.1.3 Vozes que fundam cidades: a História Oral no projeto “Acreúna 49 anos – Geografia e História”

A terceira experiência formativa com História Oral que compõe esta dissertação foi realizada no município de Acreúna – GO, onde atuo como professor de História na rede estadual de ensino. A proposta, desenvolvida com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, surgiu do desejo de aproximar os estudantes das narrativas fundadoras da cidade em que vivem, a partir das vozes de seus próprios familiares e vizinhos. Assim como em experiências anteriores, buscamos romper com o distanciamento que frequentemente marca a relação entre o ensino de História e a vivência cotidiana dos sujeitos. Dessa vez, a pesquisa teve como orientação revelar as visões dos anônimos – das pessoas comuns que ajudaram a construir a cidade, mas cujas histórias raramente figuram nos registros oficiais.

O ponto de partida foi uma discussão em sala de aula sobre a importância da história local e o papel das memórias individuais na construção de identidades coletivas. A partir dessas reflexões, os alunos receberam perguntas norteadoras e foram incentivados a entrevistar familiares, vizinhos ou conhecidos que pudessem contribuir com suas lembranças sobre o surgimento e a transformação do município. As entrevistas, realizadas no ambiente doméstico, foram transcritas pelos próprios estudantes e, ao final do processo, organizadas em um único documento. O resultado foi a criação de um livro digital intitulado *Acreúna 49 anos – Geografia e História*, produzido em parceria com a professora de Geografia, que trabalhou com os alunos os aspectos espaciais, ambientais e econômicos do município. Cabe destacar, entretanto, que a parte histórica do livro foi construída inteiramente com base nas narrativas orais levantadas pelos alunos.

A história de Acreúna remonta à década de 1960, quando Benedito Aristogogo de Mello, durante um voo entre Goiânia e Rio Verde, visualizou o território onde idealizou a construção de uma nova cidade. Esse momento fundacional carrega o que Pierre Nora (1993) define como *lugar de memória* – espaços onde passado e presente se entrelaçam, onde a memória coletiva se ancora e se reinventa. O próprio nome da cidade, uma junção simbólica entre “Acre”, em referência ao destino da rodovia que estava em construção, e “Una”, em homenagem ao município vizinho Paraúna, revela as interconexões espaciais e afetivas que constituem o imaginário urbano local.

O projeto de levantamento oral desenvolvido com os alunos permitiu que esses marcos fundadores fossem revisitados sob outra ótica: a das famílias que vivenciaram o processo de ocupação da região, a aquisição das terras da antiga fazenda Veredão, a instalação do loteamento

urbano e a chegada das primeiras instituições públicas. As memórias evocadas nas entrevistas dialogam diretamente com as análises de Milton Santos (1999)²³, ao situar Acreúna no contexto mais amplo da expansão da fronteira agrícola brasileira, marcada pela ação conjugada do Estado e do capital privado, e pela construção de infraestruturas – especialmente rodovias – que aceleraram o surgimento de núcleos urbanos no Centro-Oeste do país. Sobre território, Santos afirma que:

O território não é uma categoria de análise, a categoria de análise é o território usado. Ou seja, para que o território se torne uma categoria de análise dentro das ciências sociais e com vistas à produção de projetos, isto é, com vistas à política, com “P” maiúsculo, deve-se tomá-lo como território usado (Santos, 1999, p. 18).

Esse fenômeno urbano, modelado por relações de poder e disputas territoriais, também pode ser compreendido à luz das análises de Michel Foucault (1996)²⁴, que observa como o espaço é moldado por estratégias discursivas e políticas que organizam os corpos e os fluxos sociais. Ao registrar a memória dos moradores, os alunos de Acreúna puderam perceber como o espaço urbano em que vivem não foi dado de antemão, mas construído por decisões, práticas e negociações muitas vezes invisibilizadas. As entrevistas revelaram os desafios enfrentados pelos primeiros moradores, o trabalho coletivo para a construção das casas, das escolas e da infraestrutura básica, além das redes de solidariedade e resistência que se formaram ao longo do tempo.

Essa vivência escolar, ao mesmo tempo investigativa e afetiva, permitiu aos estudantes compreender a cidade como um organismo vivo, cujas formas e significados se transformam a partir das experiências de seus habitantes. A memória dos pioneiros, das famílias migrantes, dos pequenos comerciantes e trabalhadores locais se revelou como base da memória coletiva do município. Ao narrar os modos de vida, os costumes e os conflitos das décadas iniciais da cidade, os entrevistados contribuíram para a formação de uma identidade urbana plural, enraizada nas relações sociais cotidianas e nas histórias de vida que compõem o tecido social.

²³ As análises de Milton Santos, especialmente em *A natureza do espaço* (2002), oferecem importantes contribuições para a compreensão do espaço como uma construção social e histórica, fundamentada nas relações entre técnica, tempo e uso. Nesse sentido, as memórias evocadas nas entrevistas revelam as múltiplas camadas de significados atribuídas aos lugares vividos, alinhando-se à perspectiva de que o espaço é indissociável das experiências humanas que o constituem.

²⁴ Em suas análises sobre o espaço, Michel Foucault argumenta que ele não é neutro nem dado, mas sim produzido por relações de poder que organizam e regulam os corpos, os saberes e os fluxos sociais. O espaço, nesse sentido, torna-se um instrumento político, atravessado por estratégias discursivas que definem práticas e normas.

Essa experiência também dialoga com a noção de *pós-memória*, discutida por Marianne Hirsch (2012)²⁵, ao evidenciar como as narrativas familiares, muitas vezes acompanhadas de fotografias e objetos simbólicos, formam um repertório de afetos e significados transmitidos entre gerações. Ao ouvirem e transcreverem os relatos de seus parentes, os alunos foram introduzidos à escuta sensível e ao reconhecimento do passado como herança viva, atual e em constante disputa. Essa dimensão subjetiva da pesquisa histórica, raramente acessada em abordagens tradicionais, foi essencial para promover o engajamento dos estudantes e o aprofundamento de seu vínculo com a história da cidade.

O livro *Acreúna 49 anos – Geografia e História*, fruto desse trabalho coletivo, tornou-se não apenas um registro das entrevistas realizadas, mas também uma ferramenta pedagógica e comunitária. Sua circulação na escola e nas redes sociais permitiu que o conhecimento produzido ultrapassasse os muros escolares, chegando às famílias e à comunidade local. Dessa forma, a pesquisa escolar assumiu um caráter público e participativo, reafirmando o papel da escola como espaço de valorização da memória e da produção de saberes historicamente situados.

A experiência de Acreúna evidenciou, mais uma vez, o potencial da História Oral como metodologia capaz de articular pesquisa, ensino e identidade. Ao transformar os alunos em sujeitos ativos da investigação histórica, a proposta contribuiu para a formação de uma consciência histórica crítica, fundamentada na escuta, na escrita e na reflexão sobre o lugar onde se vive. Assim como nas experiências anteriores, essa prática confirmou que a História, quando construída a partir da voz dos sujeitos ordinários, pode tornar-se não apenas mais significativa, mas também mais justa, plural e transformadora.

3.2 Produção do Produto Educacional

Para além das experiências em sala de aula, o projeto resultou na elaboração de um guia didático voltado a professores de História. Esse material nasce da necessidade de oferecer orientações práticas, metodológicas e reflexivas sobre o uso da História Oral no ensino, apresentando caminhos possíveis para a sua aplicação em diferentes contextos. Mais do que um manual, o produto educacional se propõe como ferramenta de diálogo entre teoria e prática,

²⁵ O conceito de pós-memória foi desenvolvido por Marianne Hirsch para descrever a relação que as gerações seguintes estabelecem com experiências traumáticas vividas por seus antecessores. Trata-se de memórias transmitidas por meio de relatos, imagens e práticas culturais, que, embora não vividas diretamente, são profundamente internalizadas.

incentivando os docentes a se apropriarem da metodologia e adaptá-la às especificidades de seus alunos e territórios.

3.2.1 Como foi construído o guia didático

A elaboração do guia didático decorreu de um processo planejado e fundamentado em princípios pedagógicos contemporâneos que valorizam o aprendizado ativo e a participação dos estudantes na construção do conhecimento histórico. Tomando como base as experiências práticas desenvolvidas em sala de aula com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, o material buscou responder a um desafio didático concreto: articular a teoria da História Oral com as vivências locais dos estudantes, permitindo que estes atuassem como protagonistas em investigações sobre a memória comunitária.

O guia foi construído sobre os alicerces de metodologias ativas de ensino, tais como a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), o Ensino por Investigação e a Pesquisa Histórica Escolar.

A ABP constitui uma abordagem metodológica que rompe com o modelo tradicional de ensino centrado na transmissão de conteúdos, ao propor que os estudantes assumam papel ativo em seu processo formativo. Em vez de apenas absorverem informações, eles são convidados a investigar situações reais, propor soluções criativas e construir produtos com significado para suas vidas e comunidades. O conhecimento, assim, deixa de ser algo abstrato e distante e passa a ser vivenciado de maneira contextualizada.

Inspirada nas ideias de pensadores como John Dewey, defensor da experiência como eixo da educação, a ABP valoriza o aprender fazendo, a articulação entre teoria e prática e a construção colaborativa do saber. Em sala de aula, essa proposta se concretiza por meio de projetos elaborados e executados em grupo, a partir de questões que envolvem o território, a cultura local ou desafios sociais contemporâneos. Dialogando com os princípios da pedagogia freiriana, essa metodologia também promove a escuta, a participação ativa dos estudantes e o engajamento com a realidade.

