

**COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE
HISTÓRIA**

ANA CAROLINA OLIVEIRA ALVES

**ENTRE A HISTÓRIA ORAL E A HISTÓRIA LOCAL:
POSSIBILIDADES DIDÁTICAS DE CONSTRUÇÃO DE
APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS EM HISTÓRIA A
PARTIR DE UMA METODOLOGIA TRANSVERSAL**

Rio de Janeiro

2024

ANA CAROLINA OLIVEIRA ALVES

**ENTRE A HISTÓRIA ORAL E A HISTÓRIA LOCAL: POSSIBILIDADES
DIDÁTICAS DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS EM
HISTÓRIA A PARTIR DE UMA METODOLOGIA TRANSVERSAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador(a): Dr. Julio Cesar Paixão Santos

Rio de Janeiro

2024

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

A474 Alves, Ana Carolina Oliveira

Entre a história oral e a história local : possibilidades didáticas de construção de aprendizagens significativas em história a partir de uma metodologia transversal / Ana Carolina Oliveira Alves. – Rio de Janeiro, 2024.

50 f.

Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Júlio Cesar Paixão Santos.

1. História (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. História oral. 3. História local. 4. Aprendizagem significativa. 5. Conteúdos procedimentais. I. Santos, Júlio Cesar Paixão. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 – 5692.

ANA CAROLINA OLIVEIRA ALVES

**ENTRE A HISTÓRIA ORAL E A HISTÓRIA LOCAL: POSSIBILIDADES
DIDÁTICAS DE CONSTRUÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS EM
HISTÓRIA A PARTIR DE UMA METODOLOGIA TRANSVERSAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Aprovado em 09 de abril de 2024.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Julio Cesar Paixão Santos

EEH/CPII

Orientador

Prof. Dra. Renata Augusto Silva

EEH/CPII

Profª. Dra. Tania Mittelman

Departamento de História/CPII

AGRADECIMENTOS

Em meio ao desafiante, mas também potente processo de formação continuada, destaco que minhas experiências profissionais recentes em turmas de Ensino Fundamental e Médio foram essenciais motivadores na busca de novos espaços de reflexão que me permitissem (re)pensar minhas práticas cotidianas. Por isso, inicio agradecendo a todos os alunos que passaram pela minha – ainda curta – trajetória profissional, por terem gerado inquietações sobre o processo de ensino-aprendizagem, a função do Ensino de História e as relações estabelecidas dentro de sala de aula.

Adentrar em uma nova etapa de formação de maneira concomitante com o mundo do trabalho foi também um desafio. Agradeço a todos os professores do curso de especialização pela compreensão sobre os limites imputados por esta condição, pelas aulas ministradas e pelo espaço concedido para o compartilhamento de experiências gerando aulas estimulantes, principalmente, por não estarem só em um aspecto teórico, mas também incorporarem nossas práticas profissionais. Agradeço especificamente ao professor Julio Cesar Paixão Santos, orientador desse trabalho, por todas as conversas produtivas, as indicações teóricas, sugestões sobre o trabalho e, principalmente, pela compreensão sobre as limitações cotidianas. Gostaria, ainda, de agradecer aos professores que se disponibilizaram para fazer parte da banca de defesa, Renata, Tania, Roberta e Rafael.

Toda caminhada profissional e acadêmica não acontece sem por trás uma forte rede de apoio emocional. Agradeço ao Rodolfo, que escolheu e escolhe cotidianamente compartilhar comigo os diversos desafios dessa vida, por todo apoio, segurança e motivação neste processo. Agradeço imensamente a toda minha rede de amigos, na figura, principalmente, dos amigos que compartilham comigo as complexidades da sala de aula e do Ensino de História: Felipe Alves, Henrique, Thiago, Lucas e Caio, por ajudarem a ressignificar as constantes lamentações da profissão docente em potencialidades – ou por me dar força nos momentos onde as lamentações parecem maiores. Por último e não menos importante, agradeço a toda minha família representada especialmente na figura dos meus pais, Sérgio e Patrícia, por todo o esforço empreendido pela viabilização dos meus projetos e por todo o apoio nas dificuldades ao longo desta trajetória.

RESUMO

ALVES, Ana Carolina Oliveira. **Entre a História Oral e História Local:** possibilidades didáticas de construção de aprendizagens significativas em História a partir de uma metodologia transversal. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

O presente trabalho surge de inquietações acerca do sentido adquirido pelo processo de ensino-aprendizagem de história e das reminiscências de perspectivas tradicionais sobre a disciplina. Buscando formas de potencializar as possibilidades de aprendizagem de história, trazemos uma estratégia para ser incorporada por docentes em suas práticas cotidianas. Nossa proposta é baseada em um projeto a ser desempenhado pelos estudantes do primeiro ano do Ensino Médio articulando a História Local e a História Oral, em uma metodologia combinada que busque efetivar a transformação das práticas didáticas tradicionais e repensar a forma de ensino da disciplina. O projeto coletivo é baseado na história da localidade a partir da memória de seus habitantes, seus vínculos socioafetivos com a região e do cotidiano de quem ali habita, visando, assim, debater como se constitui o binômio identidade/alteridade na relação com o lugar. Consideramos essencial incorporar temáticas que superem o currículo eurocêntrico e elitista e aproxime os estudantes a partir de uma participação ativa que estimule a apropriação dos conhecimentos e métodos, construindo aprendizagens significativas. A proposta é relevante enquanto possibilidade de encarar os alunos enquanto potenciais pesquisadores durante sua formação, envolvendo, portanto, uma possibilidade de mobilização de conteúdos também procedimentais que afaste a visão tradicional de história enquanto algo pronto, imutável e distante da realidade destes discentes. Aqui apresentaremos as bases teóricas da proposta e um roteiro para a realização desta atividade, considerando as possíveis adaptações que este sofrerá a partir dos contextos de aplicação. Defendemos a proposta enquanto instrumento de potencialização da disciplina a partir de uma pedagogia que pressupõe a formação dos estudantes a partir da reflexão e da criticidade, viabilizando a intervenção destes no mundo que os rodeia.

Palavras-chave: história oral; história local; aprendizagem significativa; conteúdos procedimentais.

ABSTRACT

ALVES, Ana Carolina Oliveira. **Entre a História Oral e História Local:** possibilidades didáticas de construção de aprendizagens significativas em História a partir de uma metodologia transversal. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2024.

The present work emerges from concerns about the meaning acquired by the History teaching-learning process and the reminiscences of traditional perspectives on the discipline. We bring a strategy to be incorporated by teachers into their daily practices in order to find ways to enhance the possibilities of learning History. Our proposal is based on a project to be carried out by first-year high school students, articulating Local History and Oral History, in a combined methodology that seeks to effect the transformation of traditional teaching practices and rethink the way the subject is taught. The collective project is based on local history, based on the memory of its inhabitants, their socio-affective ties with the region and the daily lives of those who live there, thus aiming to debate how the binomial identity/otherness is constituted in the relationship with the place. We consider it essential to incorporate themes that overcome the Eurocentric and elitist curriculum and bring students closer to active participation, which stimulates the appropriation of knowledge and methods, building meaningful learning. The proposal is relevant as a possibility of viewing students as potential researchers during their training, therefore involving a possibility of mobilizing procedural content that moves away from the traditional view of history as something ready, immutable and distant from the reality of those students. Here we will present the theoretical bases of the proposal and a roadmap for carrying out this activity, considering the possible adaptations that it will undergo based on the application contexts. We defend the proposal as an instrument to enhance the discipline based on a pedagogy that presupposes the training of students based on reflection and criticality, enabling their intervention in the world around them.

Keywords: Oral History; Local History; meaningful learning; Procedural Contents.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 A HISTÓRIA LOCAL E O ENSINO DE HISTÓRIA	13
2.1 História Local: definição de um conceito.....	14
2.2 Ensino de História mobilizando o local.....	19
3 HISTÓRIA ORAL NA SALA DE AULA	21
3.1. Questões teórico-metodológicas da História Oral na historiografia.....	23
3.1. Os desafios e possibilidades das fontes orais em ambiente escolar.....	26
4 CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA TRANSVERSAL.....	29
4.1. Perspectivas de ensino-aprendizagem.....	29
4.2. Uma metodologia, muitos conteúdos.....	32
4.3. História Local e História Oral: uma potente união.....	33
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
6 REFERÊNCIAS.....	47
7 ANEXOS.....	50
ANEXO A: Sugestão de Roteiro para entrevistas baseado em questões abertas.....	50
ANEXO B: Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	51

1 INTRODUÇÃO

Esse Trabalho de Conclusão de Curso nasce de algumas inquietações surgidas da vivência de sua autora em sua inserção em sala de aula – seja como professora, o que seu deu nos últimos quatro anos ou, ainda, na finalização da licenciatura com a realização do estágio docente obrigatório. Nestas diferentes ocasiões, ao entrar na sala de aula, se destacou percepções discentes sobre o Ensino de História que o colocavam ou em uma posição de desinteresse, por não ter proximidade direta com suas experiências, ou de interesse exacerbado fomentado pela excepcionalidade: os episódios de guerra, os personagens consagrados como heróis, dentre outros. De toda maneira, não fora perceptível um entendimento de uma história mais próxima, que os fizesse se entender como sujeitos históricos e que, por tal, estimulasse um processo de ensino-aprendizagem crítico, emancipador e capaz de atuar em seus contextos sociais.

Retomamos aqui uma indagação levantada por Flavia Caimi: por que os alunos não aprendem História? (CAIMI, 2006). Esse questionamento pode nos fazer refletir sobre as bases do ensino da disciplina e também sobre permanências de pensamentos tradicionais acerca do processo educativo. Desta forma, as perguntas aqui formuladas podem ajudar a compreender as distâncias que ainda se estabelecem entre as aulas de História e os estudantes. A pergunta que também contém implícita uma afirmação – é importante salientar – intitula um artigo da autora do ano de 2006, no qual Caimi apresenta motivos para essa falta de aprendizagem, dentre os quais: as estatísticas de desempenho na área, falas espontâneas observadas e mesmo percepções oriundas da prática docente. Ainda que tenham se passado mais de quinze anos desde a publicação deste texto, muitas dessas percepções e dados permanecem¹, ainda que cada vez mais tenhamos iniciativas docentes no chão da escola para modificar esta situação.

Nossa intenção, entretanto, com tais reflexões não é afirmar se os alunos aprendem ou não História, mas pensar em formas de potencializar as possibilidades de aprendizagem da disciplina. Como dito anteriormente, é possível, a partir de diversas iniciativas e práticas docentes, observar o empenho de profissionais da área preocupados em transformar práticas didáticas tradicionais e repensar a forma de ensino da disciplina, incorporando não só temáticas

¹ Segundo notícia publicada no Café História, uma avaliação de desempenho na disciplina História foi feita em 2022 com estudantes estadunidenses e demonstrou uma ampla queda de rendimento, tendo em vista que apenas 13% alcançaram nível proficiente¹. Dados semelhantes são difíceis de ser encontrados para o contexto brasileiro, principalmente porque a principal avaliação do Ensino Básico, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é balizado a partir de notas para as disciplinas de português e matemática. Ver: <https://www.cafehistoria.com.br/desempenho-em-historia-despenca-nos-eua/#:~:text=O%20desempenho%20em%20Hist%C3%B3ria%20teve,estrela%20desse%20tipo%20de%20exame.>

que fogem do currículo eurocêntrico e elitista, mas também estratégias de ensino-aprendizagem que busquem desenvolver uma participação ativa dos estudantes por meio da apropriação dos conhecimentos.

O presente trabalho está baseado na confecção de um projeto a ser efetuado por alunos articulando a História Local com o Ensino de História a partir de uma perspectiva de ensino-aprendizagem baseada no protagonismo do estudante e em um processo dialógico e reflexivo sobre as práticas educativas. Partimos, para tal, da premissa de que a história enquanto disciplina da educação básica deve se valer de uma série de fatores para a construção de saberes significativos. Entendemos que a proposta que será aqui apresentada funcionaria bem no início do primeiro ano do Ensino Médio, no qual estaríamos apresentando questões concernentes à história enquanto disciplina para os estudantes. Nesse ponto do currículo se faz extremamente necessário aproximar os alunos das bases da História, fazendo-os compreender esta enquanto uma construção científica que está baseada em métodos e fontes - as mais diversas possíveis - e que essas escolhas influenciam diretamente a narrativa histórica que será construída. Com isso, é importante levantar debates e trazer proposições que possam fazer os próprios estudantes se entenderem enquanto sujeitos da história além de construtores e mobilizadores de conhecimento. Nesse sentido, selecionamos a História Local como ferramenta e esta será mobilizada em conjunto com importantes conceitos como memória e identidade.

No que tange às entrevistas, nos apoiaremos na metodologia da História Oral, considerando, no processo, a relação que se estabelece entre a história e a construção da memória a partir do compartilhamento de experiências neste contexto específico. Os suportes oferecidos por esse tipo de metodologia, potente em estabelecer uma relação dialógica entre sujeitos, foram escolhidos por considerarmos essencial analisar as narrativas estabelecidas por diversos grupos sociais, segundo Verena Alberti. Para a autora, o fato vivenciado pelo indivíduo é transmitido necessariamente em forma de narração – momento onde se estabelecem sentidos e se seleciona linguagens para verbalizar experiências (ALBERTI, 2003).

A historiadora também reforça a necessidade de encarar as entrevistas enquanto fontes para a escrita da história e, nesse sentido, pensar nas potencialidades e limitações advindas destas de forma a utilizá-las qualitativamente para responder ao problema de pesquisa proposto. Tendo isso em vista, algumas considerações devem ser pensadas para orientar a realização das entrevistas, sua transcrição e análise por parte do historiador, como delimitaremos melhor no subitem fontes. Essa metodologia será, portanto, o alicerce de nossas entrevistas, organizadas a partir de um roteiro semiestruturado construído em conjunto e pautado em eixos de interesse coletivo dos membros do citado projeto de pesquisa. Todas elas serão transcritas e analisadas a

partir de uma perspectiva de compreensão destas em conjunto com as fontes mobilizadas nos primeiros momentos da atividade.

