



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – CAMPUS I
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES

RICARDO RODRIGUES NASCIMENTO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS
NARRATIVAS DE MEMÓRIAS DAS INFÂNCIAS**

CAMPINA GRANDE-PB

2022

RICARDO RODRIGUES NASCIMENTO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS
NARRATIVAS DE MEMÓRIAS DAS INFÂNCIAS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores da Educação Básica.

Linha de Pesquisa 2: Ciências, Tecnologias e Formação Docente

Orientador: Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno

CAMPINA GRANDE-PB

2022

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

N244p Nascimento, Ricardo Rodrigues.
Práticas educativas no ensino de história a partir das narrativas de memórias das infâncias [manuscrito] / Ricardo Rodrigues Nascimento. - 2022.
134 p. : il. colorido.

Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa , 2022.
"Orientação : Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno , Departamento de História - CH."

1. Ensino de história. 2. Práticas educativas. 3. Narrativas de memórias. 4. Infância. I. Título

21. ed. CDD 372.89

RICARDO RODRIGUES NASCIMENTO

**PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO DE HISTÓRIA A PARTIR DAS
NARRATIVAS DE MEMÓRIAS DAS INFÂNCIAS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Formação de Professores da Educação Básica.

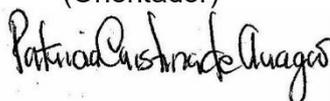
Linha de Pesquisa 2: Ciências, Tecnologias e Formação Docente

Aprovada em 26/10/2022.

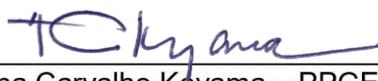
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno – PPGFP/UEPB
(Orientador)



Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão (PPGFP/UEPB)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Adriana Carvalho Koyama – PPGE/FE/UNICAMP
(Examinadora Externa)

*A minha esposa Ana Paula e aos
meus filhos Gabriel e Miguel por
toda compreensão nesta trajetória,
DEDICO.*

AGRADECIMENTOS

Quero primeiramente agradecer a Deus por toda força e graça derramada em minha vida nos mais diversos momentos e principalmente durante todo este percurso do mestrado, pois até aqui foram muitas dificuldades e tribulações que tive que ultrapassar, mas com tua mão a me guiar, Senhor, hoje estou aqui, cheguei! E como diz tua palavra em I Samuel: “Até aqui nos ajudou o Senhor!”

Neste percurso tenho também um agradecimento todo especial à minha esposa Ana Paula, por ser um pilar em minha vida, dando-me força e ânimo nos momentos mais difíceis. Sem você, meu amor, seria difícil chegar até aqui; sua presença, seu amor e atenção foram fundamentais para me sustentar.

Aos meus filhos Gabriel e Miguel, que, mesmo com todos os “aperreios” (risos), ajudaram-me também a compreender o universo da infância. Amo vocês!!!

Aos meus pais Manoel e Rita, meu porto seguro, obrigado por cada palavra de incentivo, carinho e orações

Ao professor Dr. João Batista G. Bueno, meu orientador e pai acadêmico, não tenho palavras para expressar tamanha gratidão que tenho por você, por compreender os meus limites e acreditar que sou capaz. Me fez dar o “salto do tigre” para “ver a contrapelo” os rumos a serem dados nesta pesquisa. Muito obrigado!!!

Agradeço à professora Dra. Patrícia Aragão, por fazer parte desta banca, suas orientações foram de grande valia para a conclusão desta pesquisa. Obrigado também por todo carinho e atenção desde o primeiro semestre do curso, com a disciplina Formação Docente e Prática Pedagógica, por me mostrar a necessidade de reencantar a educação.

À professora Dra. Adriana Koyama, obrigado por aceitar o convite em fazer parte desta banca, suas contribuições foram muito importantes para que tivesse um novo olhar no decurso desta pesquisa sobre as narrativas de memórias.

Minha Gratidão ao amigo Givaldo Cavalcanti, sua amizade e companheirismo, foram um norte para mim neste tempo. Nossas partilhas nas viagens a João Pessoa e Guarabira, sua paciência em escutar as minhas angústias e tribulações e ouvir você dizer... calma vai dar certo!...foram fortalecedoras para mim. Por isso, ter a sua amizade confirma o que anuncia o Livro do Eclesiástico 6,14: “Amigo fiel é poderosa proteção: quem o encontrou, encontrou um tesouro”.

Quero registrar aqui o meu apreço e gratidão ao professor Dr. Roberto Faustino, nossas conversas e partilhas são um dos motivos responsáveis por hoje estar concluindo este mestrado.

E, para concluir meus agradecimentos, quero fazer valer a máxima que “no coração de mãe sempre cabe mais um”, quero louvar a Deus pela amizade dela que foi eleita pelos mestrandos de Mãezona, Valdinete Matias. Ao agradecer por sua amizade, Valdinete, quero estender a todos os amigos que fiz ao longo desta jornada, foram tantos que só um coração de mãe para cabê-los. A todos vocês muito obrigado! Que Deus abençoe cada um!!!

“Na confusão das vozes e mensagens que nos rodeiam, temos necessidade duma narração humana, que nos fale de nós mesmos e da beleza que nos habita; uma narração que saiba olhar o mundo e os acontecimentos com ternura, conte a nossa participação num tecido vivo, revele o entrançado dos fios pelos quais estamos ligados uns aos outros.”

(Papa Francisco)

RESUMO

O presente estudo desenvolvido nesta dissertação apresenta uma proposta de práticas educativas para o ensino de História do Ensino Fundamental anos finais da Educação Básica, por meio de narrativas de memórias de infância. Os sujeitos desta pesquisa foram os estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Rangel, em Ingá–PB e seus familiares, desenvolvida no decurso do ano letivo de 2021. A pesquisa adotou como caminho metodológico uma abordagem qualitativa tendo por método a pesquisa-ação, pois em seus pressupostos, realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, ao propor ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas” (SEVERINO, 2008). Por meio das narrativas de memórias de infâncias, foram desenvolvidas atividades didáticas, em sala de aula que permitiram estabelecer através da perspectiva de mudanças e permanências, relações entre as narrativas e associá-las ao contexto histórico do local. Como produto didático foi elaborado um caderno de atividades intitulado de “Caderno de Atividades de História: uma proposta com narrativas de memórias”. Em relação aos aportes teóricos que utilizamos para o desenvolvimento desta pesquisa, destacam-se as concepções dos seguintes autores: Walter Benjamin; E. P. Thompson; Maria Carolina B. Galzerani, Dominique Julia, Jorge Larrosa, Circe Bittencourt, Miguel G. Arroyo e Bernard Charlot.

Palavras-chave: ensino de História; práticas educativas; narrativas de memória; infância.

ABSTRACT

The present study developed in this dissertation presents a proposal of educational practices for the teaching of History of Elementary School final years of Basic Education, through narratives of childhood memories. The subjects of this research were the students of the 9th Year of Elementary School at Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Rangel, in Ingá - PB and their families, developed during the academic year of 2021. The research adopted as a methodological path a qualitative approach having as method, action research, because in its assumptions, it performs a diagnosis and analysis of a given situation, by proposing changes to the set of subjects involved that lead to an improvement of the analyzed practices" (SEVERINO, 2008). Through the narratives of childhood memories, didactic activities were developed in the classroom that allowed establishing, through the perspective of changes and permanence, relationships between the narratives and associating them with the historical context of the place. As a didactic product, an activity book was prepared entitled "History Activities Notebook: a proposal with narratives of memories". In relation to the theoretical contributions that we used for the development of this research, the conceptions of the following authors stand out: Walter Benjamin; E.P. Thompson; Maria Carolina B. Galzerani, Dominique Julia, Jorge Larrosa, Circe Bittencourt, Miguel G. Arroyo and Bernard Charlot.