Além de favorecer uma aprendizagem mais significativa, a ABP contribui para o desenvolvimento de competências diversas, como pensamento crítico, autonomia, criatividade, empatia, cooperação e capacidade de resolver problemas. Ao se envolverem com projetos, os alunos mobilizam saberes de diferentes áreas do conhecimento, favorecendo uma formação interdisciplinar. Para o professor, o desafio é reorganizar seu papel: em vez de transmissor de conteúdos, torna-se mediador, orientador e facilitador de processos reflexivos e investigativos.

Essa abordagem aproxima a escola da vida ao conectar o currículo às experiências e aos saberes dos estudantes e de suas comunidades. Em um contexto em que se discute a necessidade de uma educação mais democrática, transformadora e com sentido, a ABP emerge como uma estratégia potente para formar sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

O Ensino por Investigação, por sua vez, propõe a centralidade do ato de investigar no processo de aprendizagem. Diferente do modelo instrucionista, no qual o professor transmite conhecimentos prontos, essa metodologia parte de perguntas abertas, hipóteses, problemas e curiosidades formuladas pelos próprios alunos. Eles são incentivados a buscar respostas, argumentar, analisar evidências e construir sentidos, aproximando-se da lógica das práticas científicas.

Com raízes no pensamento de John Dewey, que concebia a educação como reconstrução contínua da experiência, o ensino investigativo aposta na aprendizagem a partir de problemas reais e relevantes. No Brasil, essa proposta também dialoga com a pedagogia de Paulo Freire, ao valorizar o questionamento, o diálogo e a leitura crítica do mundo como pilares da formação humana.

Nesse contexto, o professor atua como mediador do conhecimento, organizando situações desafiadoras, acolhendo os questionamentos dos estudantes e orientando a construção de hipóteses, a análise de dados e a formulação de conclusões. Trata-se de um processo dinâmico e não linear, em que o erro é parte fundamental da aprendizagem. Essa metodologia é aplicável a diversas áreas do currículo, sendo especialmente fecunda em Ciências, História e Geografia, em que os fenômenos e fatos podem ser explorados a partir de perguntas significativas.

Além de enriquecer o processo de aprendizagem, o ensino investigativo promove o letramento científico e a formação de sujeitos mais reflexivos e autônomos. Ao investigar, o estudante não apenas acessa conhecimentos, mas desenvolve habilidades cognitivas, argumentativas e sociais. Em tempos marcados pela desinformação, formar estudantes investigativos é um compromisso ético com uma educação comprometida com a construção de uma cidadania crítica.

A Pesquisa Histórica Escolar, por sua vez, propõe uma ruptura com o ensino de História pautado exclusivamente na exposição de narrativas prontas e cronologias rígidas. Em seu lugar, defende-se uma prática investigativa na qual os alunos se aproximam, de forma didática, do trabalho dos historiadores. Ao investigar, compreendem como o conhecimento histórico é produzido, revisado e situado socialmente.

Essa abordagem transforma a sala de aula em espaço de problematização e construção de sentidos, onde os estudantes analisam documentos, entrevistam pessoas, visitam lugares de memória, interpretam imagens, jornais, mapas e objetos. Essa vivência amplia o letramento histórico e desenvolve o pensamento crítico, à medida que os alunos aprendem a lidar com fontes diversas, diferentes temporalidades e múltiplas interpretações do passado.

Fundamentada em concepções teóricas como o construtivismo de Piaget e o sociointeracionismo de Vygotsky, além dos referenciais da História Pública e da História Oral, essa prática também se articula à Educação Histórica, que tem como foco a formação da consciência histórica: a capacidade de relacionar passado, presente e futuro de maneira crítica e contextualizada.

Ao colocar os estudantes em contato com documentos históricos e com a memória de suas comunidades, essa proposta contribui para o fortalecimento da identidade, do sentimento de pertencimento e da valorização da diversidade cultural. No Ensino Fundamental, especialmente, a investigação sobre a história local e familiar pode dar novo sentido ao currículo e aproximá-lo da realidade vivida pelos alunos.

Portanto, a Pesquisa Histórica Escolar vai além de um recurso pedagógico: ela representa uma estratégia formativa que promove o protagonismo discente e ressignifica o ensino de História, tornando-o mais plural, crítico e conectado à vida dos sujeitos.

Essas abordagens enfatizam a centralidade do estudante no processo educativo, estimulando a autonomia, a curiosidade e o pensamento crítico, como apontam autores clássicos da educação, entre eles Dewey (1971) e Freire (1996). O guia didático foi orientado por uma questão-problema fundamental: “Como podemos conhecer e preservar a história de nossa cidade por meio das memórias das pessoas?” Essa questão guiou os alunos por um percurso investigativo que envolveu a formulação de hipóteses, a seleção criteriosa dos entrevistados, a elaboração e aplicação das entrevistas, bem como a organização, análise e divulgação dos dados coletados.

No desenvolvimento do guia, procurou-se oferecer orientações claras e práticas para que os professores pudessem mediar esse processo com segurança, promovendo, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de competências metodológicas nos estudantes, tais como a escuta atenta, a construção de perguntas abertas e a reflexão ética acerca da utilização das fontes orais. Para isso, o guia inclui roteiros detalhados para entrevistas que incentivam o diálogo e o aprofundamento das narrativas para entrevistas qualitativas de caráter investigativo.

A preocupação com a acessibilidade e a aplicabilidade do material resultou na escolha por um formato digital multimodal, que pode ser consultado *online* e, se necessário, impresso.

O guia foi elaborado com linguagem clara e objetiva, acompanhada de imagens ilustrativas e *hiperlinks* que direcionam o usuário a conteúdos complementares, tutoriais e exemplos práticos, ampliando as possibilidades de uso em contextos escolares variados.

3.2.2 Metodologias e recursos utilizados

O conteúdo do guia é estruturado para oferecer, inicialmente, uma fundamentação teórica sobre História Oral, evidenciando seu papel como método de pesquisa que valoriza a memória coletiva e a participação social na construção do conhecimento histórico, conforme discutido por Portelli e Thompson. Em seguida, o guia orienta sobre a elaboração e aplicação de entrevistas, apresentando roteiros com perguntas abertas que estimulam a reflexão e o diálogo, elementos essenciais para a obtenção de relatos profundos e significativos.

As atividades propostas buscam guiar os alunos por todas as etapas da investigação histórica real, começando pela problematização do tema, passando pela escolha dos entrevistados, elaboração e aplicação das perguntas, organização e análise dos dados, e culminando na socialização dos resultados. Esse percurso pedagógico visa a desenvolver competências fundamentais, como a escuta ativa, a formulação de perguntas relevantes, o exercício da análise crítica e a produção textual, além de promover uma reflexão ética acerca da coleta e uso das informações, conforme as diretrizes do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2016).

Outro aspecto relevante é a integração das TICs ao processo educativo, que foram cuidadosamente incorporadas no guia para ampliar as possibilidades pedagógicas. O uso de dispositivos móveis para gravação em áudio e vídeo, a edição colaborativa em plataformas digitais como Google Docs, a criação de murais visuais em Canva e a montagem de painéis virtuais no Padlet são indicados como ferramentas que possibilitam uma aprendizagem multimodal e colaborativa. A produção de *podcasts* narrativos, em que os alunos transformam os depoimentos em episódios estruturados, promove a articulação entre História e Linguagens, um aspecto salientado por Jenkins, Green e Ford (2014) em suas análises sobre culturas participativas e convergência midiática.

Para facilitar a divulgação e o compartilhamento dos resultados, o guia orienta a criação de exposições virtuais em plataformas acessíveis como Google Sites e Genially, ampliando o diálogo entre escola, comunidade e família. O formato digital do guia, com seus recursos multimodais e interativos, permite que o professor adapte as atividades e utilize os recursos

disponíveis conforme a realidade de sua escola, promovendo um ensino contextualizado e dinâmico.

A aplicação-piloto do guia em uma turma do 6º ano da Escola Municipal Professora Jane Fátima Rigodanzo, em Chapadão do Céu – GO, evidenciou o potencial do produto para engajar os alunos e desenvolver competências essenciais para o ensino de História. Durante o segundo semestre de 2024 e o início de 2025, as etapas propostas foram cumpridas, incluindo rodas de conversa, planejamento e realização de entrevistas com moradores antigos, registros em áudio e vídeo, além da produção de vídeos e murais visuais pelos próprios alunos.

O retorno obtido com essa experiência indicou que a socialização dos resultados demanda maior tempo e espaço para que a aprendizagem possa ser compartilhada e aprofundada. Também ressaltou a necessidade de reforço na formação dos estudantes acerca das questões éticas relacionadas à condução das entrevistas, destacando a importância do respeito, da confidencialidade e do uso responsável das informações coletadas, em conformidade com os parâmetros éticos para pesquisas envolvendo seres humanos (Brasil, 2016). Essas observações foram incorporadas nas revisões que consolidaram a versão final da cartilha.

Dessa forma, o produto educacional elaborado apresenta-se como uma proposta fundamentada e articulada, que contribui para a efetivação de práticas pedagógicas que valorizam a história local e a participação dos estudantes. Ao conjugar História Oral, metodologias ativas e recursos digitais, o guia permite uma aproximação do ensino de História com as experiências vividas pelos alunos, favorecendo um aprendizado significativo, crítico e conectado com a realidade social em que estão inseridos.