Tendo em vista o que foi aqui exposto, o produto selecionado foi uma proposta de projeto a ser realizado por estudantes com a ajuda da disciplina História. Pretendemos, para tal, criar uma espécie de guia geral para a realização desta atividade, compreendendo – e incentivando – que este sofrerá adaptações a partir dos contextos nos quais for aplicado futuramente. Assim, temos como objetivo criar uma espécie de roteiro para o projeto, que possa ser utilizado em diversas localidades.

O objetivo geral deste trabalho é, portanto, desenvolver uma metodologia que alie História Local e História Oral para ser utilizada por professores em sala de aula. A metodologia envolve a proposta aos estudantes a realização de um projeto coletivo baseado na história de sua localidade a partir da memória de seus habitantes, seus vínculos socioafetivos com a região e do cotidiano de quem ali habita, visando, assim, debater como se constitui o binômio identidade/alteridade na relação com o lugar².

Para alcançar tal objetivo, buscaremos: (a) mobilizar a história local como ferramenta para reflexões no Ensino de História, (b) problematizar as fontes orais enquanto documentos para a narrativa histórica e debater sua relação com outros tipos de fonte, (c) apresentar a História Oral como método capaz de motivar nos alunos o interesse sobre como se constrói o conhecimento histórico, (d) mobilizar a História local como ferramenta para se compreender a memória e o processo de formação de identidades/alteridades, (e) discutir de que forma o conhecimento histórico é obra de uma construção coletiva, (f) discutir de que forma as ciências humanas se constituem enquanto campo de conhecimento e (g) estimular e fortalecer o trabalho em grupo como forma de construção de conhecimento.

Para apresentar os objetivos supracitados propusemos uma divisão em quatro capítulos além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo se centrará na relação entre História Local e Ensino de História discutindo questões teóricas e conceituais e potencialidades e desafios dessa metodologia em sua incorporação por professores do Ensino Básico. No segundo capítulo permaneceremos em torno de discussões teórico-metodológicas, mas agora centradas na História Oral, destrinchando conceitos essenciais e reflexões sobre sua

² Cabe aqui destacar a multiplicidade de significados já atribuídos por diferentes autores ao conceito de lugar. Entretanto, não nos dedicaremos aqui a debater essas nuances considerando os objetivos do trabalho. Cabe, ainda assim, elucidar que utilizaremos tal conceito pensando na relação com a localização não apenas em seus aspectos materiais e objetivos, mas considerando a forma como este é apreendido pela experiência das pessoas e se relacionando, portanto, com outros conceitos como identidade e pertencimento que serão centrais para nós nesse trabalho. .

utilização em contexto escolar.

No terceiro capítulo iniciaremos a discussão mais prática a partir da apresentação do que propomos como produto pedagógico: a construção de uma metodologia que combine o uso da História Local e da História Oral. Para tal, discutiremos a aplicação prática da História Oral nesta metodologia, destacando suas demandas de planejamento e preparação essenciais para seu melhor aproveitamento.

No processo de ensino-aprendizagem, diferentes experiências são postas em diálogo dentro do ambiente da sala de aula. Nesse sentido, devemos pensar em uma construção de conhecimento que se desenvolva de maneira dialógica envolvendo os estudantes no processo e superando visões tradicionais que tinham no professor uma figura de destaque e autoridade. Em uma nova perspectiva, se pensamos em uma construção dialógica da prática, devemos deixar de encarar os estudantes enquanto passivos nesse processo e considerar suas experiências, motivações e subjetividades. Acreditamos que a proposta que está sendo apresentada aqui está inserida numa possibilidade educativa aberta a novas construções do conhecimento, aberta a distintos caminhos, considerando o envolvimento ativo dos alunos e, até mesmo, os envolvendo na possibilidade de modificações do percurso a ser traçado.

Para corroborar com a relevância desse processo relembramos Antoni Zabala que destaca a necessidade de ressignificação da palavra conteúdo enquanto a conhecimento, abrangendo, assim, reflexões sobre o cotidiano de sala de aula e as experiências envolvidas na prática educativa (ZABALA, 1998). Por isso, ainda seguindo as ideias de Zabala, esse projeto se faz relevante por ser uma proposta que corrobora com a ideia de que, o processo de ensino-aprendizagem, envolve não só conceitos e fatos, mas também procedimentos e atitudes. A abordagem tipológica dos conteúdos teorizada pelo autor espanhol nos ajuda a justificar a relevância de estabelecer um projeto de pesquisa com os estudantes do ensino médio que contribuirá para seu entendimento de conceitos, teorizações, processos históricos, formas de fazer e pensar, dentre outros.

Dentro desse processo, além de envolver conteúdos de distintos âmbitos, auxiliando na formação crítica, ativa e ética do estudante, o projeto proposto aqui também se torna relevante por dialogar diretamente com outras disciplinas que podem ser envolvidas no processo de construção da proposta. Para tal, o conceito de transdisciplinaridade de Basarab Nicolescu debatido por nós contribui para pensarmos a relevância da proposta. Para o autor, as possibilidades de ligação entre as disciplinas e conhecimento não devem ser pensadas enquanto excludentes entre si, mas como possibilidades complementares que permitem uma abordagem mais complexa da realidade. O tema geral da proposta, centrado na história local e nas

identidades, pode dialogar diretamente com a disciplina da geografia e suas teorizações sobre as noções de lugar a ser entendido enquanto aquele percebido e vivido e, portanto, dotado de valor pelos sujeitos.

Por último e não menos importante, acreditamos que esta proposta é relevante enquanto possibilidade de encarar os alunos enquanto potenciais pesquisadores durante sua formação. A ampliação e debate da compreensão da História enquanto uma construção científica, que envolve escolhas, fontes e métodos, configura uma possibilidade de aproximação dos estudantes com o fazer científico, estimulando reflexões e um envolvimento ativo deles no processo de construção de conhecimento. Nesse sentido, acreditamos que a proposta envolve uma possibilidade de mobilização de conteúdos procedimentais que afaste a visão tradicional de história enquanto algo pronto, imutável e distante da realidade destes discentes.

Em termos de viabilidade, acreditamos que em termos temporais a proposta pode ser pensada como uma sequência didática a ser realizada ao longo de três ou quatro semanas de aula e, talvez, envolver horários de contraturno. Sabemos e reiteramos que os conteúdos curriculares da disciplina são bastante extensos e por vezes não dispomos de tempo suficiente para debater todos estes, mas defendemos a seleção de conteúdos enquanto prática necessária para definir conceitos, procedimentos e atitudes que possam ser trabalhados com maior calma e complexidade, ainda que outros conteúdos do tipo factuais percam espaço nesse processo. Zabala destaca a importância de compreender os conteúdos de maneira integrada e insiste que pensemos em uma função social do ensino que amplia as perspectivas de intervenção pedagógica e envolve uma formação ampliada e integral dos indivíduos, atentando para distintas capacidades, diversidade dos processos de aprendizagem dos alunos e uma construção mais autônoma do conhecimento.

2 A HISTÓRIA LOCAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

Em seu livro *Apologia da História*, Marc Bloch define a História como a “ciência dos homens no tempo” (BLOCH, 2001), tomando estas duas dimensões como constituintes da historiografia. O tempo e as distintas concepções de temporalidade tem sido constantemente mobilizados pela disciplina e partir do entendimento dos usos que são feitos do passado em suas múltiplas facetas. A apropriação da temporalidade como metodologia de pesquisa e objeto direto do trabalho de historiadores origina uma série de formas de interpretar o passado que tangenciam outras dimensões a sua escolha. A esta concepção, seguida e corroborada por historiadores até hoje, destacamos as possibilidades advindas do acréscimo da discussão relativa ao espaço. Este elemento, muitas vezes delimitado como objeto de estudo da geografia, é essencial para a compreensão de uma série de nuances que perpassam nossos interesses de pesquisa enquanto historiadores. Para tal, consideramos imprescindível o alargamento das discussões sobre essa dimensão problematizando sua inserção tanto na historiografia quanto no Ensino da disciplina.

É neste sentido que o presente capítulo tem como objetivo de refletir sobre as inúmeras possibilidades de utilização deste método, sobre os desafios que se fazem presentes no uso da História local. Além disso, pensamos na proposição de questões para a apropriação da metodologia enquanto proposta didática para o Ensino de História. Para isso, optamos por dividi-lo em dois subtópicos, sendo estes dedicados: (1) a situar as discussões sobre a História Local enquanto objeto, método de estudo e categoria conceitual da ciência histórica e (2) considerar as especificidades e possibilidades desta metodologia aplicada ao Ensino de História, problematizando sentidos e significados a ela atribuídos e discutindo desafios e potencialidades presentes na mobilização das diferentes formas de apropriação desta área.

2.1 História Local: definição de um conceito

Sobre a História Local, Erinaldo Cavalcanti nos propõe várias indagações, dentre as quais a seguinte: “o que se entende por local?” (CAVALCANTI, 2018, p. 274) Compreendendo que esta concepção é variável e, principalmente, dependente de outros parâmetros relacionais, o autor destaca a importância de refletir sobre estas questões.

Nesse sentido, onde estabelecer as demarcações? Como e até onde instituir os limites e as fronteiras, mesmo sendo estas móveis e elásticas? Há como precisar onde termina a história local e começa a história “não local” ou história global? Até que ponto e como o local e o global se articulam e se

interconectam? (CAVALCANTI, 2018, p. 274)

Repensar e problematizar as escalas de análise envolvendo conceitos de tempo torna-se, portanto, essencial para pensar a História Local em seus termos teóricos e metodológicos. Definir recortes temporais de nossas pesquisas explicita nossas escolhas e influencia diretamente no processo desta. A reflexão sobre os sentidos atribuídos à “local” são, portanto, essenciais e Cavalcanti, mais uma vez, destaca que a grafia original da palavra no latim – *localis* – já evidência a necessidade de retirar seus sentidos de um lugar de singularidade, atribuindo-os uma polissemia. Estas demarcações e fronteiras do local com outros conceitos espaciais – tais como nacional, regional, etc – não são rígidas e isoladas, mas interligam-se e vinculam-se constantemente a partir de um processo dialógico que deve também ser explorado.

Buscando estes sentidos polissêmicos, compreendemos o lugar enquanto um espaço de sentidos atribuídos, ou seja, que se constitui a partir da relação que os sujeitos sociais estabelecem com ele em suas trajetórias. O historiador Michel de Certeau destaca questões relativas a essa mesma perspectiva ao buscar compreender os modos de inserção dos sujeitos no mundo, que variam e englobam, inclusive, as caminhadas pelos locais (CERTEAU, 1998). Essa interação entre sujeito e mundo atravessando o local, portanto, cria esses sentidos a partir de apropriações que são subjetivas e pessoais – o que configura o lugar em uma prática transformada a partir de interferências diversas. Ainda que Certeau realize uma distinção entre espaço e lugar, não iremos aqui nos deter nesta, mas corroborar as perspectivas que consideram essencial a compreensão das relações entre os sujeitos e essas categorias, entendendo-a enquanto uma produção discursiva que deve ser, portanto, também objeto de análise histórica.

Toda a carga simbólica que congregamos aos diversos espaços ao longo do tempo indicam uma clara necessidade de enxergá-los enquanto objeto da pesquisa histórica capazes de ampliar as possibilidades de compreensão deste campo ao agregar narrativas e vivências – que cumprem papéis políticos, econômicos, sociais e culturais. Por isso, é importante retomarmos alguns pensadores que se debruçaram especificamente na cidade enquanto objeto, mas entendendo que tais ideias podem ser alargadas para pensar outras escalas espaciais, como no caso aqui proposto de recortes dentro da mesma cidade.

Retomamos as ideias da filósofa Anne Cauquelin quando esta afirma que a cidade se constitui como memória do passado e, portanto, o tempo é essencial na constituição do espaço, o que resulta em um amálgama de diferentes camadas de significação atribuídas a este (CAUQUELIN, 1982). Estudos realizados no Brasil também seguiram esta tendência como os de Maria Stella Bresciani que versaram sobre a questão urbana a partir de uma percepção plural

ressaltando as imagens suscitadas pela cidade e como estas evidenciam códigos culturais (BRESCIANI, 1981).

Henri Lefebvre apresenta uma tipologia do espaço que o divide em três dimensões: a do espaço físico, a do mental e a do social. Nesta visão, fica claro também o lugar ocupado pela experiência sensível, já que a questão do imaginário emerge nessa produção do que é o espaço, como percebemos ao analisar projeções, símbolos e utopias (LEFEBVRE, 1991). Essa dimensão refere-se a um constante processo de significação interligado aos símbolos que estabelecem relações diretas com a própria materialidade do espaço, expressando-se esta como um veículo transmissor de discursos ligados a teorias, definições e escolhas políticas. A política, para a filósofa Hannah Arendt, acontece quando os homens agem e se comunicam coletivamente, e isto demanda um espaço de encontro e uma interação que se dá através da ação e da palavra (ARRENDT, 2004). Robert Pechmam, ao repensar essa questão, define que a esfera pública tem a ver com essa constante resignificação do próprio sentido da cidade, seja no plano objetivo ou subjetivo das experiências que redefinem constantemente suas relações com estes locais (PECHMAN, 2014).