Keywords: teaching History; educational practices; memory narratives; childhood.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa de localização do município de Ingá–PB.....	53
Figura 2 – Reprodução da sala virtual.....	62
Figura 3 – Trecho da obra <i>Menino de Engenho</i>	63
Figura 4 – Trecho do cordel <i>Brinquedos populares</i>	64
Figura 5 – Estudantes produzindo suas narrativas de memórias.....	66
Figura 6 – Estudante produzindo o seu texto com narrativas de suas memórias.....	66
Figura 7 – Estudantes participantes da quarta oficina.....	70
Figura 8 – Painel com trechos de narrativas de memórias.....	72
Figura 9 – Estudantes lendo trechos das narrativas de memórias.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNEC	Campanha Nacional de Educação Comunitária
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD	Ensino a Distância
EEEEF	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EMC	Educação Moral e Cívica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira
IDEPB	Índice de Desenvolvimento da Educação da Paraíba
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OSPB	Organização Social Política Brasileira
PB	Paraíba
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPGH	Programa de Pós-Graduação em História
PPGFP	Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 SOBRE INFÂNCIA, ESCOLA E MEMÓRIA: UMA REFLEXÃO EM TORNO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM.....	35
2.1 A relação entre infância e escola: do ser privado de razão ao sujeito ativo no processo educativo.....	37
2.2 Narrativas de memórias: possibilidades para a construção do processo educativo no ensino de História.....	47
3 A MEMÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	52
3.1 Os conceitos de Cultura Escolar e Currículo no contexto da escola pública.....	54
3.2 Práticas educativas no ensino de História: uma experiência com narrativas de memórias na EEEF Professor Rangel.....	59
4 PRODUTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO: UMA PROPOSTA COM NARRATIVAS DE MEMÓRIAS.....	76
4.1 Caderno de Atividades de História: uma proposta com narrativas de memórias.....	78
MÓDULO I - PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS DE MEMÓRIAS.....	85
<i>Atividade I – Roda de Conversa sobre Memória e História Local.....</i>	<i>85</i>
<i>Atividade II – Memórias de minha infância I.....</i>	<i>86</i>
<i>Atividade III - Memórias de minha infância II.....</i>	<i>87</i>
<i>Atividade IV – Entrevistas e produção de narrativas de memórias.....</i>	<i>90</i>
MODULO II – ATIVIDADES COM NARRATIVAS DE MEMÓRIA.....	93
Atividade I – Painel de Memórias.....	93
Atividade II – Violência na infância.....	94
<i>Proposta 1 – Roda de conversa.....</i>	<i>94</i>
<i>Proposta 2 – Campanha contra a violência – Cartaz.....</i>	<i>94</i>
<i>Proposta 3 – Entrevista Coletiva.....</i>	<i>95</i>
Atividade III – Trabalho e Memória.....	96
<i>Proposta 1 – Trabalho de Pesquisa / Entrevista.....</i>	<i>96</i>

<i>Proposta 2 – Aula de campo</i>	96
<i>Atividade IV – Cidade e Memória</i>	97
<i>Proposta 1 – Exposição fotográfica</i>	97
MÓDULO III – COLETÂNEA DE NARRATIVAS DE MEMÓRIAS	99
Narrativas de memórias de infâncias dos estudantes	99
Narrativas de memórias de infâncias dos pais e avós dos estudantes	103
5 PARA NÃO CONCLUIR...	111
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	119
ANEXO A – Entrevista com familiares	120
ANEXO B – Roteiro para produção de um texto narrativo sobre memórias de infância	122
ANEXO C - Termo de compromisso do pesquisador responsável em cumprir os termos da Resolução 466/12 do CNS/MS	123
ANEXO D - Declaração de concordância com projeto de pesquisa	124
ANEXO E - Termo de Autorização Institucional	125
ANEXO F - Termo de Assentimento (TA)	126
ANEXO G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE	130
ANEXO H - Termo de Autorização Para uso de Imagens (TCFV)	133

1 INTRODUÇÃO

Nesta dissertação pretendo apresentar uma proposta de práticas educativas para o ensino de História do Ensino Fundamental anos finais da Educação Básica, por meio de narrativas de memórias de infância. Os sujeitos desta pesquisa foram os estudantes do 9º Ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Rangel, em Ingá–PB e seus familiares, no decurso do ano letivo de 2021. No presente estudo, proponho-me a conduzir os estudantes a refletirem sobre seus relatos de memória e de seus familiares, referente ao período da infância e os relacionar ao contexto histórico da história do local. Por meio dessa atividade, acredito ser possível desenvolver um ensino de história significativo, fazendo uso da rememoração das experiências de vida dos estudantes e familiares, tendo em vista que trabalhar com memória e as experiências de rememoração da vida de pais e estudantes dentro do espaço da cidade abre a possibilidade de estabelecer correspondências entre o passado e o presente, de acordo com a ideia de construção de história benjaminiana.

No entanto, essa concepção de construção da História, não estará só fundamentada em Walter Benjamin, mas também em Thompson (1981), que ressalta em seus estudos o conceito de experiência, nessa construção. Assim, em Thompson, o sentido da experiência estaria no fazer-se, ou seja, o ser social em sua relação com o meio e com os outros sujeitos de seu convívio constroem a história por meio de

situações e relações produtivas determinadas como necessidades e interesses e como antagonismos, e em seguida "tratam" essa experiência em sua *consciência* e sua *cultura* (as duas outras expressões excluídas pela prática teórica) das mais complexas maneiras (sim, "relativamente autônomas") e em seguida (muitas vezes, mas nem sempre, através das estruturas de classe resultantes) agem, por sua vez, sobre sua situação determinada (THOMPSON, 1981, p. 182).

E por compreender que o se fazer desta pesquisa age sobre uma situação determinada, o ensino de História, percebo que ela está entrelaçada não só com a minha experiência como professor, mas também com a minha trajetória de vida. Por isso, sinto-me motivado a rememorar o meu passado por meio de um memorial nesta introdução.

“A história é objeto de uma construção, cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas o preenchido de ‘tempo do agora’ (Jetztzeit)” (BENJAMIN, 2012, p. 249). Começo este memorial citando Benjamin, porque esta definição representa bem o sentimento que me envolve ao visitar minhas memórias a partir do agora, do presente no qual estou imerso. Os textos escritos por W. Benjamin, *O narrador, Experiência e pobreza e Infância em Berlim por volta de 1900*, ganharam outros significados, pois me reportaram a momentos vividos da minha vida, seja na infância, na vida escolar, acadêmica e profissional.

As memórias de infância de Walter Benjamin (1987), apresentadas em *Infância em Berlim por volta de 1900*, trouxeram-me lembranças dos meus 6 anos de idade, quando a minha família se mudou de Campina Grande-PB e viemos morar em Ingá-PB. Medo e saudade marcaram os primeiros meses em Ingá, por ter deixado para trás os amigos e as brincadeiras na praça Joana D’arc, no bairro José Pinheiro. Mas, vir morar no Ingá-PB abriu um novo ciclo em minha vida, não só pelas novas amizades, José Augusto, Jefferson e Neemias (*in memoriam*), mas pelo início de minha vida escolar.