3.3 Aplicação e proposta de uso

A aplicação do produto educacional desenvolvido ocorreu em uma turma do 6º ano da Escola Municipal Professora Jane Fátima Rigodanzo, situada em Chapadão do Céu – GO, no período compreendido entre o segundo semestre de 2024 e o primeiro semestre de 2025. A implementação do guia didático adotou uma sequência estruturada, permitindo a observação e análise de seu impacto no processo de ensino-aprendizagem, assim como a identificação de desafios e potencialidades na utilização da História Oral como prática pedagógica. O acompanhamento sistemático foi realizado mediante registros qualitativos e observações em sala de aula, fornecendo subsídios para reflexões críticas e para o aprimoramento do material.

No contexto escolar, a aplicação do guia estimulou nos alunos a construção de uma postura investigativa e crítica, alinhada aos princípios da educação histórica. Os estudantes foram convidados a dialogar diretamente com a memória local, promovendo uma aprendizagem significativa que vai além da mera memorização de conteúdos, valorizando o reconhecimento da diversidade de experiências e narrativas presentes na comunidade. Essa prática pedagógica fortalece a construção de identidades e o sentido de pertencimento, considerando que a história local é um vetor fundamental na formação cultural e social dos estudantes.

O uso da História Oral em sala de aula, ao possibilitar o contato direto com fontes vivas, oferece um ambiente de aprendizagem rico e desafiador, no qual o professor atua como mediador do conhecimento e os alunos são agentes ativos. Essa dinâmica contribui para a ampliação das competências cognitivas e sociais dos estudantes, promovendo a escuta crítica, a empatia e o respeito às múltiplas vozes presentes na construção do passado.

3.3.1 Sugestões de uso em diferentes contextos escolares

Considerando a diversidade socioeconômica, cultural e geográfica das escolas brasileiras, o guia didático foi concebido para ser flexível e adaptável a diferentes realidades. A proposta é que educadores possam utilizá-lo tanto em contextos urbanos quanto rurais, atendendo a turmas com diferentes níveis de proficiência e acesso a recursos tecnológicos. Em escolas com infraestrutura tecnológica limitada, as atividades podem ser realizadas com recursos mais simples, como gravações em áudio feitas com celulares ou mesmo anotações manuscritas durante as entrevistas, respeitando as orientações éticas e metodológicas do guia.

Em contextos mais favorecidos tecnologicamente, o uso das TICs pode ser ampliado, explorando ferramentas digitais para edição, publicação e compartilhamento dos materiais produzidos. A utilização de plataformas colaborativas, como Google Drive e Padlet, possibilita que os alunos trabalhem em grupos de forma remota ou híbrida, um aspecto particularmente relevante diante dos desafios impostos pelas recentes mudanças nos modos de ensino.

Além disso, o guia pode ser integrado a projetos interdisciplinares, articulando a História com outras áreas do conhecimento, como Geografia, Língua Portuguesa e Artes. Essa interdisciplinaridade enriquece a abordagem pedagógica, permitindo aos alunos compreenderem o passado local a partir de múltiplas perspectivas, conforme preconizado pela BNCC (Brasil, 2018).

A flexibilidade do guia também permite sua utilização em diferentes momentos do ano letivo, seja em projetos específicos de história local, em feiras culturais, ou como complemento

de unidades temáticas, promovendo um ensino mais dinâmico e contextualizado. Os professores podem ainda adaptar o material para turmas com necessidades educativas especiais, utilizando as orientações e atividades para estimular a participação e inclusão desses estudantes.

3.3.2 Possibilidades de adaptação para outras séries e realidades

Embora o guia tenha sido concebido com foco no 6º ano do Ensino Fundamental, suas orientações e atividades têm potencial para adaptação a outras séries, incluindo os anos iniciais do Ensino Fundamental e mesmo o Ensino Médio. Para turmas mais jovens, as entrevistas podem ser realizadas com o auxílio maior do professor, utilizando perguntas mais simples e atividades que privilegiam a oralidade.

Já para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, o guia pode ser ampliado para contemplar aspectos mais complexos da análise histórica, como a contextualização dos fatos no âmbito nacional e internacional, o cruzamento de fontes diversas, e o desenvolvimento de trabalhos acadêmicos mais aprofundados. Essa progressão permite que os alunos avancem em sua competência histórica, fortalecendo habilidades analíticas e críticas, em consonância com os referenciais curriculares nacionais (Brasil, 2017).

As possibilidades de adaptação também contemplam diferentes realidades culturais e sociais, respeitando as especificidades das comunidades onde as escolas estão inseridas. Em territórios indígenas, quilombolas ou comunidades tradicionais, por exemplo, a História Oral assume um papel ainda mais central, pois muitas dessas culturas preservam suas memórias principalmente por meio da tradição oral. Nesse sentido, o guia pode ser ajustado para contemplar os saberes locais e as formas específicas de narrar e transmitir a história, em diálogo com as orientações da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (Brasil, 2013).

A incorporação da História Oral como prática pedagógica também pode contribuir para a valorização da pluralidade cultural e a promoção da justiça social na escola, propiciando que vozes historicamente marginalizadas sejam ouvidas e respeitadas no ambiente escolar. Esse reconhecimento fortalece a identidade dos estudantes e estimula a construção de uma consciência crítica acerca das relações sociais e históricas.

Em suma, o guia didático oferece uma base flexível e consistente para a implementação da História Oral em múltiplos contextos e níveis escolares, proporcionando aos professores ferramentas e orientações para adaptar as atividades às especificidades de seus alunos e comunidades. Essa versatilidade reforça a relevância do produto educacional no cenário do

ensino de História no Brasil contemporâneo, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais participativas, contextualizadas e significativas.

4 GUIA DIDÁTICO



Universidade Federal de Goiás – UFG
Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA

JOVENS HISTORIADORES

**A HISTÓRIA ORAL COMO UM CAMINHO DIDÁTICO PARA O
ENSINO DE HISTÓRIA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Autor: Demercino José Silva Júnior

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Martins de Araújo





Jovens Historiadores?

Ao desenvolver um projeto de História Oral na escola, o objetivo não é formar historiadores profissionais, mas aproximar os estudantes de procedimentos próprios da prática historiográfica, como entrevistar, registrar, organizar e interpretar relatos, com fins educativos. O termo "JOVENS HISTORIADORES" é utilizado como metáfora didática, incentivando os alunos a se perceberem como parte ativa da construção do conhecimento histórico. Essa abordagem estimula o pensamento crítico, ao levá-los a questionar, comparar versões e buscar evidências, e promove o protagonismo, colocando o estudante no centro da investigação e não apenas como receptor de informações. Ao mesmo tempo, valoriza a memória local, fortalece vínculos entre alunos e comunidade e desenvolve habilidades de pesquisa, comunicação e análise.

SUMÁRIO

Apresentação do Guia	4
1 . Um pouco de teoria	8
1.1 Fundamentos metodológicos	13
1.2 Problema matriz	15
1.3 Etapas da sequência didática	19
1.4 . Roteiros e recursos práticos	23
1.5 . Uso das TICs no processo	32
1.6 . Estratégias de avaliação	36
2. Em prática	39
Considerações finais	48
Bibliografia	50

Jovens Historiadores

A HISTÓRIA ORAL COMO UM CAMINHO DIDÁTICO
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA NO 6º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL II



APRESENTAÇÃO DO GUIA


Este guia didático nasce da experiência concreta de aplicação de recursos da metodologia da História Oral no contexto escolar, especificamente com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, com o propósito de desenvolver uma prática pedagógica capaz de ampliar o interesse dos estudantes pelo ensino de História. A estratégia consistiu em aproximar os conteúdos curriculares das vivências e memórias presentes em sua própria comunidade, permitindo que os alunos se reconhecessem como sujeitos históricos e agentes na produção do conhecimento. O êxito alcançado foi tal que a proposta, inicialmente concebida como experiência de sala de aula, foi sistematizada e transformada neste guia, com vistas à sua replicação e adaptação em diferentes contextos escolares.