Assim, a história local enquanto escala de análise mobiliza elementos das relações de sociabilidade e contribui para construir interpretações sobre como agentes sociais se constituem em suas trajetórias, seus cotidianos e seus modos de enxergar o mundo. Assim, ainda que devamos encarar essa perspectiva enquanto relacionada com demais escalas de análise, a História Local torna-se ponto de partida para a formação identitária. O local, para Marcos Lobato Martins:

responde a demandas individuais e coletivas por segurança, continuidade histórica e pertencimento a algum tipo de comunidade de destino. Para novamente se sentirem sujeitos, as pessoas querem “voltar a viver em lugares”, entendidos como espaços concretos tecidos por relações sociais que conformam cotidianamente suas experiências individuais. (LOBATO, 2013, p.139)

Nessa interação entre espaço e subjetividade, emerge também o conceito de identidade que aparece profundamente vinculado a esta discussão sobre o local. A identidade enquanto consciência pessoal pressupõe um sentimento de pertencimento que pode aparecer com relação a diferentes aspectos, incluindo o territorial, pensando no contexto e espaço de vivência e atuação dos indivíduos. Entendemos este como um conceito polissêmico e que vem, contemporaneamente, passando por processos de desconstrução e reflexão, passando a ser entendido como multifacetado e constantemente resignificado.

Quando pensamos na aceleração do tempo e das formas de comunicação e transporte geradas pelo processo de globalização e pelo sistema capitalista de maneira geral estamos observando transformações atestadas por Pierre Nora e que, segundo o autor, geraram uma necessidade cada vez mais latente de procura de especificidades (NORA, 1993). As experiências pessoais e de grupo emergem como formas de criação de memória, assim como o espaço habitado e vivenciado pelos indivíduos. Nesse sentido, apropriar-se dos espaços é essencial para sentir o pertencimento, para passar a partilhar de uma rede de sentidos que ali se desenvolve e se perpetua a partir das temporalidades.

Essa demanda dos indivíduos cria não só novos sentidos para os locais, mas também dá origem a novas exigências de interpretações distintas para a história destes, ou seja, que passe a incorporar novas narrativas e as considere como constitutivas daquele espaço. Encaramos que esta tarefa pode ser assumida em algumas frentes, dentre as quais destacamos as noções ainda engessadas de patrimônio, quando pensamos em História.

Longe de ter uma concepção única, os múltiplos sentidos de patrimônio evocam a ideia de permanência do passado e da demanda de uma preservação que tangencia também o campo das identidades já aqui citado. Especificamente no caso do patrimônio há uma necessidade de reconhecimento, de escolha e de atribuição de valor, um processo que ocorre no âmbito das relações sociais e simbólicas que estão ali imbricadas.

Assim, fica perceptível que também no patrimônio se congregam concepções de tempo e identidade que foram se alterando historicamente na própria noção. Tradicionalmente, o processo de seleção patrimonial se caracterizava por uma visão impositiva alinhada com interesses específicos e, por isso, pode ser entendida por meio de certa homogeneização cultural. Esta noção parte do princípio da existência de uma identidade e memória impostas de maneira oficial. Nesse sentido, seria um patrimônio integralizante que não deixaria espaços ou brechas para outras manifestações diferentes daquelas vinculadas ao Estado e aos grupos dominantes.

O patrimônio serve, assim, como uma forma de definir identidades e, para Aline Carvalho e Cristina Meneguello, por séculos este expressou materialmente a exaltação de uma cultura europeia, branca, masculina e exclusiva (CARVALHO, MENEGUELLO, 2020, p. 24). As autoras destacam que foi a partir da segunda metade do século XX que surgiram críticas a essa visão, buscando pluralizar a ideia de patrimônio³. Em consonância com essas reflexões, a

³ A própria obra organizada pelas autoras engloba diversos verbetes escritos por diferentes autores que evidenciam uma perspectiva semelhante: a defesa da heterogeneidade presente no conceito de patrimônio. Isabela Backx, por exemplo, ao definir patrimônio arqueológico destaca a necessidade de pensar este de maneira a englobar “todo testemunho material que seja fruto da ação humana, em qualquer época e região geográfica” (BACKX, 2020, p. 37). Sandra Pelegrini ao definir patrimônio imaterial também destaca esse caráter múltiplo do conceito

noção que defendemos aqui é uma que pense o patrimônio a partir de um caráter libertador, tendo por isso como característica a heterogeneidade comum à cultura. Nesta concepção, o foco do patrimônio não está necessariamente preservação, mas sim na apropriação e interpretação destes, entendendo este processo como conflituoso e destacando um aspecto diverso e fluído do próprio patrimônio. Dessa maneira, coexistem, de maneira conflituosa ou não, diversas manifestações que interagem entre si e também devem ser incorporadas enquanto patrimônio.

Os já citados avanços do processo de globalização e sua tendência homogeneizadora levaram também a ideia de preservação patrimonial a ser valorizada cada vez mais de acordo com a demanda de reafirmação de identidades. A noção de patrimônio imaterial considerada pela UNESCO engloba práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas que as comunidades e grupos reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural. A Constituição Federal brasileira compreende patrimônio cultural no mesmo sentido, se referindo aos bens “portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira” (BRASIL, 1988).

Assim, diversas iniciativas de distintos campos do conhecimento podem e devem contribuir teórica e metodologicamente para se pensar novas formas de encarar o patrimônio. A História, por exemplo, pode – e deve – seguir as tendências de valorização de novas narrativas a serem incorporadas em seu escopo. O alargamento das fontes, objetos e sujeitos encarados anteriormente como campo historiográfico deve ser cada vez mais valorizado permitindo uma escrita da história que, de distintas maneiras, problematize as relações de poder que temporalmente a pautaram de acordo com uma perspectiva homogeneizante e responder às demandas do tempo presente e de novos grupos sociais.

Aqui evidenciamos outra possibilidade de atender às demandas de incorporação de novas narrativas sobre os locais e que daremos continuidade com mais atenção: a inserção desta temática nos processos de ensino-aprendizagem. O emprego do recorte local neste espaço deve englobar as experiências dos indivíduos e as relações por eles desenvolvidas permitindo uma maior percepção destes enquanto sujeitos dessa História que se apresenta menos distante do que nas perspectivas tradicionais e contribuí mais diretamente com a construção de uma habilidade de pensar de maneira histórica, essencial no processo de ensino-aprendizagem. É neste processo que conseguimos desenvolver um autoconhecimento dos sujeitos a partir da criação de possibilidades de interpretar o mundo a partir dos conhecimentos adquiridos, ou seja,

exemplificando a Constituição da República do Brasil de 1988 que destaca como patrimônio cultural os bens materiais e imateriais relacionados com a memória e a identidade dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira (PELEGRINI, p. 72).

utilizando-os de maneira prática e consciente.

2.2 Ensino de História mobilizando o local

No campo do Ensino de História, que nos interessa aqui mais diretamente, os debates destacados anteriormente tem sido incorporados para atender às diretrizes curriculares nas quais as espacialidades locais aparecem enquanto eixo temático. Já o texto inicial dos Parâmetros Curriculares da disciplina destaca as transformações sociais e a expansão escolar para um público culturalmente diferenciado como fatores que afetam as escolhas do que e de como ensinar. Destacando como um dos objetivos mais relevantes do Ensino de História aquele relacionado à constituição da noção de identidade, o documento responde a essa demanda propondo para o primeiro e para o segundo ciclo do Ensino Fundamental um eixo relativo à temática da História Local. Essa inserção organiza o currículo da disciplina baseada na ideia de que o conhecimento de “muitas histórias, de outros tempos, relacionadas ao espaço em que vivem, e de outros espaços, possibilita aos alunos compreenderem a si mesmos e a vida coletiva de que fazem parte.” (BRASIL, 1996, p. 35).

A preocupação central do eixo denominado “História Local e do Cotidiano” é a de ampliação da capacidade estudantil de observar o seu entorno, compreendendo relações sociais e econômicas e reconhecendo a presença de outras temporalidades em seu cotidiano. Para isso, a proposta é que sejam trabalhadas as capacidades tanto de diferenciação quanto de identificação de maneira simultânea buscando expor permanências de costumes e relações sociais, mas também mudanças e diferenças da vivência coletiva, afastando-se de julgamentos de valor. O documento ainda destaca possibilidades de recursos a serem utilizados durante o processo como fotografias, gravuras, observações, obras humanas e depoimentos e relatos, por exemplo. A metodologia sugerida para o alcance dos objetivos supracitados é uma retrospectiva: um percurso de estudo que se inicie no tempo presente – por meio da observação de hábitos e valores atuais – e caminhe em direção ao passado – buscando identificar permanências e rupturas entre os tempos históricos. Nesta metodologia, por exemplo, é sugerido o estudo de comunidades indígenas para pensar o passado.

Assim, Maria Aparecida Tursi Toledo sintetiza que o estudo do local para os PCNs se baseia em dois eixos: aquele dos movimentos da população que vive na localidade – atentando para os moradores anteriores e os processos migratórios – e aquele do cotidiano dos grupos sociais buscando uma construção do conhecimento sobre o passado por meio da valorização da memória local (TURSI TOLEDO, 2011). Como desdobramento destas perspectivas, o

documento destaca que a construção de conhecimento acerca da história local deve acontecer por meio de atividades de ensino e de pesquisa com a participação tanto dos alunos, quanto de seus familiares, buscando desvelar as conexões entre relações sociais e a materialidade espacial.

Os PCNs destacam ainda duas atribuições para os professores que consideramos essenciais de serem aqui discutidas, por sua íntima relação com as possibilidades advindas da temática da História Local. A primeira delas seria a necessidade de estabelecimento de recortes e seleções de aspectos considerados relevantes considerando problemas locais e/ou contemporâneos. A História é um conhecimento construído a partir das questões colocadas no presente e isso não pode escapar das escolhas realizadas pelos professores em suas práticas didáticas.

Embora o currículo oficial exista e estabeleça parâmetros a serem seguidos nacionalmente ou mesmo de maneira regional assim como provas avaliativas que acabam delimitando conteúdos a serem abordados em sala de aula, destacamos aqui o aspecto da autonomia do trabalho docente. Mudanças cotidianas podem e devem ser realizadas pelo professor no espaço da sala de aula buscando enxugar um currículo ainda muito exacerbado e destacar aspectos que este considera mais relevantes para o alcance dos objetivos centrais da disciplina. Quando focamos o processo de ensino-aprendizagem em uma nova concepção do conhecimento histórico é essencial realizar essas mudanças de maneira cuidadosa e buscando refletir sobre a construção dialógica deste conhecimento que, longe de ser reproduzido passivamente, deve ser desenvolvido a partir de mecanismos que permitam ao estudante tomar consciência deste de forma crítica.

Nesta perspectiva das escolhas feitas no tempo presente, corroboramos as reflexões de Circe Bittencourt quando a autora afirma que a História Local

tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer – igualmente por situar os problemas significativos da história do presente (BITTENCOURT, 2009, p.168)

A professora chama ainda a atenção para uma necessidade da mudança de método além daquela de escala, ou seja, não seguir na perspectiva local a tendência de valorização de determinados sujeitos seguindo uma narrativa histórica ainda dominante. É buscando a solução deste desafio que emerge a necessidade de uma abordagem do local que identifique e destaque os vínculos com as memórias que são criadas e recriadas com estes espaços cotidianos e temporalmente.

Cabe destacar que, apesar do enfoque concedido à História Local no documento destinado aos primeiros dois ciclos, esse diminui consideravelmente no documento referente aos terceiro e quarto ciclos do Fundamental. Defendemos aqui que tal temática, ainda que possa também ser pensada de maneira pontual durante o processo de ensino-aprendizagem, pode e deve perpassar diferentes temáticas ao longo da formação do estudante.

3 HISTÓRIA ORAL NA SALA DE AULA

A História Oral enquanto metodologia de pesquisa, já utilizada em outros contextos nacionais como Estados Unidos e Europa desde a década de 1950, ganhou força na historiografia brasileira a partir da criação do Programa de História Oral do CPDOC/FGV, na década de 1970 e, posteriormente, da Associação Brasileira de História Oral já nos anos 1990 (SANTOS; SILVA, 2022). Esta área emerge cooptando muitos pesquisadores – não só historiadores – que veem com fascínio a ideia de analisar as relações entre diferentes temporalidades através do registro de histórias narradas que podem ser oriundas de indivíduos de diferentes grupos sociais, o que reforça não só as relações interpessoais e coletivas, mas também a percepção destes enquanto sujeitos da História.

A percepção de um tempo mais acelerado gera demandas sociais que se desdobram em preocupações com questões como identidade e pertencimento, que precisam ser resgatados e preservados. Essa concepção de proximidade entre indivíduos e inserção destes nas narrativas da História que, muitas vezes para os alunos parecem tão distantes das pessoas comuns, justifica e evidencia as potencialidades de utilização dessa metodologia em ambiente educacional. Todavia, ainda que seja visível a demanda pela utilização e aplicação desta metodologia na sociedade como um todo – como é perceptível através das múltiplas e cada vez mais constantes iniciativas de registros memorialísticos – sua presença em sala de aula não encontra o mesmo movimento.

Ricardo Santhiago e Valéria Barbosa de Magalhães, ao explorar essa possibilidade, destacam o alinhamento da metodologia com demandas e questionamentos atuais, o que corrobora com uma tendência cada vez mais comum de não considerar apenas o passado como objeto de trabalho da disciplina, mas a relação entre os tempos (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015). A necessidade cada vez mais constante de desenvolvimento crítico, político e cidadão, defendido por grande parte dos professores de História, estimula, assim, a adoção de novas práticas e posturas no ambiente escolar. É nesse sentido que buscaremos no presente capítulo um duplo movimento: (1) conceituar essa metodologia e explicar sua relevância para o campo das ciências humanas no geral analisando os pressupostos teórico-metodológicos que a sustentam e que foram aplicados nesta pesquisa, servindo de base de sustentação das reflexões que serão aqui apresentadas e (2) refletir sobre as especificidades de realização de uma proposta baseada em tal metodologia em contexto educacional analisando as potencialidades de sua utilização como prática pedagógica.