Mudamo-nos em fevereiro de 1979, lembro-me que dias depois começaram as aulas, e meus pais me matricularam no Instituto Topo Giggio, aos cuidados da professora Adjane Valeriano (Tia Jane). Era uma escola particular que funcionava dentro do prédio de uma antiga igreja, que levava o nome de Igreja de Nossa Senhora do Rosário, localizada na mesma rua em que morávamos. Como foi tudo tão rápido para mim, os primeiros dias na escola foram traumáticos. Aos seis anos de idade, eu chorava com medo do lugar e por alguns dias até que me adaptasse, minha mãe ficou comigo na escola.

Nessa escola, a minha sala era localizada no espaço destinado ao altar da igreja. As demais turmas da 1ª a 4ª série eram distribuídas nos quatro cantos da igreja. Dois momentos me marcaram nos anos em que estudei nessa escola. O primeiro foi quando, no Dia das Crianças (12 de outubro), não lembro se de 1980 ou 1981, saímos da escola e fomos com a professora para um campo de futebol e lá passamos a manhã brincando. O outro foi quando um dia me recusei a copiar o texto do quadro; a professora me deixou de castigo e mandou chamar minha mãe. Quando ela chegou, estava eu sentado olhando para o quadro e a professora olhava pra mim com seus olhos de raiva que diziam tudo. Naquele momento, comecei a chorar e a professora começou a explicar para minha mãe o que tinha acontecido. O resultado deste episódio foi o seguinte: minha mãe trouxe o texto da professora para casa e eu passei a tarde o copiando no caderno. O ano de 1981 foi o último de funcionamento desta escola, eu estava na 2ª série.

No ano seguinte, na 3ª série fui estudar na Escola Estadual Abel da Silva. Lá me deparei com outra realidade; a escola era enorme em relação à igreja onde estudava. As salas com um número bem maior de alunos e com um sistema disciplinar bem rígido. Todos os dias entrávamos em fila divididos por turmas e éramos conduzidos ao pátio da escola para cantar o Hino Nacional; nesse período o Brasil estava sob o governo da Ditadura Civil-Militar. Depois, em fila, cada turma seguia a professora até a sala de aula e lá rezávamos o Pai-Nosso e a Oração de São Francisco. Nessa escola concluí o Ensino Primário em 1983, hoje denominado de Ensino Fundamental I. Entre os anos 1984 e 1987 cursei o ginásio (hoje denominado de Ensino Fundamental II), na Escola Estadual Professor Rangel. Deste período trago boas lembranças dos professores e dos amigos, com os quais os laços de amizade perduram até hoje.

Meus estudos no Ensino Médio tiveram início em 1988; deste período destaco um acontecimento que ficou marcado em minhas lembranças e que ressurge nesse momento de pesquisa no mestrado. Era o final do ano de 1989, cursava o 2º ano do Ensino Médio, e um dia assistindo ao *Jornal Hoje*¹, vi a reportagem que falava sobre a queda do Muro de Berlim. Diante daquela notícia pensei comigo: isto é um “fato histórico”. À noite, quando fui para a escola, todo empolgado fui conversar com a

¹ Telejornal exibido no início da tarde pela emissora de televisão Rede Globo.

professora de História, contei para ela que o telejornal da tarde havia noticiado um fato histórico. Narrei o acontecido e no final da minha fala, ela olhou para mim e disse: “- Você está enganado, isto não é um fato histórico! Só é fato histórico o que está no livro didático”. Confesso que fiquei desapontado, e com uma interrogação enorme no meu consciente. Porém, diante de minhas limitações de estudante, aceitei a explicação. Afinal de contas, era a professora que estava afirmando, e não existia qualquer abertura para questioná-la.

Hoje, rememorando estes fatos, nestas idas e vindas entre o passado e o presente, percebo que a escolha por cursar licenciatura em História foi indiretamente influenciada por este acontecimento. Pois o questionamento sobre “o que é um fato histórico?” ficou sem uma resposta convincente, e só foi entendido no momento em que comecei a estudar História na universidade. Todos os anos quando trabalho o conteúdo a queda do Muro de Berlim com meus alunos, não consigo deixar de lembrar daquela conversa.

O período de minha graduação no curso de História foi para mim muito emblemático em relação ao entendimento do que seriam os fatos históricos. Porque, nos anos de minha graduação, o Brasil passava pelo período da redemocratização, após 21 anos de Ditadura Militar. Em 1989, o povo brasileiro, havia voltado às urnas para, em uma eleição direta, eleger um presidente da República. O presidente eleito foi Fernando Collor, que, no segundo ano de mandato, sofreu um *impeachment*. Vivenciar este período, enquanto cursava História, proporcionou-me a oportunidade de olhar para este contexto de forma diferente. E assim, fui a cada semestre me envolvendo com o curso e ao final do 4º período, descobri que ali era o meu lugar, e aquela era a escolha profissional da minha vida.

Nos anos vividos na faculdade, à medida que avançava no curso, aumentava em mim o desejo de ensinar, de assumir uma sala de aula, de pôr em prática tudo aquilo que estava aprendendo. Tive que conter esta expectativa até setembro de 1996 quando conclui o curso, e agora a expectativa passou a ser a de encontrar uma escola para ensinar. O que não demorou muito, pois, em janeiro de 1997, recebi uma proposta para substituir uma professora de História na Escola Estadual Professor Rangel, em Ingá-PB.

Até hoje, no ano de 2022, já são 25 anos como professor, e neste percurso, ainda não deixei de acreditar que a educação é um dos caminhos de transformação do ser humano. Diante de alguns momentos espinhosos que se apresentam na profissão de professor, posso até sentir essa esperança abalada, mas jamais a perdi. Acredito que o que mais contribui para isso, é ter o meu olhar de professor voltado para tentar suprir as dificuldades que acontecem no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, buscando entendê-los em sua caminhada escolar.

Percebo, também, que, em meus anos de docência, acontecem situações que se assemelham entre os estudantes: o desinteresse deles pelo estudo da História. E é nesse contexto que sempre surge a pergunta: “por que eu tenho que estudar história de um passado tão distante”? Para responder essa pergunta procuro explicar que o ensino da História está mais para entendermos nosso presente do que somente o passado. Desta forma procuro levar para sala de aula experiências e recursos metodológicos que possam orientá-los e fazê-los compreender a relação presente-passado.

Procuro sempre pesquisar como o aluno aprende; como devemos ensinar História; quais são os novos métodos e as novas abordagens para o ensino. Foi pensando assim que passei a olhar para a sala de aula como um campo de pesquisa, pensamento este que só aumentou quando em 2002 ingressei na Especialização em Teoria e Metodologia do Ensino de História (UEPB). As leituras realizadas neste curso de especialização, em conjunto com a formação continuada direcionada para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), despertaram em mim o interesse em proporcionar aos alunos atividades que os tornassem protagonistas do processo de ensino-aprendizagem.

A primeira atividade que desenvolvi com os estudantes, seguindo este propósito, foi o projeto *Lendas e crendices do Ingá*. Este projeto surgiu em resposta às propostas de atividades alternativas de ensino exigidas pela escola para atender à utilização da pedagogia de projetos expressa pelas diretrizes dos PCNs. Na proposta apresentada pela gestão da escola o tema central era “o folclore”. Para trabalharmos essa temática, cada disciplina desenvolveria um tipo de abordagem que contemplasse seus conteúdos curriculares. Para a disciplina de História coube um estudo sobre as

lendas. Nesse caso, propus trabalhar com os estudantes as lendas tradicionais como, *Mula sem cabeça*, *Saci Pererê*, *Iara*, dentre outras.