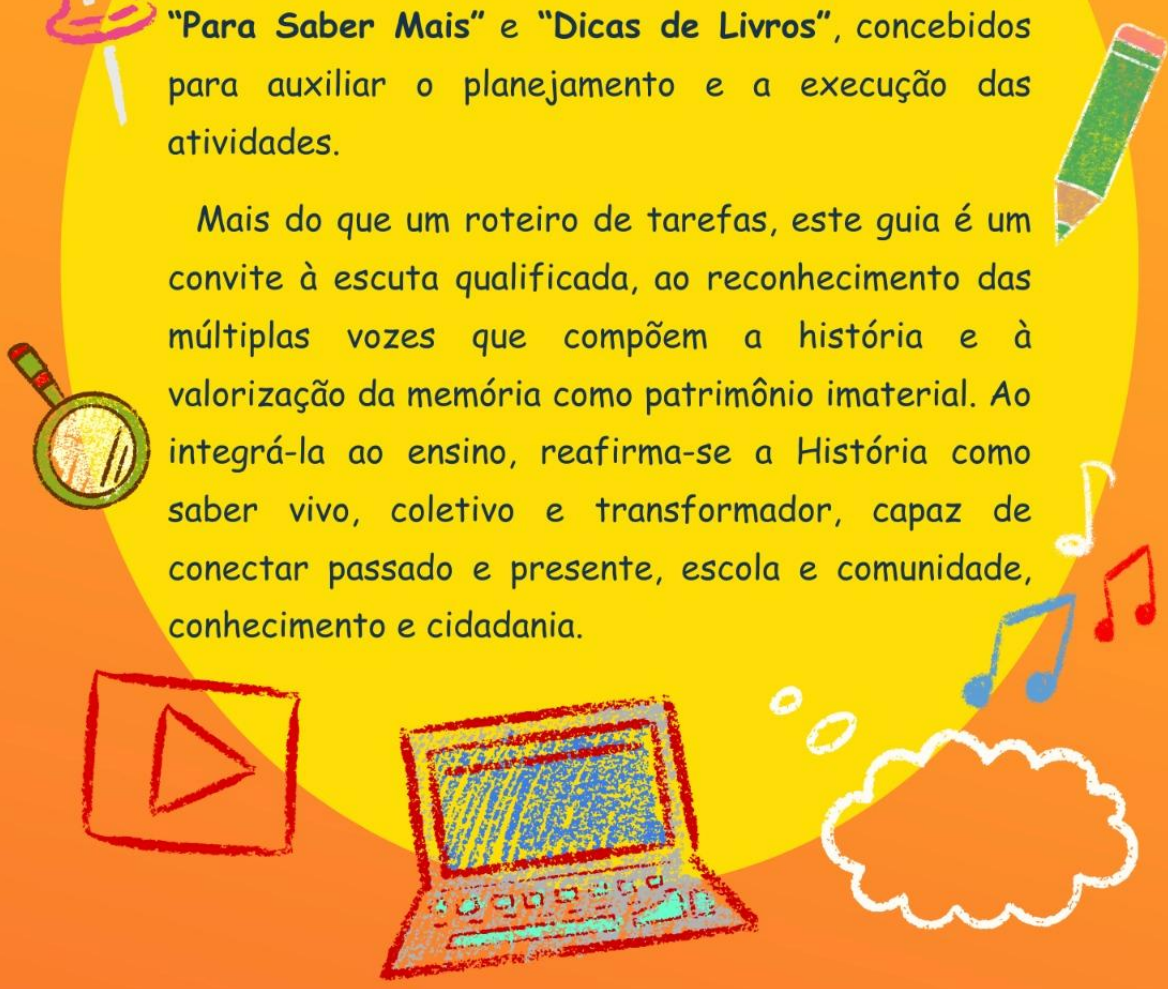
O material integra teoria e prática, articulando fundamentos historiográficos e pedagógicos com atividades investigativas que mobilizam a escuta, a observação e a análise crítica. Ao valorizar narrativas de sujeitos comuns — familiares, vizinhos, moradores locais — o guia amplia o repertório histórico e estimula competências como empatia, escuta ativa, interpretação de fontes e produção textual.

Dessa forma, os alunos assumem o papel de “jovens historiadores” em todas as etapas da pesquisa: elaboração de roteiros de entrevista, realização de conversas gravadas, transcrição, organização dos dados e apresentação dos resultados em formatos diversos.





Ao final de cada seção, o professor encontrará recursos de apoio, tais como: **"Dica do Professor"**, **"Para Saber Mais"** e **"Dicas de Livros"**, concebidos para auxiliar o planejamento e a execução das atividades.



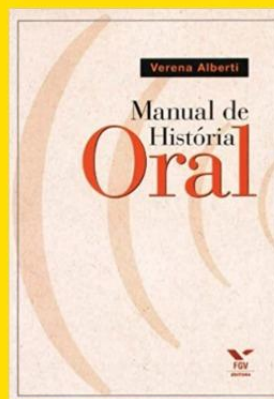
Mais do que um roteiro de tarefas, este guia é um convite à escuta qualificada, ao reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a história e à valorização da memória como patrimônio imaterial. Ao integrá-la ao ensino, reafirma-se a História como saber vivo, coletivo e transformador, capaz de conectar passado e presente, escola e comunidade, conhecimento e cidadania.



Dicas de Livros:

- **Manual de História Oral** — Verena Alberti

Publicado em 2018 pela Editora FGV, o *Manual de História Oral*, de Verena Alberti, é uma obra fundamental que orienta todas as etapas da metodologia, desde a preparação e realização das entrevistas até o tratamento e divulgação dos relatos. Indicado para pesquisadores e educadores, o livro oferece um guia prático e teórico para aplicar a História Oral com rigor ético e metodológico, valorizando a memória como fonte viva do conhecimento histórico.



1. UM POUCO DE TEORIA

A História Oral é uma metodologia de pesquisa que reconhece os relatos e experiências de vida das pessoas comuns como fontes legítimas de conhecimento. Diferente das abordagens centradas apenas em documentos escritos ou registros oficiais, ela amplia o conceito de fonte histórica ao incluir vozes que, muitas vezes, foram silenciadas pela história tradicional.

Trata-se de uma prática que democratiza a produção do saber, valorizando a pluralidade de narrativas e subjetividades. Por meio da escuta ativa, da gravação e da transcrição de entrevistas, a História Oral permite um mergulho na história vivida — carregada de sentidos, emoções e interpretações. A entrevista deixa de ser apenas um registro de dados e se transforma em um encontro entre sujeitos que compartilham experiências, constroem significados e estabelecem vínculos afetivos e sociais.



No ambiente escolar, essa metodologia ganha destaque ao se conectar com o cotidiano dos alunos. Ao ouvir e registrar histórias de familiares, vizinhos ou moradores antigos, os estudantes percebem que a História está presente em sua comunidade e em sua própria trajetória. Essa vivência estimula um ensino mais humanizado, participativo e significativo, ao mesmo tempo em que desenvolve competências essenciais: empatia, respeito à diversidade, valorização da cultura local, escuta qualificada, formulação de perguntas, análise crítica de fontes e produção de textos interpretativos.

Trabalhar com a História Oral também implica refletir sobre memória, esquecimento e tempo histórico. O contato com diferentes formas de lembrar e narrar permite aos alunos compreenderem o papel da memória na construção das identidades coletivas e na preservação do patrimônio imaterial.

No campo profissional, as entrevistas devem ser submetidas à análise de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regula estudos com seres humanos nas áreas de Ciências Humanas e Sociais. Essa avaliação visa proteger os direitos e a dignidade dos participantes, garantindo o consentimento livre, o sigilo e a clareza quanto ao uso das informações.



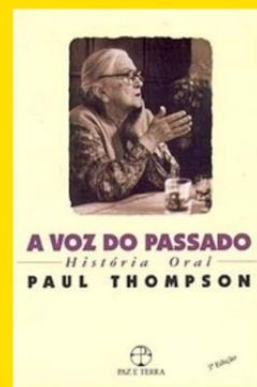
Para saber mais:

A História Oral não substitui outras fontes históricas, mas as complementa com riqueza emocional e narrativa. Projetos de História Oral nas escolas podem dialogar com temas da BNCC, como identidade, diversidade, protagonismo juvenil e uso ético da informação.



Dica de Livro:

- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



Já no contexto educacional, especialmente no ensino fundamental, a história oral tem uma finalidade primordialmente pedagógica, em que os objetivos científicos ficam em segundo plano. Sua função se orienta, sobretudo, para o aprendizado dos estudantes, assumindo também uma dimensão social, integracionista e intercultural.. Ainda assim, é imprescindível manter o cuidado ético: as escolas devem orientar os alunos a solicitarem autorização dos entrevistados, por meio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esse procedimento assegura que os depoentes compreendam os objetivos do projeto, o destino dos registros e os espaços em que suas falas serão compartilhadas.

Assim, a escola se consolida como espaço de formação ética e cidadã, cultivando o respeito e a responsabilidade no trato com as memórias alheias. A História Oral, nesse sentido, é mais do que uma metodologia: é um exercício político e pedagógico de escuta, de valorização das vozes populares e de construção coletiva do conhecimento histórico.

Em síntese, a História Oral no ensino básico deve ser entendida como uma metodologia que se destaca por ser uma postura ética e política de reconhecimento das vozes plurais que compõem a sociedade. É uma forma de ensinar História com base na escuta, na presença e no vínculo entre as gerações, promovendo o pertencimento e o protagonismo juvenil na construção do conhecimento histórico.



Dica do Professor

Utilize a História Oral como um "portal afetivo" para os conteúdos curriculares. Antes de iniciar o projeto com os alunos, promova uma roda de conversa com perguntas como:

- "O que você sabe sobre a história da sua família?"
- "Quem é a pessoa mais antiga da sua rua ou bairro?"
- "Quais histórias você ouve em casa sobre o passado da cidade?"

Essas conversas despertam o interesse e ajudam a conectar o conteúdo escolar à vivência pessoal dos alunos.

1.1 Fundamentos Metodológicos

Este guia apoia-se em metodologias ativas de aprendizagem que colocam o estudante como protagonista da construção do conhecimento histórico. Destacam-se três abordagens articuladas entre si: **Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP)**, **Ensino por Investigação e Pesquisa Histórica Escolar**.

A **ABP** mobiliza os alunos em torno de um problema real, relevante para sua realidade. Por meio de projetos, os estudantes desenvolvem habilidades como planejamento, trabalho em equipe, pesquisa e comunicação, enquanto aplicam o conhecimento histórico em investigações sobre memórias locais. Isso torna a aprendizagem mais envolvente e contextualizada.

O **Ensino por Investigação** estimula o aluno a formular perguntas, levantar hipóteses, coletar dados e construir explicações. No guia, essa abordagem estrutura as etapas de preparação, execução e análise das entrevistas, incentivando a autonomia, a curiosidade e o pensamento crítico, em sintonia com as práticas da pesquisa histórica.