3.1 Questões teórico-metodológicas da História Oral na historiografia

Tendo em vista as escolhas temáticas, políticas e metodológicas deste trabalho e os objetivos já explicitados, é imprescindível situar a História Oral enquanto método investigativo relevante na construção de conhecimento antes que possamos analisar as possibilidades concretas de utilização em sala de aula. Retomamos aqui, brevemente, o movimento na Escola dos Annales, ocorrido no século passado, e responsável por propiciar profundas modificações epistemológicas nas concepções da história e suas metodologias, alargando as possibilidades de pesquisa a partir de novas fontes, objetos e métodos. Segundo Peter Burke, podemos sintetizar as ideias destes autores em: (1) substituir narrativa tradicional feita sobre os acontecimentos por uma história-problema; (2) superar a hegemonia da história política e (3) encorajar o diálogo com outras disciplinas (BURKE,1991).

Essas novas concepções em construção, incorporaram novos sujeitos e conceitos nas narrativas da disciplina, alargando as fontes que poderiam ser consideradas no processo de escrita da história. As narrativas de diferentes grupos e indivíduos podem nos ajudar a compreender suas interpretações e usos do passado e, em consonância com esse movimento, a memória em suas relações com a história também passou a ser intensamente discutida enquanto questão. Henry Rousso atesta que, enquanto reconstrução psíquica e intelectual, a memória gera uma representação seletiva do passado – o passado de um indivíduo inserido em contextos familiares, sociais e/ou nacionais (ROUSSO, 2000). As fontes orais emergem enquanto possibilidade de evidenciar essas diferentes narrativas e memórias, como veremos neste trabalho. A história oral configura-se, segundo Julio Resende Costa, em uma forma de fazer história a partir da relação dialógica estabelecida entre dois sujeitos e isso não pode ser desconsiderado (COSTA, 2019). A relação, portanto, estabelecida entre pesquisador e aqueles que se dispuseram a nos relatar oralmente suas vivências, deve ser pensada. Assim, não apenas o puro e simples conteúdo das falas, mas também os contextos de realização de tais entrevistas, as formas de enunciação e outros fatores constituem fatores de análise.

Nesse sentido, um dos alicerces do trabalho com a história oral seria a narrativa, como cita Verena Alberti. O fato vivenciado pelo entrevistado, por só poder ser transmitido em forma de narração, se torna algo no momento da entrevista, momento onde se estabelecem sentidos e seleciona linguagens para verbalizar experiências. (ALBERTI, 2003). Os suportes oferecidos por esse tipo de metodologia, potente em estabelecer uma relação dialógica entre sujeitos pressupõe uma transformação de suas vivências em linguagem ocorre a partir da seleção e da organização destes acontecimentos visando conceder um sentido específico. Tendo isso em

vista, algumas considerações devem ser pensadas para orientar a realização das entrevistas, sua transcrição e análise por parte do historiador.

Nesta narração de fatos, emerge a relação estabelecida entre a história e a construção da memória a partir do compartilhamento de experiências. Ainda que a primeira imagem de memória que nos venha a cabeça possa ser diretamente associada a um processo individual, é imprescindível que relacionemos também o conceito com uma questão coletiva que se reflete em um processo de construção memorialístico – que não é tão mecânico e simples, mas apresenta distintas nuances e se configura continuamente todo o tempo. No exercício de rememoração, os indivíduos conferem sentido à suas experiências (ALBERTI, 2003), mas estas também estão inseridas em contextos sociais específicos e, muitas vezes, se ligam diretamente a experiências que são vivenciadas por grupos.

A perspectiva clássica retomada por muitos autores, da memória coletiva, de Maurice Halbwachs (2006), passou a sofrer inúmeras críticas considerando seu entendimento da memória como elemento de coesão que, de alguma maneira, desconsiderava as combativas disputas que emergiam nessa construção resultantes de relações de poder e dominação. O ensaio de Enzo Traverso que, ao apoiar-se em exemplos ao longo do século XX, delimita a memória como um campo de conflito ressaltando a existência de memórias oficiais – alimentadas por instituições como Estado – e subalternas – que são aquelas que estão normalmente escondidas (TRAVERSO, 2012). Logo, para este autor, memória e história são campos em permanente interação. Também para Catroga (2001), a história e a lembrança são campos que se aproximam por terem sua origem em atos que buscam a representação do presente. Outros autores seguiram essa tendência de percepção sobre a memória, alargando, entretanto, as possibilidades de fluidez dessas, e buscando evitar armadilhas facilitadoras no próprio processo de pesquisa.

Novas perspectivas vão passar a conceder mais atenção para esse aspecto do embate, como por exemplo Michael Pollak que destaca como uma importante opção metodológica a ideia de que diversos fatores e “atores” sociais estão envolvidos na constituição de uma memória coletiva (POLLAK, 1989). Com base na análise do massacre ocorrido na cidade de Civitella, Alessandro Portelli define a memória como relativa ao indivíduo por estar intimamente ligada à experiência pessoal (PORTELLI, 1996). Apesar disso, o autor também reconhece que, além de configurar um processo essencialmente individual, esta também remete a questões sociais e culturais. Ou seja, além de um caráter individual, a memória possui também um caráter sociocultural.

Como afirma Fernando Catroga, a memória individual é formada pela “coexistência tensional e nem sempre pacífica de várias memórias” (CATROGA, 2001) e essa pluralidade de

memórias segundo Robert Frank são integradas na memória coletiva que pode ser entendida tanto em nível de nação como de memória oficial, que busca moldar uma identidade nacional e as memórias de grupos, ou seja, de partidos, atores políticos e associações que trabalham por uma construção identitária específica (FRANK, 1992). Todas essas reminiscências pressupõem uma seleção na sua construção, como evidencia Portelli, ao desenvolver o conceito de memória dividida afirmando que existe uma multiplicidade de lembranças que se encontram fragmentadas e divididas de uma maneira complexa e não mecânica.

o conhecimento do passado dito “objetivo” não basta para explicar o presente, sendo preciso acrescentar-lhe o conhecimento da percepção presente do passado. Esse “presente do passado” é precisamente a memória, e o estudo acadêmico dessa última permite melhor compreender a identidade que ela tem por função estruturar. (FRANK, 1992, p.67)

Nestas questões residem grandes potencialidades da História Oral: não a compreensão do passado pura e objetiva, mas o entendimento de sua concepção pelas memórias e a análise de como estas se constituíram. Assim, destaca-se que o conceito de memória, portanto, não emerge como um simples repositório de dados sobre um passado específico, mas, ao contrário, é uma força dinâmica que possui relação direta com o passado, mas também com a forma como este passado é sentido e pensado no tempo presente.

Na introdução da obra coletiva *Les lieux de mémoire*, Pierre Nora apresenta o que se entende por “lugares de memória” a partir da ideia de que na sociedade contemporânea, não existe a possibilidade de uma história-memória (NORA, 2003). Ao contrário, essa possibilidade foi substituída por uma narrativa que busca unificar o tempo e tratar o passado como um processo e não como algo morto, mas sim, como algo existente no próprio presente.

Nora também delimita uma clara separação entre memória e história onde afirma que “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto. A história só se liga às continuidades temporais, às evoluções, e às relações das coisas. A memória é um absoluto e a história só conhece o relativo” (NORA, 2003, p. 9). O conceito de lugares de memória surge, assim, em resposta a essa necessidade que o indivíduo contemporâneo tem de se identificar. Tais lugares são um amálgama de história e lembrança e aparecem como espaços com os quais estes indivíduos se identificam e se reconhecem, sendo resultantes da própria vontade humana, e acabam se tornando elemento simbólico de uma dada comunidade. Esses lugares são simultaneamente materiais, simbólicos e funcionais.

É importante compreender, também, a memória como um elemento formador de uma identidade – seja esta qual for. Assim, longe de ser homogênea, a memória é um campo de

disputa e um instrumento de poder. É possível perceber que o domínio dela se torna uma disputa que busca estabelecer o que deve ser lembrado e também o que deve ser esquecido. Nesse sentido, a transmissão da memória evoca maneiras de estar no mundo e, por isso mesmo, deve ser pensada de maneira plural e constantemente dinâmica.

Alberti (2003) destaca a necessidade de se pensar não só em todas essas questões fluídas da constituição de memórias em seu processo de rememoração, mas também e principalmente de atentarmos para a transformação desta em objeto de estudo, ou seja, no caráter que a autora chama de factual – investigando a memória não só onde ela constitui significados, mas também enquanto ela acontece enquanto fato. Para isso é essencial atentar também para uma série de procedimentos metodológicos que envolvem a preparação para o trabalho com a oralidade, a própria realização das entrevistas e, principalmente, a forma de encarar seus significados a posteriori. Especificamente no ambiente da sala de aula, todas essas discussões teriam âmbitos específicos para serem considerados, o que não limita suas possibilidades de constituir estratégia de mobilização dos estudantes.

3.2 Os desafios e possibilidades das fontes orais em ambiente escolar

Mesmo que, como dito anteriormente, o movimento de inserção de discussões relativas à História Oral em sala de aula não seja ainda tão expressivo, é inegável as inúmeras potencialidades desse movimento, principalmente considerando professores engajados em um processo de ensino-aprendizagem envolvente e significativo para seus estudantes. O contato com uma nova forma de registro histórico é capaz de abrir um leque não imaginado anteriormente por grande parte do alunado contribuindo, inclusive, para uma desconstrução dos sentidos tradicionais da disciplina e para o delineamento de uma ideia – ainda difícil de ser absorvida na prática pelos estudantes – de diversificação dos sujeitos históricos e de aproximação com temas que tenham sentidos efetivos na vida destes indivíduos.

Santhiago e Magalhães destacam o fator de ligação da História Oral que pode, quando utilizada de maneira consciente e engajada, mobilizar aspectos anteriormente desconexos para os alunos.

A história oral, em suma, pode ser uma massa de ligação entre aspectos antes fragmentados da vida vivida e ensinada. Ela tem valor como ferramenta de diálogo entre pessoas, gerações, grupos. Como instrumento decisivamente ligado ao respeito à alteridade, à cidadania, à igualdade. A escuta de histórias de vida proporciona ao aluno compartilhar visões, ideias e opiniões; ficar sensível às diferenças entre as pessoas, na medida em que exige o contato com

situações de vida e opiniões diferentes. E tudo isso é feito na esfera do concreto (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p. 11)

Elementos que podem ser facilmente mobilizados pelas fontes produzidas oralmente como o cotidiano e a cultura tem grande poder de estimular os alunos a uma compreensão mais consciente das ligações existentes entre seus contextos e suas experiências com a disciplina que, tradicionalmente e em muitos pontos ainda hoje, parece focada em grandes eventos, uma sucessão causal e temporal e um passado que parece não se conectar em nada com o tempo presente. A História Oral aproxima esses estudantes da ideia de que a história não é só feita pelos tradicionais heróis – geralmente pertencentes a grupos sociais específicos –, mas engloba história de todos indivíduos, inclusive eles próprios.

Esse potencial de reforço de consciência histórica e de ligação com grupos e espaços, por exemplo, apresenta relação direta com a História Local que também emerge como forma de uma constituição de memórias e identidades. Uma outra potencialidade latente dessa estratégia metodológica é seu caráter transversal inerente que permite diálogo com vários campos do saber e mesmo com várias temáticas dentro da disciplina.

Tendo em vista o exposto neste capítulo, esse trabalho tem como objetivo pensar em uma possibilidade específica de utilização da História Oral enquanto metodologia na sala de aula buscando destrinchar e fortalecer relações entre indivíduos e os lugares vivenciados por estes. Acreditamos, ainda, que dentre as potencialidades de utilização conjunta com a História Local encontra-se o treinamento de múltiplas habilidades por parte dos estudantes, reforçando a estimulando o pensamento crítico e sentimentos como a curiosidade e a sensibilidade, essenciais para se trabalhar conteúdos para além dos factuais e conceituais.

Ambas as concepções e metodologias que buscamos aqui trabalhar de forma combinada representam um desafio direto a uma concepção tradicional de ensino baseada ainda em tendências que consideram os saberes como já acabados e apenas passíveis de transmissão por parte do professor enquanto o aluno ocupa lugar passivo no processo. Especialmente no caso da disciplina de História, desafia uma forma de aprendizagem baseada na pura memorização de informações, que desconsidera uma série de outras habilidades. Por isso, buscamos aqui pensar em uma metodologia que envolve práticas pautadas na valorização do aluno e em uma aprendizagem verdadeiramente significativa da disciplina que considere sua função social se

preocupando com os sujeitos, suas trajetórias e estimulando seu interesse efetivo pela aprendizagem.

Depreende-se que, como afirma Catroga, “a historiografia também funciona como fonte produtora (e legitimadora) de memórias e tradições, chegando mesmo a fornecer credibilidade cientificista a novos mitos de (re)fundação de grupos e da própria nação” (CATROGA, 2001, p. 50). Além disso, esse movimento conduziu a que a historiografia “fosse utilizada como meio de produção e reprodução de novas ou refundadas interpretações do passado, em ordem a interioriza-las como memória coletiva” (CATROGA, 2001, p. 50). Nesse sentido, entendendo o campo do Ensino enquanto campo também produtor de epistemologias para a área, existem caminhos necessários para fazer ecoar as diferentes narrativas e os distintos sujeitos e, enquanto pesquisadores e docentes, devemos cada vez mais abrir espaço para essas potencialidades, como forma de potencializar o Ensino e imbuir no estudo da disciplina de um significado real para os estudantes.