Porém, eu buscava, por meio desta atividade, a oportunidade de criar uma proposta que valorizasse o protagonismo dos alunos. A partir desse momento comecei a me questionar por que essas lendas deveriam ser as únicas propostas neste estudo? Elas fazem parte do contexto cultural da cidade? Quais lendas são contadas na região? A partir desses questionamentos propus aos estudantes a conversarem com seus pais e avós sobre as lendas que eles conheciam. Após este momento de escuta das narrativas das lendas, solicitei aos estudantes um relato por escrito das histórias que haviam escutado.

Dadas as orientações para a atividade, marcamos o dia da entrega dos trabalhos, quando todos os textos seriam lidos pelos alunos e depois visitaríamos as outras salas de aula da escola para compartilhar a leitura dos textos produzidos. No dia marcado, os alunos trouxeram uma diversidade de lendas, elas versavam sobre Comadre “Fulozinha” (Florzinha), Papa-Figo, Lobisomem, dentre outras. Percebi ali que muitos se sentiram empolgados e valorizados com a atividade, até os mais tímidos gostaram de ler em público.

Em 2003 concluí a elaboração do trabalho monográfico da especialização, que abordou a temática História e Literatura, com o título *História e Literatura: um casamento (quase) perfeito*. Desenvolvi esse trabalho monográfico sob a orientação do professor Dr. Iranilson Burity. O retorno à Universidade para cursar esta especialização, após sete anos da conclusão do curso de História, impulsionou-me a voltar à vida acadêmica. E assim, em 2004, após ser aprovado no vestibular, passei a cursar Jornalismo na UEPB, no período de 2004 a 2008. Porém, em 2008 fui aprovado num concurso e convocado para tomar posse no cargo de Professor na Prefeitura Municipal de Picuí-PB, fato este que inviabilizou a conclusão do curso, mesmo tendo concluído todas as disciplinas restando apenas o TCC.

Não ter concluído o curso de Jornalismo naquele momento me deixou inquieto, mas, por outro lado, o conhecimento adquirido fez com que passasse a pensar como utilizar os meios de comunicação nas aulas de História. Esse questionamento foi impulsionado em 2009, quando iniciei uma formação continuada ofertada pelo MEC

em parceria com a UFCG, o curso Mídias na Educação, na modalidade do Ensino a Distância (EaD). Neste curso, além da teoria, motivava-me também a elaboração de atividades práticas, utilizando os meios de comunicação e as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) a serem aplicadas em sala de aula.

Durante o curso Mídias na Educação, cada participante elaborou um projeto didático a ser colocado em prática na sala de aula e que utilizasse alguma das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). No meu caso, optei por retomar e adaptar o projeto Lendas do Ingá, que havia realizado anos antes. Desta vez, após os estudantes entrevistarem seus familiares sobre as lendas contadas na região, eles as publicariam em um *blog*² na plataforma *Blogger*, como produto final do projeto.

Desenvolver este projeto foi uma grande inspiração para que eu fosse em busca de um curso de mestrado. Digo isso, porque na conclusão do curso, ao apresentar o relatório do projeto, um dos professores da banca de avaliação, sugeriu que eu investisse no aprofundamento deste projeto para concorrer a um mestrado. A princípio não apostei muito na orientação do professor, mas com o tempo fui amadurecendo a ideia. Em 2012 tomei conhecimento do Mestrado de Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba e me submeti ao processo seletivo com o projeto apresentado no curso de Mídias na Educação. Durante o processo consegui a aprovação na fase do projeto e da prova escrita, mas fui reprovado na fase da entrevista.

Nesse mesmo período, entre os anos de 2012 e 2014, cursei mais uma Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares, que integrava o programa de incentivo à qualificação profissional do Governo do Estado da Paraíba em parceria com a UEPB. No trabalho de conclusão de curso dessa especialização, optei por uma pesquisa na área da Educação do Campo. O que me motivou a pesquisar nessa área foi a experiência vivida entre os anos 2001 e 2005 quando lecionei História na Escola Municipal Frei Herculano, no Distrito de Pontina, zona rural do município de Ingá-PB. O trabalho conclusivo deste curso, tinha por título: *Educação do Campo: um estudo de caso no município de Ingá-PB*, e foi realizado sob a orientação da professora Ms. Gisania Carla de Lima.

² O *blog* ainda está disponível na internet no seguinte endereço: <http://alunosdorangel.blogspot.com/>

Ao cursar essa especialização, motivei-me ainda mais a galgar o título de Mestre, porém, ao mesmo tempo algo me inquietava: o fato de não ter concluído o curso de Jornalismo. Foi então que, em 2017, submeti-me à seleção como aluno reingresso ao curso de Jornalismo (UEPB), e obtive aprovação e o direito de em um semestre (2017.2) concluir o curso. De volta ao curso de Jornalismo, dez anos após o trancamento foi um desafio, pois era uma nova equipe de professores. Eu só conhecia dois ou três professores, e mesmo assim eles não faziam parte da linha de pesquisa que queria desenvolver.

Após esclarecimentos com a coordenação do curso, fui orientado a conversar com o professor Dr. Roberto Faustino, no intuito de que ele pudesse ser meu orientador. Ao procurá-lo para conversar, ele prontamente aceitou. Sob sua orientação apresentei como trabalho de conclusão de curso um relatório técnico com o título *Jornal digital: contribuições ao ensino de História*. Este trabalho acadêmico foi resultante de um projeto didático que eu desenvolvi nas aulas de História da EEEF Professor Rangel (Ingá-PB).

Em 2018, passei a me dedicar para a seleção do mestrado. Surgiu então a oportunidade de cursar a disciplina *Tópicos em Educação II: Práxis Educativo-Coletiva*, ministrada pelo professor Roberto Faustino, no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores (PPGFP). Nessa disciplina, conceitos como educação coletiva, protagonismo estudantil, autoavaliação, produção e apropriação do saber foram de fundamental importância para despertar em mim um novo olhar sobre os alunos e a prática educativa em sala de aula.

No segundo semestre do mesmo ano, participei de mais uma disciplina como aluno especial no PPGFP, desta vez na disciplina *Pesquisa em História da Educação – os conceitos memória e experiência*, ministrada pelo professor Dr. João Bueno. Os conceitos Memória e Experiência, concebidos no contexto das obras de Walter Benjamin e Edward P. Thompson, nortearam os debates na disciplina e me conduziram para pensar a concepção e o ensino de História sob uma nova perspectiva. Não posso deixar de admitir que cursar estas duas disciplinas foi fundamental para a elaboração do projeto apresentado ao processo de seleção para o Mestrado em Formação de Professores, uma vez que elas me permitiram compreender e perceber situações, práticas e vivências que antes não conseguia

enxergar no cotidiano da escola. Com este projeto me submeti ao processo seletivo no final de 2018 e consegui aprovação.

No início do mestrado, minha proposta de pesquisa era investigar como o ensino de História Local poderia ser estudado inserindo-a no contexto da macro-história. Tal proposta, tinha por objetivo atender ao anseio, que fez parte desde o início de minha trajetória docente, de aproximar o conteúdo de história da realidade dos estudantes. Porém, ao ler as teses de Walter Benjamin, *Sobre o conceito de História*, este texto me fez questionar: até que ponto a relação entre a história local e a macro-história faria sentido para o aluno? Seria ela capaz de produzir experiências? Fiz então o exercício de negar esta proposta de forma dialética, procurando evidências sobre meus questionamentos, que pudessem ser reveladas por uma leitura “vê-la a contrapelo” desta temática. Este exercício me conduziu a lembranças da época em que iniciei minha docência, forçando-me a questionar e rever muitas das convicções que até então eu considerava necessárias para o ensino.