Já a **Pesquisa Histórica Escolar** promove a articulação entre o conteúdo curricular e o contexto sociocultural dos alunos, permitindo que se tornem sujeitos ativos na produção do saber. Ao explorar a história local por meio da História Oral, os estudantes aprendem a analisar diferentes fontes e pontos de vista, compreendendo o papel social da memória.

Com base nessas metodologias, o guia propõe uma sequência didática que favorece a participação efetiva dos alunos, o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, e a integração entre teoria e prática — tornando o ensino de História mais relevante, crítico e transformador.

1.2 Problema Matriz

A sequência didática é orientada pela pergunta central: **“Como podemos conhecer e preservar a história de nossa cidade por meio das memórias das pessoas?”**

Esse problema instiga a curiosidade dos estudantes e dá sentido ao processo investigativo, aproximando o conteúdo escolar da vida cotidiana. Ao ouvir os relatos de moradores locais — especialmente daqueles historicamente invisibilizados — os alunos compreendem a história como algo vivo, plural e construído a partir de múltiplas vozes.



A pergunta também reforça a ideia de que o conhecimento histórico não se limita a documentos oficiais, mas se enraíza nas experiências dos sujeitos comuns. Com isso, os estudantes desenvolvem habilidades como escuta ativa, análise crítica e sensibilidade ética na condução das entrevistas.

Além de investigar, os alunos atuam como agentes de preservação da memória coletiva, fortalecendo vínculos com o território, promovendo a valorização da identidade local e assumindo responsabilidade com a transmissão desse patrimônio às futuras gerações.

Assim, o problema matriz funciona como fio condutor da proposta pedagógica, promovendo a aprendizagem histórica aliada à formação cidadã, crítica e participativa.



Para saber mais:

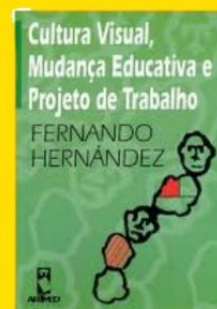
As metodologias ativas utilizadas neste guia — como a ABP, o Ensino por Investigação e a Pesquisa Histórica Escolar — estão em sintonia com os princípios da BNCC, que preconiza o protagonismo juvenil, o pensamento crítico e a articulação entre saberes escolares e realidades locais. Investigar a história da comunidade por meio da História Oral é uma forma eficaz de tornar o currículo significativo, pois aproxima os estudantes das práticas reais de pesquisa e estimula o diálogo entre gerações.





Dicas de Livros:

- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 2000.



- PILETTI, Claudino. **Didática geral.** São Paulo: Ática, 2010.



Dica de Vídeo:

Este bate-papo com a historiadora Warley da Costa aborda a história local como estratégia didática para o ensino de História. Através da oralidade, a historiadora mostra como tornar o passado próximo e significativo para os estudantes, ampliando seu interesse e engajamento. A experiência compartilhada reforça a importância de conectar conteúdos escolares às memórias e vivências da comunidade.



[link do vídeo - clique aqui](#)



Dica do Professor

Antes de apresentar o problema matriz aos alunos, proponha uma vivência de sensibilização: exiba uma fotografia antiga da cidade, um vídeo curto com relatos de moradores mais velhos ou até mesmo uma música que remeta à memória local.

Estimule uma conversa livre sobre o que os alunos conhecem da história do lugar onde vivem e registre suas falas. Isso ajuda a despertar o interesse pelo projeto e cria um ambiente acolhedor para a escuta e o diálogo.

1.3 Etapas da Sequência Didática

1.3.1. Problematização inicial

Os alunos são apresentados à pergunta matriz — “Como podemos conhecer e preservar a história de nossa cidade por meio das memórias das pessoas?”. O professor cria um clima de acolhimento e confiança, podendo iniciar com um relato pessoal ou local para despertar a curiosidade. Em seguida, explica o que é História Oral, apresenta exemplos concretos (livros, vídeos, revistas) e destaca a culminância do projeto: a produção de um material literário coletivo. Essa etapa conecta o conteúdo escolar à realidade local e prepara o terreno para as próximas fases.

1.3.2. Levantamento de temáticas contextuais

Antes de iniciar a pesquisa, os estudantes compartilham ideias e suposições sobre possíveis temas relacionados à história local — como a história da escola, de um bairro, de um evento ou de uma figura importante da comunidade. O professor registra todas as propostas no quadro e conduz discussões sobre viabilidade, relevância e acesso a entrevistados. Ao final, a turma escolhe o tema por meio de votação democrática, garantindo engajamento e corresponsabilidade.

1.3.3. Escolha dos entrevistados

Com base na temática escolhida, a turma cria uma lista de possíveis entrevistados. O professor orienta sobre critérios de seleção, como relevância histórica, disponibilidade e diversidade de experiências. Essa conversa inclui reflexões sobre ética, respeito, autorização e cuidados ao lidar com memórias pessoais.

1.3.4. Elaboração das perguntas

A partir das temáticas levantadas, os alunos elaboram um roteiro de perguntas abertas, que favoreçam respostas detalhadas e narrativas ricas. O professor ensina a diferença entre perguntas fechadas e abertas, sugerindo exemplos e revisando coletivamente o roteiro para garantir clareza, objetividade e respeito.

1.3.5. Realização das entrevistas

Os estudantes recebem treinamento para utilizar equipamentos de áudio ou vídeo, além de orientações sobre ambiente (luz, som, postura). Realizam simulações em sala para praticar a escuta atenta e o contato visual. Em seguida, conduzem entrevistas reais, seguindo o roteiro mas deixando espaço para perguntas espontâneas, sempre pedindo autorização para gravação.

1.3.6. Organização e análise dos dados

Após as entrevistas, os áudios e vídeos são transcritos de forma fiel, preservando expressões e entonações relevantes. O professor acompanha a revisão ortográfica e textual, garantindo coerência. Em seguida, os relatos são organizados em ordem lógica, ilustrados com fotos ou documentos, e diagramados para compor o produto final. Esta fase desenvolve habilidades de leitura, escrita, organização e interpretação histórica.

1.3.7. Produção e socialização dos resultados

O trabalho culmina na apresentação do material final à comunidade escolar. Os alunos explicam o processo, mostram trechos das entrevistas e relatam aprendizados. O evento é registrado em fotos ou vídeos, reforçando o valor da preservação da memória coletiva e fortalecendo os vínculos entre escola e comunidade.



Para saber mais:

Cada etapa da sequência didática proposta aqui se inspira no ciclo investigativo das ciências humanas, que parte da problematização, passa pela coleta de dados e culmina na socialização do conhecimento. Essa estrutura favorece a aprendizagem significativa, pois articula os conteúdos escolares com a vida cotidiana dos estudantes e estimula competências cognitivas e socioemocionais, como empatia, escuta, análise e criatividade.





Dicas de Livros:

- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 2000.



Dica do Professor

Para tornar a etapa da problematização inicial mais envolvente, use uma imagem histórica da cidade ou um objeto antigo trazido por um morador local como ponto de partida.

Estimule os alunos a formularem perguntas sobre o que veem ou o que aquele objeto representa. Isso ajuda a despertar o interesse e a conectar a História à vivência concreta dos estudantes.

Na etapa da elaboração das perguntas, crie junto com os alunos uma "oficina de entrevista", simulando perguntas e respostas em duplas para que se sintam mais seguros e respeitosos na hora de conduzir as entrevistas reais.

1.4. ROTEIROS E RECURSOS PRÁTICOS

1.4.1. Orientações para entrevistas

Antes de iniciar qualquer entrevista, é essencial garantir o consentimento informado do entrevistado, preferencialmente por escrito. Essa prática assegura o respeito à privacidade e fortalece a confiança, contribuindo para depoimentos mais autênticos.

A escolha do local também influencia a qualidade da entrevista. Ambientes silenciosos, bem iluminados e familiares ao entrevistado favorecem a escuta clara e a expressão espontânea. O planejamento prévio, incluindo equipamentos de gravação, é fundamental.

Durante a entrevista, o estudante deve manter postura atenta e respeitosa, evitando interrupções e demonstrando interesse genuíno. A escuta ativa, o cuidado com o tempo e o conforto do entrevistado são atitudes que qualificam a experiência e os dados coletados.



1.4.2. Modelos de temáticas para entrevistas

Infância e escola:

Explora memórias da infância e da vivência escolar, abordando brincadeiras, costumes, professores e o ambiente educacional. Permite o resgate de experiências afetivas e culturais, conectando passado e presente.

Trabalho e profissão:

Investiga trajetórias profissionais e condições de trabalho, revelando aspectos econômicos e sociais da comunidade. Abre espaço para reflexões sobre mudanças tecnológicas, divisão do trabalho e o papel histórico dos trabalhadores.

Tradições e festas locais:

Foca em celebrações, folclore, culinária, músicas e costumes que compõem a identidade cultural da comunidade. Valoriza a diversidade e fortalece os vínculos culturais e intergeracionais.

Mudanças na cidade:

Aborda transformações urbanas, demográficas e ambientais ao longo do tempo. Estimula o olhar crítico sobre o território e o entendimento das dinâmicas históricas que moldam o espaço vivido.



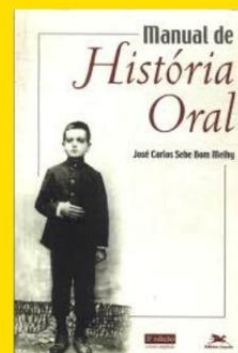
Para saber mais:

As entrevistas são momentos fundamentais da História Oral, e sua realização exige mais do que simplesmente aplicar perguntas: trata-se de construir uma escuta ativa, ética e sensível. O cuidado na preparação do ambiente, na elaboração do roteiro e na postura durante a conversa são atitudes que valorizam o entrevistado como sujeito histórico e fortalecem o caráter formativo da atividade. A experiência da entrevista oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades socioemocionais, como empatia, paciência, respeito e atenção plena.