4 CONSTRUÇÃO DE UMA METODOLOGIA TRANSVERSAL

Considerando os dois escopos teóricos apresentados até então, compreendemos uma grande conexão entre estes que potencializa seus alcances enquanto metodologia e apresentam diversas possibilidades de expressão no contexto escolar, considerando suas inúmeras possibilidades de explorar memórias e reforçar identidades. Tendo isso em vista, baseamos nossa proposta na elaboração de uma metodologia combinada entre História Oral e História Local baseada no protagonismo do estudante e em um processo dialógico e reflexivo sobre as práticas educativas.

Entendemos que a proposta que será aqui apresentada funcionaria bem no início do primeiro ano do Ensino Médio, no qual estaríamos apresentando questões concernentes à história enquanto disciplina para os estudantes. Nesse ponto do currículo se faz extremamente necessário aproximar os alunos das bases da História, fazendo-os compreender esta enquanto uma construção científica que está baseada em métodos e fontes - as mais diversas possíveis - e que essas escolhas influenciam diretamente a narrativa histórica que será construída. A proposta tem como base alguns momentos que culminariam em uma exposição coletiva para a comunidade escolar e, para tal, seria construída ao longo de algumas aulas - como uma sequência didática tendo, entretanto, como foco o papel dos alunos na construção das reflexões. O ponto de partida do projeto seria um debate coletivo com os alunos sobre os lugares importantes para a história do local no qual a atividade irá se basear, consolidando uma espécie de levantamento informal de dados com os estudantes para motivar uma pesquisa posterior de fontes acerca destes mesmos lugares.

Essa proposta surge da perspectiva defendida por nós de que a história deve se apropriar de uma série de fatores que busquem cotidianamente a construção de saberes significativos, superando a tradicional perspectiva da disciplina baseada em memorizações e relações mecânicas de causa e consequência. Nesse sentido, é essencial que debatamos também aqui as perspectivas de ensino-aprendizagem que estão entrelaçadas na proposta que será apresentada.

4.1 Perspectivas de ensino-aprendizagem

Como Paulo Freire bem definiu em “Pedagogia da autonomia”, ensinar exige respeito aos saberes do educando (FREIRE, 1996). Nesse sentido, cabe ao professor estimular, em sua prática, o estabelecimento de relações entre seus próprios conhecimentos e o novo conhecimento. Essa prática se configura, principalmente, a partir da problematização de

situações vivenciadas pelos alunos em sua própria realidade, permitindo assim também que este conhecimento seja útil para além dos muros da escola contrariando a lógica tradicional de ensino no qual este é simplesmente transmitido.

Cabe ainda lembrar que essa preocupação com o conhecimento prévio do aluno foi incorporada na maioria dos currículos de História, sendo uma parte importante das definições dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais⁴. As próprias características desta disciplina e a sua trajetória de constituição levaram a este quadro de preocupação com a consideração do conhecimento prévio do aluno – ainda que nem sempre esta preocupação seja efetivamente mostrada na prática. Nos tempos recentes temos, cada vez mais, nos deparado com docentes que incorporam essa perspectiva e buscam repensar as formas como tradicionalmente relacionamos os estudantes e o processo de ensino-aprendizagem.

Quando mencionamos a problematização das situações vividas cotidianamente, estamos falando também de formas de enxergar e compreender o mundo, formas de ser e atuar na sociedade na qual estes indivíduos se inserem. A partir desta tentativa, o professor pode trabalhar com ela objetivando problematizá-la, trabalhar sua coerência, a exposição de ideias e, a partir de um espaço de diferença, alteridade e debate, promovendo o avanço do processo de ensino-aprendizagem a partir do confronto entre estas ideias. Deve-se estabelecer um processo no qual o aluno consiga utilizar seu conhecimento para a construção de novos saberes, utilizando não só as aproximações com elementos que facilitem seu próprio entendimento por se relacionarem com o cotidiano, mas também a agência e o protagonismo destes estudantes em seu processo formativo como um potencializador da construção de aprendizagens significativas.

Para a abordagem construtivista deste processo, a construção de conhecimentos não parte do zero e nem começa na escola: na verdade, o aluno constrói (ou reconstrói) um significado específico baseado naquilo que já havia construído previamente. Ou seja, quando um aluno entra em contato com um novo conteúdo, esse contato acontece a partir de uma série de representações e concepções que ele já possuía baseado em suas experiências anteriores e que o ajudarão na organização deste novo conhecimento. Só com essa primeira atribuição de

⁴ Os PCNs são parâmetros de referência para os Ensinos Fundamental e Médio de todo o país. Seu objetivo é garantir o direito de ensino de conhecimentos reconhecidos como necessários. Não possuem caráter obrigatório e, portanto, pressupõe sua adoção de acordo com as particularidades do local. Mas o que acontece na realidade é que apesar dos parâmetros não serem obrigatórios eles são cobrados como critério de avaliação qualitativa do sistema educacional, obrigando, indiretamente, a sua incorporação, como aponta Marcelo de Souza Magalhães. Ver: MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, 2006. Disponível em: . Acesso em: 25 janeiro de 2024

significado é que se iniciaria, portanto, o verdadeiro processo de aprendizagem. O pensamento de Vygostki, representante da abordagem construtivista, será retomado com mais profundidade por nós na conclusão deste capítulo, mas, cabe já destacar que este foi essencial para a definição do pensamento de diversos autores sobre as interações sociais em meio a construção do conhecimento.

Zabala, por exemplo, afirma que, no processo de ensino-aprendizagem, os indivíduos utilizam suas experiências e instrumentos que lhe permitem construir uma interpretação pessoal e subjetiva dos conteúdos. O autor destaca, ainda, que uma interpretação construtivista do ensino se articula em torno de um conjunto de interações baseadas na atividade conjunta dos alunos e dos professores, constituindo o ensino como um processo de construção compartilhado de significados voltados para a autonomia do aluno, não desconsiderando a necessidade de auxílio exigida no processo (ZABALA, 1998).

Ao tomar o construtivismo enquanto pressuposto para analisar as relações que se estabelecem dentro da sala de aula, Zabala destaca que é indispensável conceder espaço para que os alunos se expressem livremente buscando potencializar as condições de repensar suas ideias relacionando-as com novos aprendizados. Esse é o primeiro passo para considerar os conhecimentos prévios, não apenas no que diz respeito aos conteúdos, mas com relação a todas as experiências destes estudantes. Essa estratégia se mostra importante, dessa forma, tanto para alunos quanto para os professores uma vez que, ajuda na elaboração de estratégias didáticas mais eficazes e atua como guia para avaliação do processo de aprendizagem já que, a partir da comparação com estes conhecimentos, fica mais fácil perceber o que foi agregado.

De certo que a utilização dos conhecimentos não é uma tarefa fácil e, muito menos, livre de obstáculos. Muitos professores ainda consideram de pouca importância essa valorização. Muitas vezes, a grande quantidade de informações aos quais os alunos estão suscetíveis hoje em dia dificulta essa prática. Afinal, nem sempre as respostas dadas pelos alunos correspondem efetivamente aquilo que estes esperam e, mais do que isso, nem sempre estes se sentem à vontade para interagir durante a aula – principalmente por conta de uma prática de achar que só vale a pena participar com a resposta certa.

Desta forma, muitas vezes lidamos com essas perguntas durante a aula, mas que, na verdade, pouco estão interessadas em realmente saber o que o aluno pensa sobre o tema e problematizar aquilo. Muitos professores, ao utilizarem dessa prática dialógica, já esperam uma dada resposta para dar continuidade a sua aula e, com isso, muitas vezes acabam direcionando a própria resposta dos alunos. Os estudantes acabam, portanto, tentando responder com aquilo que é esperado deles, procurando respostas no livro ou no caderno (ou no celular) e não se

preocupando em revelar suas reais concepções. Nesse sentido, é importante pensar em propostas que tentem inserir mais os estudantes como sujeitos ativos desse processo, como a que buscamos apresentar aqui.

Portanto, destacamos aqui a necessidade de respeito ao conhecimento que o aluno já tem quando chega à escola, encarando este indivíduo como um sujeito social que possui suas particularidades que não devem ser ignoradas. Ao estabelecer uma relação respeitosa com o aluno, na qual valoriza sua autonomia e até sua identidade, o educador faz uso do bom senso e consegue diferenciar seu papel como educador sem exercer esta função com o tradicional autoritarismo com a qual esta se associa. Essa busca por uma associação dos conteúdos com a própria rede de conhecimento dos alunos se torna também um elemento facilitador no processo de aprendizagem, uma vez que, com os conteúdos relacionados à prática fica mais fácil assimilar tais conhecimentos.

As experiências de situações de vida dos próprios alunos e a multiplicidade de conhecimentos que estes possuem não devem ser desconsideradas pela prática docente. Identificar temas relevantes ou associar o conteúdo à realidade destes alunos é uma tarefa importante além de facilitar a aproximação do mundo destes jovens com o mundo da escola, que por vezes parece tão distante dos sujeitos que a frequentam.

4.2 Uma metodologia, muitos conteúdos

Os conteúdos escolares podem nos remeter a uma infinidade de aspectos, segundo perspectivas do final do século XX. Algumas visões anteriores, ao contrário, seguiam certa perspectiva considerada conteudista, abarcando conteúdos pontuais relacionados com as disciplinas e resultando, no geral, em um currículo demasiado inchado. Por conta do foco em um aprendizado focado em memorização, esse tipo de perspectiva acabou sendo encarado de maneira bastante negativa já que, na busca de um ensino mecânico, deixava de lado as possibilidades de formação de criticidade e autonomia através dos conteúdos curriculares.

As tendências críticas de abordagem dos conteúdos emergiram a partir da reivindicação de encarar o currículo de maneira a pensar um processo de ensino-aprendizagem integrador e não apenas pensado para o espaço da sala de aula – levando, portanto, em conta questões que tangenciam as disciplinas, subjetividades dos indivíduos e dimensões das relações interpessoais, bem como aspectos referentes ao conhecimento científico.

Na perspectiva de Antoni Zabala, em sua abordagem tipológica dos conteúdos, temos uma perspectiva mais ampliada que considera todas as questões capazes de possibilitar

desenvolvimentos vários, não só o cognitivo. Assim, para o autor, poderíamos identificar quatro tipos de conteúdo, sendo estes: (1) os factuais, englobando os fatos pontuais citados anteriormente; (2) os conceituais, referentes às noções utilizadas na análise dos primeiros; (3) os procedimentais, ou seja, o conjunto de métodos e práticas referentes a disciplina – e (4) os atitudinais, que teriam a ver com formas de comportamento e valores sociais discutidos no processo de ensino-aprendizagem.

Utilizaremos aqui essa tipologia dos conteúdos para reiterar, como defende Julio César Paixão Santos, que esta abordagem é muito útil na abertura de caminhos e debates sobre o aprender e o ensinar História (SANTOS, 2020). Entretanto, como destaca o historiador, a defesa desta abordagem demanda a reorganização de agendas de pesquisa sobre o campo principalmente no que tange aos dois últimos tipos de conteúdo, ainda pouco explorados. Calcados nesses princípios e dispostos a encarar os desafios que se apresentam no caminho, buscaremos a partir de agora definir nossa proposta metodológica para ser utilizada na Educação Básica, destacando suas potencialidades no que tange a diferentes tipos de conteúdo.

É nesse sentido que compreendemos que, em nossa disciplina, devemos considerar enquanto conteúdos significativos elementos que vão além dos tradicionais fatos organizados em linhas cronológicas que deveriam ser memorizados. Devemos considerar como parte integrante e fundamental desse processo, portanto, não apenas os fatos e conceitos, mas as articulações realizadas entre eventos, comparações entre diferentes tempos, capacidade interpretativa de fontes de distintas origens, dentre outros.

Esta proposta foi pensada considerando essa perspectiva e incitando levantar debates sobre as formas de apropriação do conhecimento histórico escolar por parte dos estudantes. Para nós, é essencial que os estudantes além de se entenderem enquanto efetivos sujeitos da história também se endentam como construtores de conhecimento e capazes de mobilizar este de maneira articulada. Por isso, o protagonismo do estudante é fundamental considerando que defendemos um processo dialógico e reflexivo sobre as práticas educativas. A proposta metodológica foi descrita para ser incorporada por um docente que deve ser um mediador de um projeto conduzido pelos próprios estudantes, que devem definir seus objetivos, recortes, formas de análise, entre outros elementos da sequência didática.

4.3. História Oral e História Local: uma potente união

Considerando essas escolhas e justificativas prévias, é essencial destacar que toda proposta didática deve basear-se em um cuidadoso planejamento, ainda que se entenda a

inevitabilidade e as potencialidades dos eventuais desvios de rota que possam acontecer nesse processo. A didática é um processo que considera não só conteúdos e objetivos, mas também métodos e formas de organização de uma determinada prática e ensino-aprendizagem. Todos estes elementos se integram na tentativa de criar mecanismos para facilitar o trabalho do professor que deve se pautar, reiteramos, na busca da construção de uma aprendizagem significativa. A prática educativa necessita, portanto, de organização prévia das ações didáticas e pedagógicas (FARIAS, 2009). O processo de planejamento deve envolver a integração do professor com a realidade do aluno e, automaticamente, com as relações econômicas, sociais, políticas e culturais nas quais este se insere.

O planejamento deve ser usado como um norteador das escolhas do discente. Esse planejamento precisa levar em conta as dimensões da realidade, ou seja, é indispensável que o professor esteja familiarizado com a realidade na qual vai atuar. As etapas e atividades devem ser elaboradas em função das necessidades e realidades que são apresentadas pelos alunos, bem como de suas demandas e expectativas. Assim, um planejamento pedagógico atento auxilia a lidar com as possibilidades dentro do ambiente escolar. Libâneo, ao falar sobre o planejamento, destaca a importância da verificação de que as condições potenciais de rendimento escolar dependem de um bom conhecimento dos condicionantes socioculturais e materiais tais como o ambiente social em que os alunos vivem, a linguagem utilizada por eles, suas condições de vida e de trabalho (LIBÂNEO, 1984).