Quando comecei a ensinar, foi difícil adaptar a dinâmica da sala de aula e a estrutura organizacional da escola. Lembro-me que os alunos resistiam a responder questões que exigissem uma interpretação, mas na verdade o que lhes faltava era a prática de tal ação. Eles já estavam inseridos em um conjunto de práticas pedagógicas, que não os levava a refletir, a ser mais ativos no processo educativo. Diante da dificuldade de romper essas práticas, e o temor de não lograr êxito no ensino, passei a reproduzir tais práticas estabelecidas por meus pares naquele momento.

Hoje percebo que aquela escolha fez com que eu fosse um professor com a preocupação rigorosa e de forma quantitativa; observar, registrar, reproduzir e avaliar como o conteúdo era compreendido pelo estudante. Assim, se por um lado essa escolha possibilitou a segurança e o domínio da sala e dos conteúdos, requisitos sempre exigidos ao professor por parte da gestão, por outro, percebi que corroborava para que os alunos não encontrassem sentido, nem estímulo para o estudo da História.

Recordo-me que quando iniciei a especialização em Teoria e Metodologia do Ensino de História, comecei a rever parte dessas práticas e ir em busca de novos

procedimentos que proporcionassem uma aproximação dos conteúdos estudados à realidade dos estudantes. Naquele momento encontrei suporte na pedagogia de projetos, por meio de atividades como júri simulado, jornal mural, jogos educativos, publicações de *blogs* e *sites*, entre outras. Mesmo desenvolvendo essas atividades, percebi que não eram suficientes para transformar a realidade dos estudantes, não bastava utilizar novas metodologias para abordar os conteúdos do currículo de História. Foi com essa constatação que passei a pensar uma forma de articular a história local com a História Nacional e/ou Geral (macro-história).

No estudo do artigo, *Sobre o conceito de História*, de W. Benjamin, entendi que o autor defende a necessidade de se construir a história sob a perspectiva dos vencidos. Logo percebi a contradição da minha proposta, pois da forma como foi pensada, só reforçava a história dos vencedores. Na continuidade dos encontros de orientação e cursando a disciplina *Historiografia e Ensino de História*, ministrada pelo professor Dr. João Bueno, no PPGH-UFPB, compreendi o quanto precisava reelaborar a minha prática de ensino de história.

A cada encontro, vinham-me “lampejos” de memórias, que me faziam articular o presente com o passado, e me reportavam a determinadas práticas de ensino, que precisavam ser reconsideradas. Um desses lampejos me fez lembrar o fato de que a cada ano, eu costumava levar os alunos a um passeio pelo centro do Ingá-PB. Nesses passeios visitávamos os casarões e edificações do início do século XX, que estavam relacionados ao auge da produção algodoeira no município, ou seja, para contar a história dos vencedores, dos produtores de algodão.

Dessa forma, fui rememorando a minha trajetória como professor e a repensar a partir do conceito de experiências descritas nos artigos *Experiência e pobreza* e *O Narrador*, de Walter Benjamin. Com estas leituras percebi que o que julgava ser experiência, muitas vezes eram apenas vivências. Tal constatação foi um dos primeiros motivos que me fizeram despertar para a necessidade de proporcionar em sala de aula situações que produzissem experiências significativas para os alunos.

Porém, percebi no percurso do mestrado, que não estava apenas reelaborando o objeto de pesquisa, mas também estava me resignificando como professor. E diante das leituras realizadas despertou em mim um novo olhar para a educação, para

a sala de aula e para os estudantes. Percebi que não se tratava apenas de ser professor, mas de estar num constante “fazer-se professor”, como afirma Alison Paim (2005),

O “Fazer-se Professor” é entendido como um processo ao longo de toda vida, e não situado num dado momento ou lugar-universidade. Possibilita-nos, pensar a incompletude do ser humano e no seu eterno fazer-se [...] possibilita perceber as ambiguidades que vão se construindo nas relações estabelecidas nos diferentes espaços em que os professores relacionam-se com os outros (PAIM, 2005, p. 160).

Entretanto, percebi que para ensinar História, não é necessário apenas aproximar o conteúdo da realidade do aluno, mas também entender sua realidade, saber que suas vivências e experiências também fazem parte da História. Para tanto, é preciso conceber a sala de aula não só como um espaço educativo por natureza, mas também como espaço de conflitos, de relações sociais que precisam ser percebidos, evidenciados e explorados no processo educativo. Desta forma, passei a compreendê-la, como um lugar plural, um lugar para onde convergem sujeitos com vivências, com valores, com sentimentos, marcados por memórias que possuem um significado histórico.

Ao final desse percurso de rememoração, olhar para esta trajetória à luz do conceito de experiência em Walter Benjamin (2012) e Thompson (1981) me fez compreender o quanto a minha prática pedagógica esteve sob a influência de uma cultura hegemônica balizada por políticas neoliberais, que “acaba por reafirmar a hierarquização social dos saberes, o privilegiamento dos conhecimentos acadêmicos ou, em outros termos, a cristalização da imagem do professor como mero transmissor de conhecimentos produzidos por outros” (GALZERANI, 2021, p. 41). Influência esta, presente nas políticas públicas e propostas curriculares adotadas pela escola. Tal constatação me leva a compreender a necessidade de, nesta dissertação, desenvolver práticas que rompam com essa cultura hegemônica, e proporcionem aos estudantes um protagonismo no seu processo educativo, de modo que expresse e represente seus sentimentos, suas experiências e sua cultura.

Tal constatação me fez perceber, em minha experiência como professor, alguns problemas de aprendizagem com o ensino da História, que me levaram aos seguintes questionamentos: por que os currículos de História são elaborados de modo a não refletirem a realidade dos estudantes? Como aproximar o ensino de História das vivências e experiências dos estudantes? De que forma podemos ressignificar o ensino de História para que os estudantes tenham uma melhor apropriação da aprendizagem?

Porém, percebi que, no contexto escolar em que estou inserido, o ensino de História se limita a cumprir as determinações propostas pelo currículo prescrito. Em tais currículos, prevalece um ensino de História tradicional que prioriza a ordem cronológica dos conteúdos, ou seja, uma história linear; a seleção dos conteúdos privilegia a visão de mundo europeia; e os fatos históricos são determinados a partir das elites ou do que elas reconhecem como histórico.

Nesse sentido, a presente pesquisa surge como alternativa que aponta no processo educativo para um ensino de história significativo. Com isso, esta pesquisa adotou como caminho metodológico uma abordagem qualitativa tendo por método a pesquisa-ação, pois em seus pressupostos, conforme ressalta Severino (2008), “ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas” (SEVERINO, 2008, p. 120).

Por isso, meu objetivo nesta pesquisa-ação foi elaborar atividades didáticas, que permitiram estabelecer significados para os conteúdos do ensino de história na vida dos estudantes. Com essa atividade, busquei explorar em sala de aula a noção de tempo histórico na perspectiva de mudanças e permanências por meio de narrativas de memórias dos estudantes sobre sua infância, bem como de entrevistas realizadas com os pais e avós sobre a sua infância transcritas em narrativas de memórias. Em sequência, essas narrativas foram analisadas com os estudantes, para identificar costumes e práticas culturais, que permitissem associá-las ao contexto histórico do local e a possibilidade de relacioná-las ao conteúdo curricular de História.