Dicas de Livros:

- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2002.



- **SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria B. de. História oral na sala de aula: uma metodologia para o ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.**

Publicado em 2017 pela Editora Autêntica, este livro de 208 páginas oferece uma introdução clara e acessível à História Oral como recurso pedagógico. Indicado para professores do ensino médio e básico, apresenta etapas de pesquisa e fundamentos teóricos, destacando o potencial da metodologia para conectar estudantes às suas comunidades e desenvolver habilidades críticas.





Dica do Professor

Antes de iniciar as entrevistas com a comunidade, proponha uma atividade de simulação em sala de aula. Divida a turma em duplas: um aluno faz o papel do entrevistador e o outro interpreta um morador fictício.

Use um dos roteiros temáticos (como "infância e escola") e, ao final, promova uma roda de conversa sobre as dificuldades e descobertas da simulação. Isso ajuda os alunos a se sentirem mais seguros, além de reforçar a importância da escuta atenta e do respeito mútuo.

1.4.3 Atividades Investigativas e Reflexivas

As atividades propostas nesta etapa articulam pesquisa, criação e reflexão, permitindo que os alunos transformem os depoimentos orais em produtos significativos de aprendizagem e valorização da memória coletiva.



Relatos comparativos:

Os estudantes analisam diferentes entrevistas, identificando semelhanças e divergências. A atividade desenvolve a análise crítica, o pensamento interpretativo e a compreensão da complexidade das narrativas orais, promovendo uma visão mais ampla e plural da história local.

Crônicas e biografias:

A partir dos relatos, os alunos produzem textos que retratam trajetórias de vida, integrando escrita criativa e pesquisa histórica. Essa atividade estimula a produção textual, a sensibilidade social e o reconhecimento das histórias de vida como patrimônio imaterial da comunidade.

Exposições visuais ou digitais:

Organizar murais, cartazes, apresentações multimídia ou galerias virtuais é uma forma de compartilhar os resultados da pesquisa com a escola e a comunidade. As exposições tornam o conhecimento acessível, estimulam a criatividade e valorizam os registros orais.

**Apresentações orais ou dramatizações:**

Por meio de falas públicas, encenações ou narrativas performáticas, os alunos exercitam habilidades de comunicação, expressão artística e trabalho coletivo. A dramatização, em especial, aproxima emocionalmente os estudantes das histórias ouvidas, tornando a experiência mais marcante e envolvente.



Para saber mais:

As atividades investigativas e reflexivas propostas neste guia vão além da simples sistematização de dados coletados: elas promovem a construção ativa do conhecimento histórico por meio da criatividade, da escuta e da expressão. Ao interpretar, comparar e transformar os relatos em novas formas de narrativa, os alunos desenvolvem não apenas competências cognitivas, mas também empatia, senso estético e consciência social.

Essas práticas também dialogam com as competências gerais da BNCC, especialmente as relacionadas à cultura digital, ao pensamento crítico, à comunicação, ao repertório cultural e à valorização da diversidade.



Dicas de Livros:

- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2017.
- VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. (Disponível online)





Dica do Professor

Para os **relatos comparativos**, monte com os alunos um quadro de análise cruzada, onde cada linha representa um entrevistado e cada coluna, um tema (trabalho, infância, festas, etc.). Isso facilita visualizar convergências e contrastes.

Na produção de **crônicas e biografias**, estimule os alunos a pensarem em um "título criativo" para a história da pessoa entrevistada e a incluir trechos literais do depoimento. Isso humaniza o texto e dá mais autenticidade ao resultado.

Nas **exposições**, organize um evento com participação da comunidade local, convidando os próprios entrevistados para prestigiar os trabalhos. Isso fortalece os vínculos entre escola e território.

1.5. USO DAS TICS NO PROCESSO

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) desempenham um papel fundamental no desenvolvimento das atividades baseadas em História Oral, ampliando as possibilidades de registro, criação, colaboração e divulgação dos projetos.

Gravação de entrevistas:

Celulares e gravadores portáteis possibilitam capturar as entrevistas com qualidade, registrando entonações, pausas e detalhes importantes. Esses dispositivos facilitam o arquivamento e o compartilhamento dos relatos.

Edição colaborativa:

Ferramentas como *Google Docs*, *Canva* e *Padlet* permitem a transcrição, edição e organização dos dados em grupo. Enquanto o *Docs* favorece a escrita coletiva, o *Canva* auxilia na criação visual dos materiais, e o *Padlet* possibilita montar painéis multimodais.

Google Docs é uma ferramenta colaborativa de edição de textos, planilhas e apresentações, que permite o trabalho em tempo real entre professores e alunos.

<https://docs.google.com>

Canva oferece recursos para a criação de materiais visuais, como infográficos, cartazes e apresentações, de forma intuitiva e personalizada.

<https://www.canva.com>

Padlet funciona como um mural virtual colaborativo, onde é possível organizar ideias, textos, imagens e links, facilitando a interação e o engajamento dos estudantes.

<https://padlet.com>

Produção de podcasts:

Transformar as entrevistas em episódios sonoros estimula a criatividade e a integração entre História e Linguagens. Os alunos aprendem a criar roteiros, selecionar trilhas e editar áudios, dando voz às memórias coletadas.

Exposição virtual:

Plataformas como Google Sites e Genially possibilitam criar espaços digitais interativos, reunindo textos, imagens, vídeos e áudios. As exposições virtuais promovem a valorização do projeto e sua ampla divulgação.



Para saber mais:

O uso pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) potencializa as práticas de ensino, especialmente quando vinculado à aprendizagem ativa e à mediação docente.

No caso da História Oral, as TICs não são apenas ferramentas de apoio técnico, mas atuam como meios de ampliação da expressão, da memória e da colaboração. Elas favorecem o protagonismo estudantil ao possibilitar que os alunos produzam, editem e compartilhem conteúdos autorais, promovendo uma aprendizagem mais significativa, multimodal e conectada com o mundo contemporâneo.



Dicas de Livros:

- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2007.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.





Dica do Professor

Integração planejada das TICs:

Antes de iniciar o uso das ferramentas digitais, reserve um tempo com a turma para explorar as plataformas sugeridas (como Google Docs ou Canva). Crie tutoriais simples

em sala ou trabalhe em duplas para que os alunos se apoiem mutuamente.

Podcasts com identidade: Para tornar os episódios mais envolventes, estimule os alunos a escolher um nome criativo para sua série de podcasts e a definir um padrão de abertura e encerramento. Isso fortalece a identidade do projeto.

Painel digital coletivo: No Padlet, crie uma linha do tempo colaborativa com os relatos, onde cada grupo de alunos publica uma síntese de seu entrevistado, incluindo fotos, áudio e uma breve reflexão.

1.6. ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO

A avaliação no contexto do projeto com História Oral deve ser contínua, reflexiva e centrada no desenvolvimento dos estudantes, articulando diferentes estratégias e instrumentos.

Avaliação formativa:

Realizada por meio da observação e acompanhamento constante, permite ao professor identificar avanços, dificuldades e necessidades, ajustando o percurso pedagógico conforme o progresso dos alunos.

Avaliação participativa:

Envolve os estudantes por meio da autoavaliação e da co-avaliação, promovendo o protagonismo, o autoconhecimento e a construção de relações colaborativas baseadas em feedbacks construtivos.

Instrumentos avaliativos:

Rubricas com critérios claros, portfólios com produções e registros, e diários de bordo com reflexões dos alunos permitem documentar e compreender o processo de aprendizagem de forma ampla, diversificada e alinhada aos objetivos do projeto



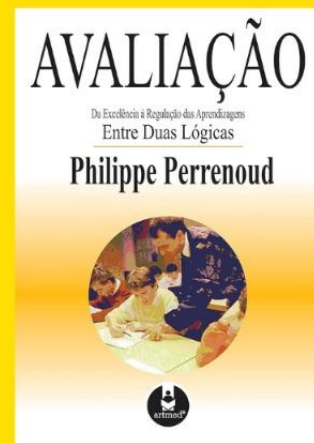
Para saber mais:

A avaliação no contexto de projetos baseados em História Oral deve ir além da simples verificação de conteúdos. É necessário compreender o processo de aprendizagem como um percurso contínuo e formativo, que valoriza tanto os resultados quanto os caminhos percorridos pelos alunos. A escuta, a produção textual, a interação com o outro e a reflexão sobre a própria trajetória são elementos centrais da avaliação nesse modelo. Além disso, as práticas avaliativas devem estar em sintonia com os princípios de respeito, diálogo e construção coletiva, que também fundamentam a metodologia da História Oral.



Dicas de Livros:

- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens.** Porto Alegre: Artmed, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2011.





Dica do Professor

Linguagem acessível: Ao elaborar rubricas para os projetos, prefira descrições claras e com exemplos para cada nível de desempenho. Compartilhe-as com os alunos antes do início da atividade para que compreendam os critérios avaliativos.

Portfólios interativos: Incentive os estudantes a organizar seus portfólios não apenas com produções finais, mas também com rascunhos, registros fotográficos, comentários de colegas e reflexões pessoais. Isso valoriza o percurso de aprendizagem.