Tendo em visto tudo que foi discutido nesse trabalho até agora, iniciaremos agora uma exposição detalhada da proposta de metodologia combinada desenvolvida por nós. O primeiro ponto essencial a ser pensado é o público alvo da proposta. A ideia é que esta seja apropriada por docentes da disciplina para turmas do primeiro ano do Ensino Médio, em um momento inicial de introdução à história, suas metodologias e conceitos.

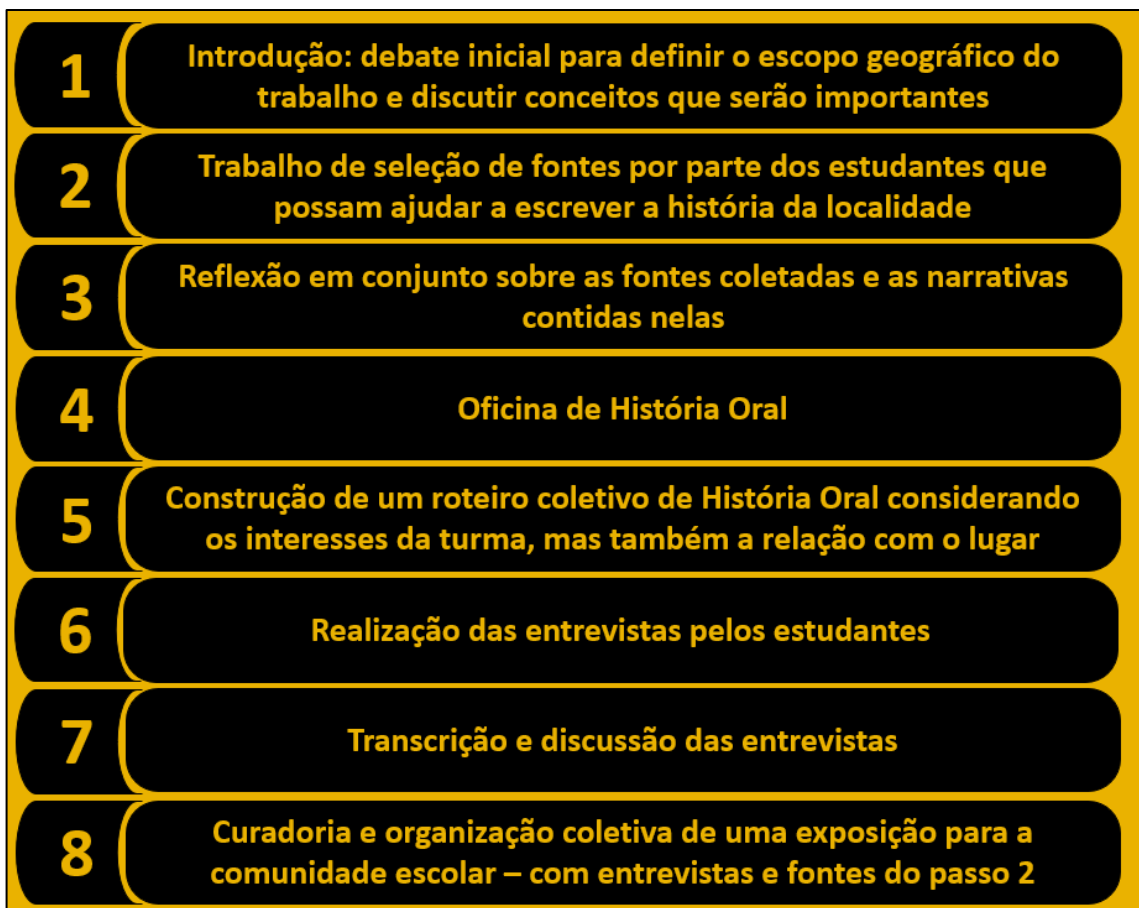
A escolha de trabalhar com alunos dessa faixa etária – entre 14 e 16 anos, em geral – se deu por conta de alguns procedimentos que serão incorporados na proposta, os quais consideramos adequados para serem realizados por este seguimento. Além disso, como citado, a ideia é que em meio ao processo de introdução destes indivíduos a disciplina história que será estudada por eles no Ensino Médio, se mobilizem questões relativas ao processo de construção de conhecimento e suas especificidades.

Antes, ainda, de detalharmos a proposta, destacamos a opção de não construir essa proposta com base em um local específico, mas sim enquanto uma metodologia que possa ser incorporada e utilizada em diversos contextos geográficos. A ideia é que, com isso, consigamos ampliar o campo de possibilidades alcançadas pela atividade, estimulando também que o

processo de escolha do local e as adaptações necessárias seja realizado pelo próprio docente em conjunto com os estudantes, o que já evidencia o envolvimento e protagonismo destes durante todo o processo.

Evidenciando o planejamento, portanto, como etapa essencial deste projeto, apresentaremos a proposta descrita a partir de oito passos que serão descritos de maneira mais detalhada a fim de servir de guia para o trabalho do docente que adotar esta estratégia em ambiente escolar. Posteriormente finalizaremos apresentando também a síntese da metodologia que exemplifica de maneira prática e destrinchada como serão efetuadas as etapas descritas anteriormente. A fins de sistematização, o passo-a-passo da proposta está resumido na Figura 1.

Figura – síntese do passo-a-passo da metodologia proposta



Fonte: A autora, 2024.

O primeiro passo da proposta, introdutório, se baseia em um debate inicial sobre a proposta, no qual serão discutidos de maneira introdutória conceitos fundamentais que baseiam a proposta e que irão tangenciar toda a atividade que será realizada.

Nesse passo, é essencial ainda a definição do recorte espacial do projeto. Neste debate,

realizado de maneira conjunta entre estudantes e professor, o ideal é que sejam mobilizadas questões para justificar a escolha do local. Em muitos contextos escolares estão presentes alunos que habitam bairros diferentes da cidade e, nesse caso, basear a proposta nesse tipo de espaço pode originar questões conflitantes. Por isso, nossa sugestão é que a proposta seja baseada no espaço no qual se localiza a unidade escolar, buscando perceber as relações que também são estabelecidas com este por parte dos alunos e também fazer emergir novas questões a partir da exploração de elementos que, por vezes, podem passar despercebidos por eles.

O segundo passo da proposta vai evidenciar o caráter ativo da participação dos estudantes no processo estimulando-os a uma cuidadosa pesquisa a ser realizada na escola e em casa sobre fontes que poderiam ser utilizadas para a compreensão da história daquela localidade. Aqui, espera-se que sejam trazidas para o coletivo fontes de diferentes tipos – ainda que se imagine que as mais prováveis sejam fotografias e ou reportagens, por serem recursos mais próximos dos estudantes – e, tendo isso em vista, não limitaremos esse aspecto ao passar o comando. O docente deve estimular os alunos a pensar o que poderia ser utilizado para conhecer a história da região, buscando superar os tradicionais documentos escritos e oficiais e pensando nas inúmeras possibilidades de construção da narrativa histórica a partir de distintos documentos.

O retorno desta pesquisa será apreciado com todo o grupo em um terceiro passo onde os estudantes deverão se questionar e refletir sobre o porquê de terem escolhido essas fontes e o que essa seleção significa se considerar a narrativa que poderia ser construída sobre a localidade. A intenção é que se retomem conceitos trabalhados na introdução da disciplina onde mobilizamos que as diferentes fontes históricas dão origem a distintas interpretações da narrativa, também interpelada pelas subjetividades dos indivíduos que as estabelecem.

A variação de fontes leva a narrativas que podem negligenciar e/ou valorizar determinados grupos sociais, tendo, portanto, diferentes intenções e possibilidades políticas. Instaurado esse debate, propomos que o professor responsável introduza a possibilidade da utilização de relatos orais como fontes pensando nestes, a partir de suas particularidades, como forma de realizar análises combinadas e ampliar as narrativas presentes em outras fontes a partir de novas perspectivas.

A passagem para o quarto passo aconteceria a partir dessa discussão, que abriria o caminho para que fosse realizada com os estudantes uma oficina explicando a História Oral enquanto metodologia. Uma das primeiras ações da própria oficina seria, inclusive, a discussão do que é uma metodologia e da sua importância na construção do conhecimento, pensando também nas especificidades da história. Deve, portanto, ficar claro para os estudantes antes de

adentrar na metodologia específica escolhida, a importância de que as fontes sejam coletadas e analisadas através de técnicas específicas e que a definição destas também ajuda a definir as escolhas feitas pelo pesquisador na busca da resolução do problema definido por ele.

Neste momento, com a utilização de manuais já bastante discutidos sobre essa metodologia, devem ser discutidos aspectos como as questões éticas envolvidas em pesquisa realizadas com indivíduos, as formas de elaboração de perguntas e suas implicações, os cuidados a serem tomados no momento da entrevista e também as diferentes formas de transcrição e apropriação destas narrativas, depois de coletadas.

A ideia é que, durante a oficina, além do debate sobre a história oral e as possibilidades de utilização da memória enquanto fonte para a construção da narrativa histórica, seja proposto para os alunos o projeto de pesquisa que eles devem, a partir de então, realizar. Será proposto aos alunos a realização de uma espécie de pesquisa coletiva de campo para coletar, através da história oral, novas narrativas para a história local que está sendo construída.

Todos os debates realizados em conjunto durante a oficina no passo anterior devem ser, agora na quinta etapa, mobilizados de maneira prática pelos estudantes. Agora será o momento de construir um roteiro coletivo baseado nos métodos estudados e nas intenções de estabelecer relações diretas com o lugar, também central para a proposta. Para tal, o primeiro passo seria a construção coletiva de um roteiro baseado em eixos de interesse para o projeto em questão. A ideia é que existam eixos bases a ser sugeridos que se relacionem com a vivência e relação das pessoas com o espaço do bairro, mas que se respeite a colaboração dos alunos na construção.

Aqui é essencial atentar para o recorte dos sujeitos que serão alvo das entrevistas. Sugere-se, nesta proposta, que sejam pensados diferentes grupos para que as narrativas possam ser analisadas em conjunto configurando uma visão menos homogênea sobre as memórias daquele espaço, mas mais relacionadas com as identidades subjetivas em constante processo de (re)construção.

Definidos os sujeitos da pesquisa, o roteiro deve ser elaborado de acordo com os problemas que os estudantes definiram inicialmente para guiar o projeto. É essencial evidenciar que a escolha por perguntas abertas ou fechadas faz toda a diferença nos testemunhos que serão proferidos pelos sujeitos. As perguntas fechadas, mais limitadoras e condicionantes de certas opções de resposta, encaminham as falas para determinadas possibilidades, perdendo por vezes as nuances que poderiam levar tais narrativas para lugares não imaginados pelo pesquisador. As perguntas abertas, por outro lado, proporcionam a possibilidade da realização do que podemos chamar de uma certa história de vida, ou seja, um espaço concedido ao entrevistado para que ele crie sua própria narrativa e tangencie o tema perguntado, não sendo este o foco

direto da pergunta.

Definido o roteiro, enquanto passo fundamental no processo prévio da entrevista, a transição para a efetiva realização destas deve lembrar os estudantes da importância de conduzir a entrevista de maneira a deixar os sujeitos da pesquisa confortáveis, contando com sua total permissão e esclarecendo, desde o início, as intenções e resultados possíveis daquele trabalho.

Tendo em vista que o roteiro estabelecido no passo anterior poderá ser adaptado de acordo com as especificidades dos entrevistados, sugere-se a divisão da turma em grupos destinados a realizar as entrevistas com recortes etários e de gêneros - que deverão ser discutidos enquanto aspectos importantes a serem analisados, bem como outros. Com uma pluralidade maior de narrativas, o trabalho de compreensão destas muitas nuances da relação das pessoas com o espaço vai ficando cada vez mais evidente, além de reforçar a ideia de que a história pode ser vista a partir de diferentes lentes metodológicas, políticas e subjetivas.

A transcrição também deve ser um passo realizado com autonomia pelos estudantes, de maneira individual e em ambiente domiciliar, tendo em vista questões essenciais como um ambiente sem ruídos para facilitar o processo. Entretanto, por vezes, o ambiente mais adequado é a própria escola, e pode ser necessária a disponibilização de uma sala de aula em horário de contra turno, para garantir aos alunos as condições ideais de realização desta atividade.

Além disso, é importante que se defina previamente um quantitativo possível para ser transcrito por cada aluno já que, cabe lembrar, o processo de transcrição é demorado e este será, possivelmente, o primeiro contato destes estudantes com algo semelhante. Nossa sugestão é de que cada aluno fique responsável por transcrever uma entrevista, ou mesmo que dois estudantes dividam uma entrevista, no caso destas possuírem tamanho mais extenso.

Ainda neste passo, é importante também definir previamente a forma de transcrição e o que esta significa nos resultados. Serão transcritos vícios de linguagem? Eventuais erros serão corrigidos na transcrição? Deve-se estabelecer um padrão para que se torne mais fácil a posterior análise destas fontes. Para finalizar este passo, os estudantes devem reunir-se novamente em sala de aula trazendo questões que chamaram a atenção durante a transcrição e leitura destas entrevistas. Alguns eixos centrais que podem perpassar mais de uma entrevista podem ser definidos como importantes e evidenciar experiências coletivas e/ou compartilhadas, bem como outros podem fugir de determinados padrões de resposta e evidenciar relações pessoais subjetivas.