Em relação aos limites estabelecidos pelo currículo prescrito, compreendo que são consequências das propostas adotadas para o ensino de História ao longo do

tempo. Em busca de uma melhor compreensão de como tais limites se fazem presentes no processo educativo do ensino de História, sinto a necessidade de contextualizar a história do ensino de História no Brasil.

O ensino de História no Brasil surgiu como área escolar obrigatória, na primeira metade do século XIX, com a criação do Colégio Pedro II (1837). Nesse período o ensino de História tinha por base uma história nacional fundamentada em pressupostos eurocêntricos. A história ensinada seguia o modelo da História Sagrada, substituindo a narrativa da vida dos santos por ações dos governantes, considerados heróis e construtores da nação. No final do século XIX, sob a influência dos discursos republicanos, que defendiam um Estado laico, o ensino de História passou por reformulações que substituíram a História Universal pela História da Civilização.

Desse modo, o currículo passou a ocupar um duplo papel, de ser civilizatório e patriótico, obtendo destaque agora os feitos gloriosos de personagens identificados como ideias republicanas. Com essa proposta, “esperava-se que o estudante recebesse uma formação moral cristã atrelada a uma consciência patriótica sustentada na ideologia da ciência, do progresso e da ordem” (BRASIL, 1998, p. 21). Essa concepção de ensino de história prevaleceu até meados do século XX (décadas de 50 e 60), quando, sob a influência de uma política nacionalista e desenvolvimentista, predominou no Brasil o ensino com temáticas econômicas. Esse ensino, ao mesmo tempo em que questionava a predominância da produção agrícola-exportadora, valorizava o processo de industrialização. Sendo assim, adotou uma concepção de tempo linear e sucessivo, com ênfase nos ciclos econômicos (cana-de-açúcar, mineração, café e industrialização), que indicava a determinação histórica de que o desenvolvimento só seria alcançado com a industrialização.

Já na década de 70, no período da Ditadura Militar, foi adotada uma série de diretrizes educacionais, principalmente a partir da Lei nº 5.692/71, que, dentre as suas inúmeras determinações, implantou as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos Sociais. Neste sentido, estas disciplinas levaram a um esvaziamento da dimensão histórica no ensino, de modo que,

[...] conceitos como o de trabalho e de sociedade foram tratados como categorias abstratas e universalizantes, perdendo suas dimensões temporais e espaciais. O agente histórico das mudanças continuou a ser o Estado, estando ele agora corporificado abstratamente na humanidade e sendo ele responsável pela transformação da natureza, pelo bem-estar de todos e pela construção dos caminhos do progresso, sinônimo da época de conquistas tecnológicas (BRASIL, 1998, p. 26).

Em vista disso, na década de 80, os professores e entidades representativas de professores de História passaram a reagir com debates, lutas e resistências, frente às políticas educacionais adotadas no país pelos governos militares. Como, por exemplo, a luta contra a reforma que substituiu as disciplinas de História e Geografia pela disciplina de Estudos Sociais nos anos iniciais do ensino fundamental (naquele período era denominado de ensino primário) e que permaneceram até o final da década de 90.

Na década de 90, já reestabelecida a democracia em nosso país, são instituídas novas políticas educacionais em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/96). Mesmo sendo alvo de críticas, essa lei foi um marco para a democratização da educação. Ela contribuiu para a institucionalização de programas educacionais por parte do Estado, que nortearam a Educação Básica, dentre os quais podemos citar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), implantados a partir de 1997.

Em relação ao ensino de História, os PCNs puseram fim à disciplina de Estudos Sociais, restabelecendo as disciplinas de História e Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental; reforçou o caráter formativo da História na constituição da identidade, da cidadania, do (re)conhecimento do outro, do respeito à pluralidade cultural e da defesa do fortalecimento da democracia. Em relação aos conteúdos, o documento propôs uma organização em eixos temáticos, divididos em subtemas. (SILVA; FONSECA, 2010). No entanto, faz-se necessário olhar para estas conquistas com cautela, porque “um currículo de História é, sempre, produto de escolhas, visões, interpretações, concepções de alguém ou de algum grupo que, em determinados espaços e tempos, detém o poder de dizer e fazer” (SILVA; FONSECA, 2010, p. 16).

Diante dos fatos até aqui narrados, nesta contextualização histórica do ensino de História, chego à conclusão que as diretrizes educacionais em nosso país sempre

atenderam aos anseios ideológicos das classes dominantes. Presumo que seja esse um dos motivos de influência, para que as propostas curriculares não representem as realidades dos estudantes, principalmente da rede pública de ensino. Neste sentido Galzerani (2021), ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e os Parâmetros Curriculares Nacionais, ressalta o caráter ambíguo destes documentos em suas propostas para o desenvolvimento da educação escolar, pois,

[...] se tais documentos oficiais expressam a continuidade das lutas, das resistências culturais de intelectuais brasileiros dedicados à construção de uma “nova” ordem social, mais justa e inclusiva, por outro lado, tais produções oficiais expressam a sujeição a uma lógica de mercado global, cada vez mais em expansão em nosso País; nesse sentido, representam, ambigualmente, a reprodução de visões comprometidas com a manutenção do *status quo*.

A análise da tessitura discursiva dos PCNs revela uma verdadeira guerra de símbolos em que a concepção de aluno como produtor de conhecimentos históricos é apresentada, mas, ao mesmo tempo, contraditoriamente apagada (GALZERANI, 2021, p. 68-69).

Tendo em vista toda esta conjuntura de políticas educacionais, esta serviu como motivação para o surgimento de pesquisas científicas, tendo como objeto de estudo o ensino de história. Tais pesquisas, ao mesmo tempo em que tecem uma crítica diante das lacunas deixadas por estas políticas educacionais, buscam fortalecer o ensino de História, com abordagens que exploram o ensino e a aprendizagem, por meio de categorias como: memória, identidade, narrativa, experiência, saber escolar, saber docente e cultura escolar. Desse modo, apresentam-se práticas educativas que não estão preocupadas em apenas repetir e/ou reproduzir conhecimentos eruditos, mas em promover a “mediação da produção dos saberes históricos escolares pelos próprios alunos, de forma a permitir a emergência da diversidade das narrativas, contribuindo para a construção de relações educacionais mais dialogais e mais estimulantes, culturalmente” (GALZERANI, 2021, p. 80-81).

Assim, entendo que o professor dinamiza o ensino de História, quando, ao assumir a função de proporcionar aos estudantes um conhecimento significativo, desenvolve em sala de aula um ambiente propício para o ensino e a pesquisa. Na atividade de ensino e aprendizagem, como professor, procuro construir laços que unam a teoria e prática, com o propósito de estabelecer um saber significativo para o estudante. Desse modo, compreendo a sala de aula não só como um espaço

educativo por natureza, mas também como espaço de conflitos, de relações sociais que precisam ser percebidas, evidenciadas e exploradas no processo educativo. A sala de aula é também um lugar para onde convergem estudantes com vivências, valores, sentimentos, marcados por experiências que possuem um significado histórico.