Avaliação como diálogo: Reserve momentos para conversar com os grupos ou individualmente sobre os avanços, dúvidas e sentimentos dos alunos ao longo do projeto. Isso reforça a função formativa da avaliação.

2. Em Prática

A sequência didática foi elaborada para auxiliar professores de História, preferencialmente atuantes no 6º ano do Ensino Fundamental II, na aplicação prática da metodologia da História Oral. O objetivo central é conduzir os alunos na produção de um material didático sobre a história de um lugar, instituição, evento ou pessoa significativa, tomando como base entrevistas realizadas, transcritas e organizadas pelos próprios estudantes.



A proposta dialoga com os pressupostos da Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), valorizando o protagonismo discente e a investigação histórica em contextos próximos ao aluno. A sequência encontra-se estruturada em sete etapas/aulas, podendo ser adaptada conforme as especificidades de cada turma ou instituição escolar.



Aula 1 - Apresentação do projeto

Objetivo: Introduzir aos alunos a proposta e a metodologia da História Oral, explicando que o produto final será um material literário.

Materiais:

- Projetor ou TV (opcional)
- Exemplos de livros/revistas produzidos com entrevistas
- Quadro e pincel

Desenvolvimento:

1. Cumprimentar e criar conexão inicial: Comece a aula dando boas-vindas e criando um clima de confiança. Se possível, conte uma breve história pessoal ou local para ilustrar a importância da memória.
2. Explicar o conceito de História Oral: Utilize exemplos simples, como histórias de avós ou moradores antigos, para mostrar que História Oral é o registro das memórias vivas.
3. Apresentar exemplos concretos: Mostre livros, revistas ou vídeos feitos com entrevistas, destacando como a voz de cada pessoa traz um olhar único sobre o passado.
4. Promover diálogo com os alunos: Pergunte o que eles já ouviram de histórias em casa ou na comunidade e como se sentiram ao ouvi-las. Incentive relatos curtos.
5. Apresentar a culminância: Explique que o objetivo final será transformar as entrevistas em um material organizado, bonito e acessível, que poderá ser compartilhado com a comunidade escolar.



Aula 2 - Escolha do tema

Objetivo: Definir coletivamente o tema da pesquisa.

Materiais:

- Quadro e pincel
- Papel e canetas

Desenvolvimento:

1. Retomar a proposta: Relembre rapidamente a metodologia e o produto final para manter o foco.
2. Coletânea de ideias: Escreva no quadro todos os temas sugeridos pelos alunos sem julgar ou descartar de imediato. Pode incluir "história da escola", "festas da cidade", "um bairro", "um evento esportivo", "uma pessoa marcante", entre outros.
3. Analisar vantagens e desafios: Para cada tema, conduza uma breve discussão sobre facilidade de encontrar entrevistados, relevância para a comunidade e tempo disponível.
4. Decisão democrática: Realize votação aberta ou secreta para escolha do tema, explicando que decisões coletivas aumentam o engajamento e o compromisso com o projeto.



Aula 3 - Levantamento dos entrevistados e perguntas

Objetivo: Selecionar entrevistados e elaborar perguntas adequadas.

Materiais:

- Quadro e pincel
- Papel e canetas

Desenvolvimento:

1. Listagem inicial: Com a turma, crie uma lista de possíveis entrevistados que tenham relação direta com o tema.
2. Critérios de seleção: Oriente os alunos a pensar em relevância histórica, disponibilidade para falar e clareza de comunicação do entrevistado.
3. Criação das perguntas: Ensine a diferença entre perguntas fechadas (respostas curtas) e abertas (respostas mais ricas). Estimule a elaboração de perguntas que permitam detalhes, como "Como era a escola há 20 anos?" ou "O que mudou na festa da cidade ao longo do tempo?".
4. Revisão coletiva: Analise se as perguntas são respeitosas, claras e adequadas ao objetivo, ajustando quando necessário.



Aula 4 - Realização das entrevistas

Objetivo: Ensinar técnicas de entrevista e cuidados técnicos para gravação.

Materiais:

- Celulares, gravadores ou câmeras
- Papel e caneta para anotações
- Roteiro de perguntas

Desenvolvimento:

1. Treinamento técnico: Mostre como ligar, pausar e salvar gravações nos dispositivos. Reforce a importância de testar o equipamento antes da entrevista.
2. Cuidados ambientais: Explique que locais silenciosos e bem iluminados garantem melhor qualidade de som e imagem.
3. Simulação em sala: Faça pares ou trios para que os alunos treinem entrevistando-se uns aos outros, praticando contato visual, atenção e postura.
4. Execução real: Oriente a marcar as entrevistas com antecedência, pedir permissão para gravar e seguir o roteiro de perguntas, mas deixando espaço para perguntas espontâneas quando o entrevistado contar algo interessante.



Dica do Professor

Na próxima página apresentaremos modelos de termo de consentimento para entrevistas e formulário para entrevistas

Modelos de Termo de consentimento para entrevista e formulário para entrevista

1. Termo de Consentimento para Entrevista

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação em Entrevista de História Oral

Eu, _____, residente à _____, autorizo a realização da entrevista para fins de pesquisa educativa sobre a história da comunidade, conduzida pelos alunos do Ensino Fundamental II da escola _____.

Declaro que fui informado(a) sobre os objetivos da pesquisa, a forma como os dados serão utilizados, e que minha participação é voluntária. Tenho ciência de que posso interromper a entrevista a qualquer momento e solicitar a exclusão de alguma informação, sem qualquer prejuízo.

Autorizo a gravação da entrevista em áudio/vídeo para fins de registro e análise, comprometendo-me que o uso das informações respeitará minha privacidade e será utilizado exclusivamente para fins educacionais.

Local e data: _____

Assinatura do entrevistado: _____

Assinatura do responsável (se menor): _____

Assinatura do responsável pela pesquisa: _____

2. Modelo de Formulário para Entrevista

Ficha de Entrevista - História Oral

- Nome do entrevistado: _____

- Data da entrevista: _____

- Local da entrevista: _____

- Nome do entrevistador: _____

- Tema da entrevista: _____

Perguntas:

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

Observações adicionais:



Aula 5 - Transcrição

Objetivo: Desenvolver habilidades de escuta e escrita por meio da transcrição das entrevistas.

Materiais:

- Aparelho para reprodução de áudio
- Computador ou papel para transcrição

Desenvolvimento:

1. Introdução à transcrição: Explique que transcrever é registrar por escrito, de forma fiel, tudo o que foi dito.
2. Prática coletiva: Ouçam juntos um pequeno trecho e transcrevam, mostrando como colocar pausas, risadas ou expressões importantes.
3. Divisão de tarefas: Distribua as entrevistas entre os alunos, garantindo que todos tenham um trecho para transcrever.
4. Revisão e correção: Trabalhe ortografia, pontuação e coerência sem alterar o sentido do relato.



Aula 6 - Produção do material

Objetivo: Organizar, formatar e diagramar o conteúdo final.

Materiais:

- Computador com editor de texto ou programas de diagramação (Word, Canva, Publisher)
- Fotos ou documentos digitalizados

Desenvolvimento:

1. Organização textual: Junte todos os textos transcritos na sequência planejada, criando capítulos ou seções.
2. Revisão final: Corrija erros e padronize formatações (títulos, fontes, espaçamentos).
3. Inserção de imagens: Selecione fotos relevantes, coloque legendas explicativas e assegure que estejam em boa resolução.
4. Diagramação: Monte o layout final, equilibrando texto e imagem para que o material seja visualmente agradável e fácil de ler.



Aula 7 - Culminância

Objetivo: Apresentar o produto final à comunidade escolar.

Materiais:

- Cópias do material produzido
- Espaço para apresentação
- Equipamento de som e/ou projeção

Desenvolvimento:

- 1.Preparação do evento: Defina local, data e programa, convidando professores, alunos, familiares e membros da comunidade.
- 2.Apresentação do conteúdo: Organize falas curtas dos alunos explicando o processo e mostre trechos das entrevistas.
- 3.Relatos de experiência: Reserve um momento para que os estudantes compartilhem suas percepções e aprendizados.
- 4.Registro do momento: Fotografe ou filme o evento para criar um acervo visual do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este guia didático convida os professores a repensarem e transformarem a sala de aula em um espaço de investigação histórica viva, onde o aprendizado ultrapassa os limites do ensino tradicional e se conecta com as memórias e experiências da comunidade local. . Ao integrar a História Oral como prática pedagógica, o professor promove uma relação mais humana, participativa e significativa com o ensino da História, valorizando as vozes e narrativas que constroem o patrimônio cultural e identitário dos estudantes.



Mais do que transmitir conteúdos, esta proposta estimula a curiosidade, o respeito à diversidade e o protagonismo juvenil, incentivando os alunos a se tornarem pesquisadores ativos e cidadãos conscientes de seu papel na preservação da memória coletiva. Ao vincular o currículo escolar com as vivências reais dos alunos, o Ensino de História ganha relevância social e educativa, tornando-se um instrumento de reflexão crítica e de fortalecimento dos laços comunitários.



Assim, o guia representa uma contribuição para práticas pedagógicas que valorizam a interdisciplinaridade, o uso de tecnologias e as metodologias ativas, abrindo caminhos para que o ensino da História seja mais dinâmico, contextualizado e conectado com os desafios contemporâneos da educação e da sociedade.



Dica de Filme:

Narradores de Javé

Este filme brasileiro de 2003, dirigido por Eliane Caffé, retrata a luta de uma comunidade para preservar sua história diante da ameaça de uma barragem. A obra destaca a importância da memória coletiva e da oralidade como formas de resistência cultural e construção da identidade.