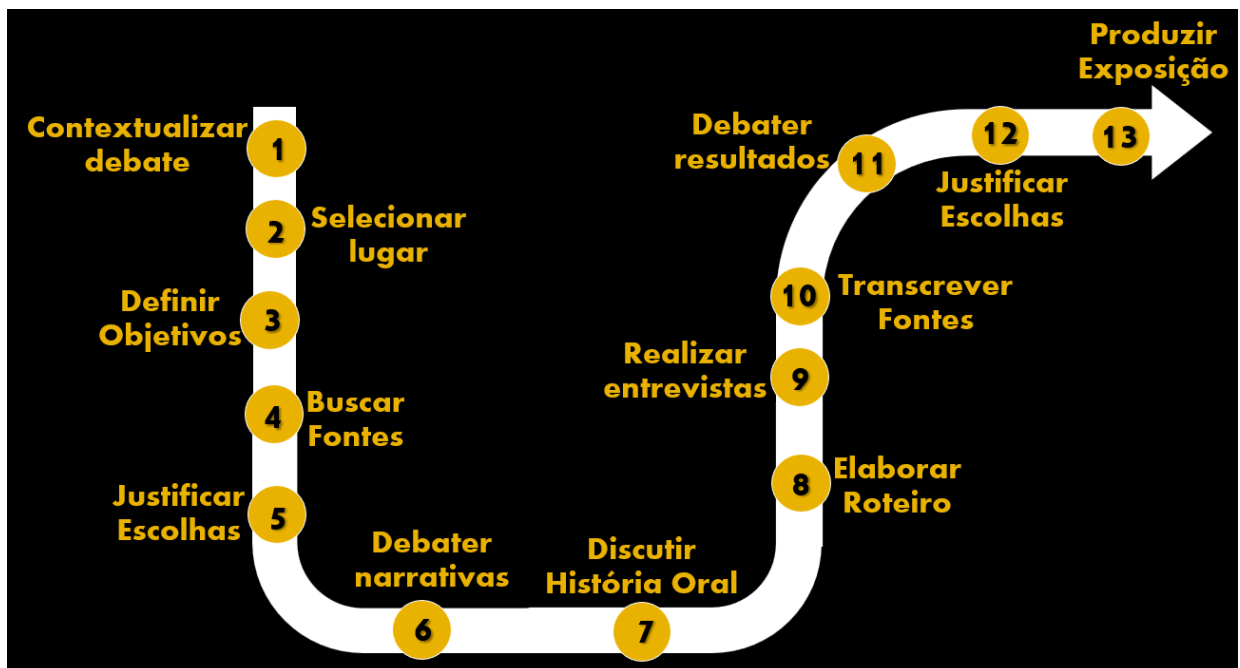
O momento do debate é aonde os estudantes estarão pensando na transição de todo o processo realizado até este ponto para a exposição que será produzida de forma coletiva e voltada para toda a comunidade escolar, no passo seguinte. Aqui cabe relembrar as fontes

coletadas no início do projeto e tentar relacioná-las com as narrativas aferidas com as entrevistas, posteriormente. Elas se tangenciam? Novas perspectivas do lugar foram acrescentadas com os relatos dos sujeitos entrevistados?

A exposição, realizada com total curadoria dos estudantes, deve ser pensada menos como um produto final acabado e com respostas pontuais, mas mais como um relato coletivo e fluido do processo de pesquisa. Deve cotejar simultaneamente os diferentes tipos de fontes perpassados no caminhar do projeto pensando nas relações delas com a história do local. O formato da exposição deve ser definido pelos alunos que, como sujeitos da pesquisa, devem considerar a melhor forma de apresentar o longo processo realizado na aplicação deste tipo de metodologia.

Descritas as etapas pensadas para a proposta do projeto, a figura 2 sintetiza novamente o processo destrinchando momentos específicos onde os estudantes e o professor devem atentar para procedimentos de pesquisa como a definição de objetivos, a justificativa das escolhas realizadas no percurso e o debate dos resultados encontrados.

Figura 2 – síntese dos métodos metodologia proposta



Fonte: A autora, 2024.

A título de conclusão da proposta apresentada, cabe retomar alguns aspectos epistemológicos que emergem em meio a tal metodologia. Tendo como discussão inicial a ideia de que tal proposta deve funcionar como instrumento do processo de ensino-aprendizagem, ou

seja, possibilitar que os alunos envolvidos mobilizem conhecimentos da área da disciplina de história, é essencial pensar nas maneiras como este processo pode ser mobilizado na proposta. Para tal, defendemos a relação fundamental estabelecida entre a prática proposta e a chamada zona de desenvolvimento proximal (ZDP), definida por Lev Vygotsky.

Vygotsky foi um psicólogo e desenvolveu a chamada psicologia histórico-cultural, buscando relacionar, de maneira dialógica, o desenvolvimento intelectual dos indivíduos com as interações sociais as quais este é submetido. Especificamente sobre ZDP, este é um conceito que busca mensurar a distância entre o atual nível de desenvolvimento – observando a capacidade de resolução de problemas de maneira efetiva – e aquele nível potencial de desenvolvimento, que envolve uma variada gama de possibilidades que podem ser alcançadas por meio do processo de ensino-aprendizagem (VYGOTSKY, 1984). Para o autor, “a Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

A partir dessa perspectiva, a atenção no processo de ensino-aprendizagem deve ser nas capacidades que estão se desenvolvendo ali e nos garante uma conceituação que relaciona a aprendizagem e as relações interpessoais. Na proposta que será apresentada neste trabalho, busca-se entender a ZDP como uma rica possibilidade de atuação do docente, que deve levar, a partir das capacidades analíticas prévias dos estudantes, ao alcance de outras habilidades a partir das interações com professores, alunos e membros da comunidade escolar e local no desenvolvimento do projeto.

Em segundo lugar, é essencial refletir sobre a expressão das subjetividades no espaço da cidade. As questões identitárias devem ser encaradas como fluídas e complexas e não estáticas definidas em características fechadas, mesmo quando pensamos no local em específico. Se pensarmos no espaço, referência física, devemos compreender que estas identidades também se expressam nas relações estabelecidas com este e isso ocorre a partir de constantes embates e debates sobre diferentes formas de ser e estar no mundo.

Retomamos as já citadas ideias da filósofa Anne Cauquelin que caracteriza o espaço da cidade um amálgama de diferentes camadas de significação atribuídas a este (CAUQUELIN, 1982). A categoria do espaço público faz emergir esse caráter conflitivo do espaço e de suas constantes (re)apropriações. Assim, como define Gorelik, existe um conflito inerente à própria definição de espaço público que amalgama as dimensões da política e da cidade, de maneira geral (GORELIK, 2008). Essas relações entre política e espaço evidenciam formas de se relacionar socialmente e constroem subjetividades de maneira constante.

Além disso, é importante destacar que em meio aos conceitos essenciais a serem trabalhados em um projeto dedicado ao conhecimento de uma história local estão os já citados identidade e pertencimento, mas estes andam em conjunto com a perspectiva da alteridade. Nesse sentido, para mobilizar o conceito de localidade como será feito através dessa metodologia é essencial estimular os estudantes a não buscar encontrar uma verdade sobre o espaço, buscando ver o que ele é. Mas entendendo este em meio as relações que se estabelecem rotineiramente com estes – subjetivas e, portanto, variáveis – e também enquanto diferente de outros lugares. Nesse sentido, a proposta busca estimular por parte dos estudantes um olhar para si simultâneo a um olhar para o outro.

Em terceiro lugar, relembramos a intenção constante da proposta de colocar os estudantes em um papel ativo no seu processo de formação e na construção de conhecimentos significativos. Para isso, consideremos essencial englobar na proposta conteúdos que abrangem diferentes tipologias de acordo com a teoria de Zabala entendendo a importância do entendimento a ser desenvolvido no aluno de que ele próprio é produtor de conhecimento, contribuindo para compreender também outras possibilidades sobre si mesmo, o que potencializa questões como consciência política, relações interpessoais e até mesmo percepções sobre o local com o qual interagem constantemente.

A última e essencial questão a ser pensada no desenvolvimento da proposta é a compreensão adotada de tempo histórico, entendido aqui como uma relação forjada no presente e que conecta distintos tempos. Discutimos anteriormente, a necessidade do docente de incorporar os conhecimentos prévios dos estudantes e, agora, a este elemento se torna essencial acrescentar ainda outro que são as perspectivas destes para o porvir, relacionadas diretamente com as formas de ação destes indivíduos no mundo em que estão inseridos.

O historiador Reinhart Koselleck, em meio a sua tentativa de compreensão da história a partir das categorias expressas por ela, define dois importantes conceitos: o espaço de experiência e o horizonte de expectativas (KOSELLECK, 2006). A experiência é definida pelo autor como o passado atual, aquele no qual acontecimentos foram incorporados e, por isso, podem ser lembrados. Já a expectativa é ligada à pessoa e ao interpessoal e também se realiza no presente, voltado para o ainda-não experimentado. Para o autor, é justamente na tensão entre ambas que surge o tempo histórico, a partir de uma relação não estática, mas indica sua constante capacidade de modificação.

Esperança e recordação, ou mais genericamente, expectativa e experiência — pois a expectativa abarca mais que a esperança, e a experiência é mais

profunda que a recordação — são constitutivas, ao mesmo tempo, da história e de seu conhecimento, e certamente o fazem mostrando e produzindo a relação interna entre passado e futuro, hoje e amanhã. Com isso chego à minha tese: experiência e expectativa são duas categorias adequadas para nos ocuparmos com o tempo histórico, pois elas entrelaçam passado e futuro. São adequadas também para se tentar descobrir o tempo histórico, pois, enriquecidas em seu conteúdo, elas dirigem as ações concretas no movimento social e político (KOSELLECK, 2006, p. 308).

Em uma proposta didática como esta, a história pode atuar na ampliação do horizonte de expectativas dos estudantes, ultrapassando a identidade e o cotidiano já vivenciados por eles e construindo outras percepções de atuação e crítica dali em diante.

Enquanto professores, muitas vezes temos imagens predeterminadas que esperamos que se encaixem nos estudantes, bem como em suas trajetórias. Miguel Arroyo destaca as mudanças em voga nessas imagens e suas relações com as tensões entre docentes e discentes. Segundo o autor, a imagem profissional dos professores foi construída e legitimada sobre uma imagem de infância e adolescência que não mais correspondem com a realidade e essas “imagens quebradas” incomodam os professores, que, em geral, tem certa dificuldade na compreensão da distância entre sua expectativa e as reais demandas dos jovens (ARROYO, 2004). Estes jovens, vivenciam novas experiências que também modificam suas relações com o ambiente escolar.

Esse imaginário ultrapassado que povoa o universo escolar deve ser superado para que possamos lidar e conviver melhor com os indivíduos reais e os mundos da escola e dos jovens aproximem-se. Neste contexto paradoxal onde estes dois mundos parecem apresentar-se de forma distanciada, retomamos as reflexões de Juarez Dayrell e Paulo Carrano que buscam compreender as percepções dos jovens sobre seus processos de formação lembrando que o ingresso destes na escola já ocorre permeado de percepções, condições e práticas bastante distintas daquelas das gerações anteriores.

Dayrell conceitua o que chama de “nova condição juvenil” em nosso país a partir de dois eixos importantes: a origem social dos jovens e as culturas juvenis (DAYRELL, 2007). Ambos, destacamos, expressam potentes espaços de construção de práticas e representações destes jovens – seja sobre si mesmos, ou sobre o mundo – demarcando formas de se relacionar com a sociedade. As reflexões de Carrano dão continuidade a estas ao pensar na fluidez entre as fronteiras atuais do mundo jovem e do mundo adulto (CARRANO, 2011). Para o autor, por vezes, as experiências subjetivas da juventude podem não ser mais aquela transitória e de preparação para a vida adulta, mas estarem convivendo já simultaneamente com estas.

Assim, a recorrente falta de aproximação entre o mundo da escola e o mundo destes

jovens, por vezes incorre no desinteresse dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Esse amplo descompasso entre as culturas juvenis e a escola, por vezes, pode ser encarado como um fator agravante nos alarmantes números de evasão ou de desempenhos escolares insatisfatórios. Em contrapartida, compreendemos que os impactos da experiência escolar na vida dos indivíduos podem ser positivamente diferentes e determinar o fortalecimento de identidades e formas de estar no mundo. A escola já tem seu papel nessas experiências, mas, destacamos que o investimento em práticas docentes mais dialógicas, emancipatórias e críticas – como a que propomos nesse trabalho – pode contribuir para potencializar esses impactos positivos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre o ensino de História e o conhecimento científico traz à tona a importância social da formação dos estudantes demonstrando as possibilidades de estudo dessa área. O estudo da história desempenha um importante papel pois deve refletir sobre as relações sociais entre os indivíduos e o mundo. Mais do que aprender sobre grandes nomes, datas importantes ou acontecimentos de países realmente distantes de nossa realidade, a história deve estimular a possibilidade de reflexão sobre suas práticas cotidianas e a capacidade de relacionar estas com o processo histórico compreendendo por exemplo, a história específica da sua região.

O trabalho com essas noções pode modificar a forma como o aluno compreende as relações entre elementos da sua própria história, se entendendo como sujeito histórico. A opção de trabalho com alguns temas como história do cotidiano, memória, história local, permitem contextualizar a vivência destes alunos dentro de um processo mais amplo.

Entre os objetivos citados pelo PCN em relação ao ensino de História cabe destacar a construção de identidade individual e social. Esta construção se relaciona diretamente com estes estudos mais voltados para a vivência dos sujeitos. A construção de identidade se relaciona com a memória e com a história através do estabelecimento de tradições específicas de determinadas gerações. A história local também pode ser um ponto de partida para a aprendizagem já que permite considerar a realidade mais próxima do aluno e estabelecer relações entre os conteúdos aprendidos.