Quando me preocupo em observar e entender a sala de aula como um espaço plural, busco compreendê-la como um espaço dinâmico e construtivo. Espaço este que, em sua essência, é um lugar de construção do conhecimento e de partilha de experiências. Por isso é necessário concebê-la também como um lugar onde fluem as sensibilidades. Compreendo por sensibilidades os aspectos ressaltados por Pesavento (2005),

[...] é a partir da experiência histórica pessoal que se resgatam emoções, sentimentos, ideias, temores ou desejos, o que não implica abandonar a perspectiva de que essa tradução sensível da realidade seja historicizada e socializada para os homens de uma determinada época. Os homens aprendem a sentir e a pensar, ou seja, a traduzir o mundo em razões e sentimentos (PESAVENTO, 2005, p. 128).

Porém, mesmo com esta percepção da sala de aula, no decurso da pesquisa, a educação brasileira passou por transformações em decorrência do isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19. As escolas tiveram suas aulas presenciais suspensas e passaram a ser realizadas em ambientes virtuais por meio de plataformas e videochamadas. Desta forma a pesquisa que inicialmente, havia sido pensada para ser desenvolvida com os estudantes de forma presencial, foi preciso adaptá-la ao ensino remoto por meio de aplicativos como o WhatsApp e o Google Classroom. Este período foi uma situação desafiadora, por estarmos em um novo ambiente de estudo, mas aos poucos fomos nos adaptando, sem ocasionar prejuízos para a pesquisa.

Dessa forma, no percurso desta ação educativa para o ensino de História, busquei proporcionar ao estudante um espaço em que ele pudesse expressar suas experiências, e que a escola fosse uma formadora de sujeitos mais participativos em sua vida social. Para tanto, foi preciso criar situações de aprendizagens significativas

que proporcionassem a valorização de experiências. Por aprendizagem significativa, adotei o seguinte conceito desenvolvido por Ausubel:

[...] a essência do processo de aprendizagem significativa está em que ideias simbolicamente expressas sejam relacionadas de maneira não-arbitrária e substantiva (não-literal) ao que o aprendiz já sabe, ou seja, a algum aspecto relevante da sua estrutura de conhecimento (i. e., um subsunçor que pode ser, por exemplo, algum símbolo, conceito ou proposição já significativos). A aprendizagem significativa pressupõe que:

- a. o material a ser aprendido seja potencialmente significativo para o aprendiz, i.e., relacionável a sua estrutura de conhecimento de forma não-arbitrária e não-literal (substantiva);
- b. o aprendiz manifeste uma disposição de relacionar o novo material de maneira substantiva e não-arbitrária a sua estrutura cognitiva (AUSUBEL *apud* MOREIRA; MASINE, 1982, p. 13-14).

Porém, para estabelecer tal ação educativa, é preciso romper as práticas da cultura escolar³ já enraizada nesta escola em que desenvolvi a pesquisa, por se preocupar em consolidar currículos que em nada refletem as realidades dos estudantes. Ao adotar essa linha de pensamento, a escola passa a ter uma política dominante que impõe comportamentos e condutas que garantam o desenvolvimento da sociedade capitalista.

Desta forma, ao mobilizar a sociedade a favor da escola, boa parte da elite letrada estava também advogando que o trabalho é deseducativo para a criança, que as famílias pobres deveriam ser reformadas para bem educar, que a rua era uma grande ameaça à boa formação moral e sobretudo, que as culturas pobres e do aprendizado na e pela experiência deveriam ser abandonadas a favor das racionalizadas e racionalizadoras culturas escolares. Aqui, como em muitos outros países, a reforma social sempre foi creditada à reforma da escola, ou seja, acreditou-se, e ainda acredita-se muito, que as transformações sociais no Brasil dependem, em última instância, da capacidade da escola em tornar disciplinadas, ordeiras e trabalhadoras as crianças pobres brasileiras (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 47).

³ O conceito de cultura escolar nesta pesquisa tem por fundamento o pensamento de Dominique Julia (2001), que concebe a “cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JULIA, 2001, p. 10).

Levando em consideração esses aspectos, faz-se necessário romper com essa ação racionalizadora da escola, que concebe o aluno como um sujeito incompleto e carente de conhecimento, necessitado de ser disciplinado. Opondo-se a essa prática, espera-se que a escola seja um lugar, que compreenda e acolha a realidade dos estudantes que a compõem. Uma escola que pense “nas formas como os sujeitos escolares se apropriam das tradições, das culturas nas quais estão imersos” (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 57).

Desse modo, um dos caminhos que procurei trilhar no exercício da docência, para romper com essa ação racionalizadora da escola, foi proporcionar a produção de saberes históricos nas aulas de história, por meio de atividades como jornal mural, pesquisas e entrevistas, que estabelecessem uma relação entre a realidade dos estudantes e os conteúdos estabelecidos no currículo escolar. As leituras que realizei sobre os escritos de Walter Benjamin vieram contribuir para ampliar o conhecimento sobre a necessidade de estabelecer as relações entre o passado e o presente nestas atividades. Entendo que elas, a partir de questões do presente, contribuem para que os estudantes, na correlação com o passado, estabeleçam correspondências que possibilitem a apropriação da aprendizagem.

Na perspectiva benjaminiana, a lembrança “possibilita trazer imagens do passado vivido, como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais, como uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos, sobretudo, no presente” (GALZERANI, 2021, p. 73-74). Lembrar o passado vivido dos alunos e seus familiares nos abre a possibilidade de relacionar diferentes experiências e sentimentos vividos em diversas gerações.

Nesse processo de construção das relações existentes entre o passado e o presente, orientei os estudantes para que pudessem ampliar o escopo de memórias que iríamos trabalhar em sala de aula. Pedi que realizassem a coleta de narrativas de memórias de seus pais e avós, questionando-os também sobre suas infâncias.

Em análises preliminares dessas narrativas de memória, foram identificados fatos relevantes que distinguem bem as diferenças temporais entre cada geração. Nos relatos dos idosos sobre sua infância, identifica-se que estes ao falarem sobre a

infância começam também a narrar sobre a adolescência. Isso só demonstra que não há muita diferença entre uma fase e outra de suas vidas. Nesses relatos, percebi que entre diversão, trabalho e estudo, sempre prevalecia o trabalho. O trabalho se caracterizava em ajudar os pais, como por exemplo, se este era agricultor, o trabalho se dava nas plantações. Outro aspecto comum no relato desta geração (avós), é que estes em sua maioria ao atingirem a maioridade, destinam-se a ir em busca de trabalho em outras regiões, a exemplo de São Paulo e Rio de Janeiro.

Já com relação às narrativas dos pais, prevalecem relatos de uma vida urbana, pois encontramos registros de “brincadeiras de rua”⁴ e participações em festas da cidade. Constatei em alguns relatos dessa geração que havia uma conciliação entre trabalho e escola, pois em contraturno ao da escola alguns dos participantes relatam que entre 11 e 12 anos, com o objetivo de complementar a renda familiar ou de adquirir um benefício próprio como roupas e calçados, trabalhavam de ajudante em comércios, lanchonetes, em faxinas de casas ou até vendendo balas, sorvetes e picolés em carrocinhas pelas ruas da cidade.

Nas narrativas dos estudantes é possível constatar diversas realidades: enquanto uns relataram uma infância tranquila, brincando com outras crianças, com jogos eletrônicos, jogando futebol, assistindo TV e estudando, outros relataram que passaram por dificuldades financeiras ou foram morar com os avós devido ao divórcio dos pais ou porque estes foram trabalhar em outra cidade.