[Link do Vídeo - Clique aqui](#)



BIBLIOGRAFIA

- ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação básica**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: [inserir data].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2017.

- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MAGALHÃES, Valéria Barbosa de; SANTHIAGO, Ricardo. **História oral na sala de aula: uma metodologia para o ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Práticas Docentes).
- MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2002.
- MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 2010.
- PORTELLI, Alessandro. **The death of Luigi Trastulli and other stories: form and meaning in oral history**. Albany: State University of New York Press, 1991.
- SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria B. de. **História oral na sala de aula: uma metodologia para o ensino de História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2000.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou, em sua essência, a construção, aplicação e sistematização de um caminho didático que, ao ser implementado no contexto escolar, demonstrou resultados positivos e significativos. Mais do que uma proposta teórica, o que se discutiu ao longo deste trabalho foi uma experiência pedagógica concreta, vivenciada com turmas do Ensino Fundamental, que revelou o potencial da História Oral para transformar a relação dos estudantes com o conhecimento histórico. Por essa razão, optou-se por conferir ênfase a essa prática e traduzi-la em um guia didático, de modo a torná-la replicável e adaptável a diferentes realidades escolares.

A síntese aqui apresentada contempla uma análise dos impactos, limites e possibilidades dessa experiência, compreendendo-a como parte de um movimento mais amplo de inovação metodológica no ensino de História. As reflexões não encerram o debate, mas apontam desdobramentos para a continuidade da proposta, reforçando sua pertinência no fortalecimento de uma educação histórica crítica, contextualizada e socialmente comprometida.

A proposta pedagógica desenvolvida teve como eixo articulador a aproximação entre a História Oral e o ensino de História no Ensino Fundamental, com ênfase na valorização da memória local e na formação de estudantes como sujeitos históricos. A aplicação-piloto do guia didático revelou resultados expressivos: o envolvimento ativo dos alunos, o interesse pelas narrativas próximas ao seu cotidiano e o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, escuta qualificada e valorização da diversidade.

As entrevistas conduzidas pelos estudantes mostraram um avanço notável na percepção histórica, evidenciando o reconhecimento das experiências comunitárias como fontes legítimas de saber. A transcrição e a transformação desses relatos em produtos escolares – murais, vídeos, textos – aproximaram os discentes dos processos de produção e circulação do conhecimento histórico, alinhando-se à concepção de consciência histórica proposta por Rüsen. Tal prática reafirma que, quando ensinada a partir de vínculos afetivos e territoriais, a História adquire maior significado para os aprendizes, conforme também defendem Barca (2001) e Bittencourt (2004).

O compromisso dos estudantes com os entrevistados, a responsabilidade na construção das narrativas e a socialização dos resultados demonstraram a potência formativa dessa abordagem. No plano metodológico, o guia elaborado rompe com o ensino centrado apenas em manuais e grandes eventos, ao incorporar a oralidade e a escuta como elementos estruturantes do processo educativo. Dialogando com Freire, essa perspectiva reconhece os sujeitos como

portadores de saberes e protagonistas da própria história, em consonância com a BNCC, que valoriza a construção identitária, o respeito às diferenças e a cultura local.

Nesse percurso, o uso de metodologias ativas e da aprendizagem baseada em projetos favoreceu o desenvolvimento de competências investigativas e interpretativas, enquanto as TICs ampliaram as possibilidades de registro e socialização das produções, reforçando o caráter colaborativo da proposta, como argumenta Moran (2015).

Entretanto, a implementação revelou desafios estruturais, como a limitação de recursos tecnológicos e de infraestrutura em escolas públicas, além das restrições temporais impostas pela organização curricular e por demandas burocráticas. Soma-se a isso a necessidade de formação docente específica para o trabalho com História Oral, abrangendo aspectos teóricos, técnicos e éticos.

Entre as proposições para a continuidade e expansão do projeto, destacam-se: a aplicação do guia em diferentes etapas da educação básica; a construção de parcerias entre escolas, universidades e instituições culturais; e a criação de espaços permanentes para a socialização das memórias coletadas. Tais ações podem consolidar uma cultura escolar voltada ao diálogo intergeracional e ao reconhecimento dos sujeitos históricos presentes na comunidade.

Assim, a História Oral, tal como discutida e praticada nesta pesquisa, afirma-se não apenas como metodologia, mas como postura ética e política diante do ensino de História. Ao tornar visíveis narrativas antes silenciadas, ela oferece aos estudantes uma compreensão mais plural e crítica do passado, reforçando a ideia de que o conhecimento histórico é uma construção social atravessada por disputas de sentido. Trata-se, portanto, de uma prática que ultrapassa a dimensão conteudista e se configura como gesto formativo, comprometido com a dignidade dos saberes e com a emancipação dos sujeitos.

Ao final deste percurso, reafirma-se que o caminho didático aqui proposto – testado, validado e sistematizado em forma de guia – representa uma contribuição concreta e aplicável para o ensino de História. Sua replicabilidade em outros contextos e sua adaptabilidade a diferentes realidades escolares reforçam seu potencial como estratégia de ensino-aprendizagem capaz de articular teoria, prática e compromisso social.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. Tradução de Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. The Danger of a Single Story. *Youtube*, palestra no TED Talk, 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>. Acesso em: 11 jun. 2025.
- ALBERTI, Verena. Narrativas na história oral. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (22.: João Pessoa, PB). *Anais eletrônicos*. João Pessoa, PB: ANPUH-PB, 2003.
- ALBERTI, Verena. *História oral: a experiência do CPDOC*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.
- ARROYO, Miguel. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* – Periódico científico editado pela ANPAE, v. 27, n. 1, 2011.
- BARCA, Isabel Alexandra. *Formação de professores e educação histórica: estudos*. Braga: Universidade do Minho/CEMACH, 2001.
- BITTAR, Marisa. *Escola e historiografia: o ensino de História no Brasil (1808–1988)*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 6 jul. 2025.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854*. Reorganiza o ensino primário e secundário no Império. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1850-1859/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-562133-publicacaooriginal-87281-pl.html>. Acesso em: 6 jul. 2025.
- BRASIL. *Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Fixa os programas de ensino para os cursos secundários. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-512444-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 6 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL. *Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. *Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° graus.

BRASIL. *Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. *Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

BRASIL. *Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a LDB para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. *Resolução n° 510, de 7 de abril de 2016*. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2016.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929–1989): a revolução francesa da historiografia*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2010.

CANDAU, Vera Maria. *Educação intercultural: identidade, cultura e alteridade*. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020.

CUNHA, Ricardo de Mattos Martins. *Ensino de histórias indígenas e histórias tradicionais indígenas: uma experiência de formação continuada na educação infantil a partir do curso Entremundos*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1971.

DOSSE, François. *História em migalhas: dos Annales à Nova História*. Tradução de Dulce A. Silva Ramos. São Paulo: Ensaio, 1994.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2018.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRAGOSO, Dionathan Soares. *Estradas e histórias: o ensino de história e a rodovia Belém-Brasília nas memórias dos moradores de Guaraí – TO (1958–1970)*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Documento Curricular para Goiás – Ampliado (Anos Finais do Ensino Fundamental)*. Goiânia: SEDUC-GO, 2019. Disponível em: <https://goias.gov.br/educacao/documentos-curriculares/>. Acesso em: 6 jul. 2025.

GÖTTERT, Marjorie Edyanez dos Santos. *Narrativas Guarani na escola: contribuições para o ensino de História indígena*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

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

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HIRSCH, Marianne. *The generation of postmemory: writing and visual culture after the Holocaust*. New York: Columbia University Press, 2012.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. *Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. Tradução de Patrícia Arnaud. São Paulo: Aleph, 2014.

MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MORAN, José Manuel. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2015.

NORA, Pierre. *Os lugares da memória: memória e história*. Tradução de Maria de Lourdes das Graças Rodrigues. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1992.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. *Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História*, v. 10, p. 7-28, 1993.

OLIVEIRA, Lauro Roberto Ferreira. *Educar pela pesquisa: uma abordagem a partir da aplicação da história oral no ensino de História*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278/1417>. Acesso em: 10 jul. 2025.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200–212, 1992. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/1941>. Acesso

em: 10 jul. 2025.

PORTELLI, Alessandro. *História oral como arte da escuta*. Tradução de Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTELLI, Alessandro. *A morte de Luigi Trastulli e outras histórias: forma e significado na história oral*. Tradução de Maria Clara de Moraes. São Paulo: UNESP, 2008.

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

RAFFESTIN, Claude. *Por uma geografia do poder*. Tradução de Ana Maria Maluf. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, Miriam Bianca Amaral. *Cultura histórica e História ensinada em Goiás (1846–1934)*. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. São Paulo: Unicamp, 2007

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

SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. *Cadernos Ippur*, v. 2, p. 15-25, 1999.

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. São Paulo: EdUSP, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Orgs.). *Aprender história: perspectivas da educação histórica*. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Aderson Pereira da. *A inclusão digital na educação: desafios e oportunidades*. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Tecnologias Digitais Aplicadas à Educação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano, Campus Petrolina, Petrolina-PE, 2025.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. *A Lei nº 10.639 na visão de Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva*. Entrevista à Fundação Cultural Palmares, 11 jan. 2012.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e a produção da história*. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Huya Editora, 2016.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e a produção da história*. Tradução de Sebastião Nascimento. Rio de Janeiro: Cobogó, 2024.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas*, v. 5, n. 1, 2019.