Assim, essas possibilidades citadas aqui ganham importância pois ajudam a introduzir na educação um pensamento sobre a história que contemplem o indivíduo e a coletividade bem como as relações entre estes. Os alunos conseguem, portanto, aos poucos compreender as realidades específicas e que estas não acontecem de maneira isolada, mas estão conectadas com todo um processo histórico, podendo assim se reconhecer historicamente.

É fundamental, portanto, a incorporação dessas novas metodologias de trabalho que estão preocupadas em inserir na história aprendida pelos alunos o cotidiano destes reforçando uma necessidade dialógica entre o ensino de história e a compreensão do papel do indivíduo no mundo. Mais importante ainda é romper com uma lógica tradicional que só dava lugar na narrativa para grandes figuras socialmente privilegiadas. A importância de todos os sujeitos na história deve ser reforçada e uma boa forma de começar é valorizando aqueles que sempre estiveram à margem da chamada história oficial. Como professores, devemos reforçar essa maneira de ensinar história mais próxima dos alunos como forma de fazer com que estes se reconheçam na disciplina e que esta ganhe outro significado em suas vidas.

A articulação do conteúdo com a realidade pressupõe atenção a reflexão sobre o respeito à alteridade e agir sem preconceitos. Não podemos, nem devemos, resumir a prática docente ao puro ensinamento de determinados conteúdos pois a prática docente também exige do professor uma tomada de posição. A própria questão da individualidade dos alunos considerando sua identidade, já mencionada aqui, relaciona-se com esse compromisso da prática docente. A opção por não ignorar as experiências históricas, culturais e sociais dos sujeitos configura-se em política, pois abre brechas para o pensamento de questões variadas acerca da própria sociedade como um todo. Ao escutar o aluno você reconhece seu interlocutor como um sujeito e demonstra interesse em suas particularidades.

Encarando os alunos como indivíduos, você humaniza o olhar dado a eles o que demonstra afetividade, que também é essencial no processo educativo. Essa questão da escuta, assim como toda a dimensão humana, associa-se com a corrente pedagógica humanista. Esta corrente defende que o processo de aprendizagem deve centrar-se no aluno pois cada ser humano é um indivíduo que pensa, sente, decide, logo, a educação deve considerar tais características pois estas influem diretamente no processo educativo.

Dentro do processo de formação de sujeitos críticos é importante considerar um método de aprendizagem colaborativa para pautar o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, deve-se considerar o aluno como protagonista da construção do conhecimento e também da própria história. Essa noção trabalha em conjunto com aspectos que já foram trabalhados também anteriormente.

Para compreender o aluno como sujeito responsável pela construção da história também é essencial compreender o processo educativo como integrante da dinâmica que envolve a sociedade e as relações sociais que se estabelecem em meio a esta. Logo, seria impossível para o docente não revelar a seus alunos não só sua maneira de ser, mas também de pensar politicamente, estimulando a própria reflexão destes indivíduos que vão ser capazes de escolher por si mesmos.

Essa crença na possibilidade de mudar a lógica da sociedade se reflete na criticidade. A própria tentativa de construção de um processo educativo formador de sujeitos críticos é uma clara evidencia desta questão. Ao contrário do comumente aceito de que a realidade social e história deve ser aceita e encarada como natural, devemos compreender a dinâmica social e encará-la de forma crítica para que, desta forma, o processo educativo possa dar origem a indivíduos capazes de buscar mudanças na própria estrutura dessa sociedade. Assim, esse processo possibilitaria que estes indivíduos se transformassem em sujeitos ativos a partir da tomada de decisões em muitas situações. O ensino reflexivo possibilitaria esse caráter político.

Assim, “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, como nos disse Paulo Freire.

Ou seja, devemos ter em mente que os docentes, a partir desse processo, podem e são grandes formadores de indivíduos críticos e opinantes dentro desta sociedade. Como o processo educativo exige sempre tomadas de decisão, percebemos que a educação se configura em um instrumento modificador. Devemos, portanto defender um tipo de pedagogia que – não voltada ao simples ensino dos conteúdos – pressupõe formação de cidadãos completos, que entendem – a partir da prática do próprio docente e da reflexão – que são capazes de interferir na realidade em que se inserem. O educador assim assume um papel de interventor viabilizando a reflexão e a consequente tomada de decisões próprias por parte de seus alunos.

Tendo em vista a proposta apresentada nesse trabalho, cabe aqui destacar a necessidade de uma formação de professores que esteja atenta para as dificuldades e complexidades das situações vividas no cotidiano escolar e também para a necessidade de reflexão em cima da prática docente. A escola, como enxergou Antônio Nóvoa, é vista como local de formação continuada do educador e é aonde se configuram saberes diversos que permitem ao educador descobrir novas questões em sua práxis (NÓVOA, 1991). Defendemos aqui a ideia do professor-pesquisador, sendo, para nós, esse agente que tem como principal interesse a aproximação das questões oriundas da sua prática pedagógica buscando aperfeiçoá-la a partir de uma análise crítica e autocrítica que deve ocorrer de maneira recorrente.

Nossa preocupação político-pedagógica se concentra na formação continuada desse/a docente, colaborando com a contrariedade à ideia da educação como pura transmissão de conhecimento já consolidado, dando lugar a pesquisa desse/a professor(a) – pesquisador(a) atento a formulação de novos conhecimentos ou o questionamento tanto sobre a validade quanto sobre a pertinência dos já existentes (LIMA, 2016).

Quando Paulo Freire (1996, p. 30) afirma que “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra.” deixa clara a dimensão política de sua pedagogia ao afirmar que as implicações políticas e ideológicas de determinados conteúdos também devem ser alvo de análise para que o processo de aprendizagem seja completo.

Afinal, não é possível estar no mundo de forma neutra, logo, o processo de ensino-aprendizagem não deve acontecer de forma descomprometida e sim se articulando de forma direta com o mundo. E esse estudo comprometido com a realidade seria incentivador de decisões e escolher que intervissem diretamente nesta realidade. Nessa perspectiva, deve-se pensar numa aprendizagem colaborativa lembrando a importância do envolvimento de todos no processo de construção do conhecimento estimulando o aluno a compartilhar seus posicionamentos, percepções e concepções na busca por uma aprendizagem significativa.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. Narrativas na história oral. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA (22.: João Pessoa, PB). **Anais eletrônicos**. João Pessoa, PB: ANPUH-PB, 2003. Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548177541_8d5c06dc86a7c8604dcac1b4244014e8.pdf. Acesso em: 2 dez. 2023.
- ARENDDT, Hannah. As esferas pública e privada. In: **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p.59-83.
- ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004
- BACK, Isabela. Patrimônio Arqueológico. In: Aline Carvalho e Cristina Meneguello (orgs.). **Dicionário Temático de Patrimônio: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2009.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história**, ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. História. Brasília, DF: MEC, 1996.
- BRESCIANI, Maria Stella Martins. As sete portas da cidade. **Espaço & Debates: Revista de Estudos Regionais e Urbanos**. Núcleo de Estudos Regionais e Urbanos, 1981, p. 10-15.
- BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales 1929-1989**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11, n. 21, p. 17-3, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/ng5vPkskgkCHSvgyWYmZsnh5t/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 nov. 2023.
- CARRANO, Paulo César Rodrigues. Jovens, escolas e cidades: desafios à autonomia e à convivência. **Revista Teias** [online], v. 12, p. 7-22, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24209/17188>. Acesso em: 1 dez. 2023.
- CARVALHO, Aline. MENEGUELLO, Cristina. **Dicionário Temático de Patrimônio: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.
- CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Coimbra: Quarteto Editora, 2001.
- CAVALCANTI, E. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 272–292, 2018. Disponível em: <https://rhjh.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/393>. Acesso em: 23 nov. 2023.

CAUQUELIN, Anne. **Essai de philosophie urbaine**. Paris: PUF, 1982.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

COSTA, Júlio Resende. A história oral como fonte na história da educação. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 5, n. 11, p. 28080-28089, 2019. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/5083/4640>. Acesso em: 2 dez. 2023.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, v. 28, p. 1.105-1.128, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 23 nov. 2023.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de *et al.* **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FRANK, Robert. La mémoire et l'histoire. **Les Cahiers de l'Institut d'Histoire du Temps Présent**, 21, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GORELIK, Adrian. O romance do espaço público. **Arte & Ensaios**. EBA/UFRJ n. 17. Rio de Janeiro, n.17, p.189-205. 2008. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/52121>. Acesso em: 20 nov. 2023.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado – contribuição à semântica dos tempos históricos**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006 [1979].

LEFEBVRE, Henri. **The production of space**. Oxford, OX, UK; Cambridge, Mass., USA: Blackwell, 1991.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1984.

LOBATO, Marcos. História Regional. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Novos temas nas aulas de História**. São Paulo: Contexto, 2013.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, Ensino Médio e formação do professor. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tem/a/YYr8PNC7mycyh6v9rQnhSxr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 janeiro de 2024.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. **Projeto História**. São Paulo: PUC-SP. N° 10, p. 7-28. 1993.

NÓVOA, Antonio. (org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

PELEGRINI, Sandra. Patrimônio Imaterial. In: Aline Carvalho e Cristina Meneguello (orgs.). **Dicionário Temático de Patrimônio: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2020.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América: A Questão do Outro**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SANTOS, Julio Paixão. Conteúdos no Ensino de História: a abordagem tipológica dos conteúdos no Ensino de História. In: *Perspectivas do Ensino de História*, 2020, Ponta Grossa. **Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História**. Ponta Grossa: Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História, 2020. p. 1-10. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1606773046_ARQUIVO_7f6d0ee8f7ced791f3c9f701bf587255.pdf. Acesso em: 3 dez. 2023.

PECHMAN, Robert Moses. No avesso dos cartazes, a cidade perversa. **Risco: Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo**. Programa de Pós-graduação do Departamento de Arquitetura e Urbanismo EESC-USP, São Paulo, n. 20, p. 6-13, 12 jul. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/risco/article/view/117431/115204>. Acesso em: 5 dez. 2023.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Revista 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: 8 dez. 2023.

PORTELLI, Alessandro, “O Massacre de Civitella Val di Chiara (Toscana, 29 de junho de 1944): mito e política, luta e senso comum” In: Marieta de Moraes Ferreira; Janaína Amado (orgs.), **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1996, p.103-130.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína. **Usos e abusos da história oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p. 93-102.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa. **História Oral na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTOS, André Sousa; SILVA, Diôgo Rodrigues da. História oral e história de vida aspectos conceituais e históricos. **Revisão Bibliográfica: o uso da metodologia para a produção de textos - Volume 2**, [S.L.], p. 40-59, 2022. Editora Científica Digital.

TRAVERSO, Enzo. **O passado: Modos de usar**. Lisboa: Edições Unipop; 2012.

TURSI TOLEDO, Maria Aparecida. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, [S. l.], v. 3, n. 6, p. 743–758, 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/4388>. Acesso em: 2 dez. 2023.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

7 ANEXOS

ANEXO A – Sugestão de Roteiro para entrevistas baseado em questões abertas

1. Contextualização do entrevistado

- Nome, Idade, Gênero (e outras questões selecionadas como importantes)
- Relação pragmática com o Bairro
 - Desde quando mora nele?
 - Como foi morar nele?
 - Por que foi morar nele?
 - Gosta de morar nele?

2. Sobre a história do bairro

- O que sabe sobre o bairro?
- Como sabe?

3. Relação passada com o bairro

- Como foi a infância/juventude neste bairro?
- Que lembranças positivas tem?
- Que lembranças negativas tem?
- Ocupava com frequência os espaços do bairro?
- De quais espaços se lembra mais?

4. Relação presente com o bairro

- Como é a vida no bairro atualmente?
- Gosta de morar nele? Por que?
- Tem pontos positivos para destacar?
- Tem pontos negativos para destacar?
- Como é a rede estabelecida com outros moradores?
- Percebe coisas do passado que permanecem?
- Percebe coisas que se modificaram?

5. Relação futura com o bairro

- Pretende continuar morando no bairro? Por que?
- Imagina alguma mudança acontecendo nele?
- Gostaria de alguma mudança? Por que?

ANEXO B – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(Identificação da Instituição)**

Considerando os termos garantidos pela lei nº. 9.610 em seu artigo 49, este documento tem a intenção de assegurar a concordância de participação na pesquisa realizada pelos alunos da escola _____ sob orientação do professor _____ (cessionário), portador do RG _____ e do CPF _____. A pesquisa, não possui fins lucrativos, apenas educacionais e tem como objetivo _____

Eu, _____ (cedente), portador do RG _____ e do CPF _____. como detentor das falas gravadas e transcritas no momento da entrevista, confirmo ter compreendido os objetivos e motivações da pesquisa e concordo em ceder, por prazo indeterminado e de modo absoluto os direitos de utilização do conteúdo desta entrevista exclusivamente pelos responsáveis pela pesquisa supracitada. Estou, com isso, ciente que o material cedido pode ser publicado em mídias impressas ou digitais, com motivações educacionais e acadêmicas.

Essa cessão é garantida de maneira gratuita, sem compensação material em virtude do uso e administração deste material. Os pesquisadores responsáveis garantem, caso seja de interesse do cedente, o retorno do material de maneira transcrita, para que seja aprovada sua utilização integral ou a supressão de trechos e, ainda, a devolutiva dos produtos gerados pelo material gravado e transcrito.

Fica garantido com esse documento que o cessionário se compromete com a utilização do material apenas para fins educacionais e sem fins lucrativos.

_____ (local), _____ (dia) de _____ (mês) de _____ (ano)

Assinatura do CEDENTE

Assinatura do CESSIONÁRIO