Desta forma ao aproximar estas vivências de infância das três gerações, busquei identificar as experiências citadas nas narrativas de memórias, pois, como afirma Benjamim (2012), além da informação temporal, cronológica, a experiência traz vivências das pessoas na relação com o mundo. Porém, diante dessas narrativas de memória, é possível construir, para o ensino de História, relações que possam contribuir para a

⁴ Brincadeiras do tipo, pega-pega, pique esconde, baleada, garrafão, pelada, dentre outras, foram citadas nas narrativas.

[...] produção de saberes históricos escolares que se propõe como um exercício dialógico, aberto à interação com o outro, imbricado nas experiências vividas, que não se posiciona como verdade absoluta, mas, pelo contrário, que renuncia a tudo preencher para deixar que algo do outro possa dizer-se (GALZERANI, 2021, p. 79-80).

Contudo, este saber concebido se dá justamente nas relações entre “diferentes temporalidades, diferentes espaços, diferentes sujeitos” (GALZERANI, 2021, p. 78). Estabelecendo estas relações, é possível delimitar o espaço temporal dessas narrativas analisadas, em um período que compreende entre a década de 1960 e os dias atuais. Walter Benjamin (2012), em seus escritos *Sobre o conceito de História*, estabelece que existem relações diretas entre o passado e o presente, que acontecem por meio do que ele denominou de “saltos do Tigre”. Desta forma, nestes saltos, o passado se apresenta como imagens, pois o “passado só se deixa capturar como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento de sua conhecibilidade” (BENJAMIN, 2012, p. 243).

Nas narrativas dos avós, as memórias se referem às décadas de 1960 e 1970. Nesse período o Brasil era governado por uma Ditadura Civil-Militar, que além de reprimir os direitos constitucionais democráticos, priorizava os interesses capitalistas, concentrando os investimentos em industrialização e urbanização nas regiões do Rio de Janeiro e São Paulo. Fato este que impulsionou no período grande fluxo migratório, principalmente da população nordestina. Isso se relaciona ao fato de que nas narrativas dos avós, estes ao atingirem a maioridade, migravam para os centros urbanos citados, em busca de trabalho.

Em relação aos pais, é possível identificar que as narrativas compreendem o período entre as décadas de 1980 e 1990. Dessa forma, ao evidenciar o fato de que em algumas narrativas, estes quando criança exerciam algum tipo de trabalho para ajudar a complementar a renda familiar. É possível estabelecer uma relação, com o fato de que entre a década de 80 e início dos anos 90, ocorreu um período de seca no estado da Paraíba, o que impossibilitava os meios de garantir o sustento da família por meio da agricultura. Em consequência, os pais migravam para a região Sudeste em busca de emprego, e de lá, enviavam recursos para garantir o sustento da família. Por isso, nesse período muitas crianças também exerciam algum tipo de serviço ou trabalho para complementar a renda familiar.

Na continuidade desta análise temporal, percebi que nas narrativas dos estudantes, não é mencionada nenhuma relação com o trabalho, como é o caso das gerações anteriores. Tal fato pode ser relacionado ao período de redemocratização do país após a Ditadura Civil-Militar, sendo o marco representativo desse período a promulgação da Constituição de 1988. A partir da Constituição, derivam leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente, que institui políticas protetivas, estabelece o acesso das crianças à escola e a erradicação do trabalho infantil.

Diante dessas diferentes temporalidades retratadas nas narrativas de memórias, e na busca de entender as correlações entre o passado e o presente, percebi que duas categorias estão presentes em cada geração, como imagens que lampejam: o trabalho e a escola. Desta forma, na pesquisa ora em decurso, compreendo que através desta relação trabalho e escola, é possível, por meio do ensino de História, construir um saber histórico significativo para os estudantes. Um saber que valorize e reconheça a importância desses estudantes como ser social e atuante na sociedade em que está inserido. Para tanto, tenho por base a concepção de História de Benjamim (2012), que ressalta a necessidade de se construir a história dos vencidos.

Em vista disso, o conjunto desta pesquisa está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo tem por base uma discussão com os conceitos de infância, escola e memória. Com relação à infância, apresento estudos de como a infância é concebida pela filosofia e pedagogia, para demonstrar que a criança, a partir do século XVIII, passa a ter uma importância para a sociedade. Com a criança em evidência, surge a necessidade de sua educação e formação em princípios impostos pela cultura dominante por meio da escola. Contudo, a escola atualmente ainda mantém essa função disciplinadora, e que de certo modo não contribui para uma participação ativa dos estudantes no decurso de sua escolarização. Frente a esta situação, busco valorizar a participação dos estudantes neste processo como sujeitos ativos, de modo a criar oportunidades para que estes tenham vez e voz em seu processo educativo.

No segundo capítulo, apresento uma abordagem sobre o ensino de História, no sentido de refletir sobre alternativas para confrontar a hegemonia eurocêntrica que predomina nos currículos de História. Neste sentido, apresento uma discussão que leve a construir uma cultura escolar que valorize os aspectos históricos e culturais que

envolvem o convívio social dos estudantes. E concluindo este segundo capítulo, desenvolvo uma abordagem descritivo-analítica das oficinas realizadas com os estudantes.

Essas oficinas tiveram por objetivos conduzir a produção de narrativas de memórias dos estudantes e seus familiares. Para introduzir a temática, foram realizadas leituras de trechos da obra *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego, e cordéis com a temática brinquedos e brincadeiras populares, com o intuito de estimular as lembranças da infância dos estudantes e compará-las com os aspectos abordados nas fontes lidas. Essa mesma dinâmica foi aplicada pelos estudantes com seus familiares. Como resultado obtivemos uma coletânea de narrativas de memórias sobre a infância dos sujeitos participantes da pesquisa, que possibilitou o estabelecimento de relações do presente com o passado de modo a ressignificá-los, estabelecendo uma relação com a História do local, que possibilite construir um saber histórico com as experiências significativas dos estudantes em seu convívio social, comunitário e escolar.

No terceiro capítulo, apresento o produto didático resultante desta pesquisa: um caderno de atividades intitulado de “Caderno de Atividades de História: uma proposta com narrativas de memórias”. Neste caderno de atividades, buscou-se por meio de suas atividades proporcionar uma interação dos estudantes com o meio social em que convive. Suas atividades partem dos conhecimentos prévios dos estudantes, bem como da coletânea de narrativas de memórias que compõem o estudo apresentado nesta dissertação. Desta forma, as atividades que compõem este caderno buscam conduzir os estudantes a serem protagonistas do processo educativo e produtores do saber.

Portanto, ao final desta pesquisa compreendo que o conjunto destas práticas educativas proporcionou aos estudantes, por meio do ensino de História, uma experiência significativa que lhes deu oportunidade de exercer um papel de ser social com participação ativa e consciente na história de sua comunidade.

2 SOBRE INFÂNCIA, ESCOLA E MEMÓRIA: UMA REFLEXÃO EM TORNO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

“A ausência nos currículos e no material didático dos saberes acumulados sobre o trabalho do magistério e sobre os coletivos populares que acedem à escola pública faz parte da ausência de suas experiências sociais, como profissionais e das experiências humanas, sociais, cidadãos dos coletivos populares com que trabalham.”

Miguel G. Arroyo

A ausência exposta nesta epígrafe retrata o contexto em que está inserida a escola pública em nossa sociedade, ou seja, uma ausência de práticas educativas que ponham em evidência os saberes e experiências dos estudantes e professores. Escola essa que, imbuída de políticas educacionais, busca aferir a qualidade de ensino por meio de índices de desenvolvimento educacional, que limitam e privam os estudantes de expressarem suas experiências.

Ao olhar para a realidade das escolas, partindo das que leciono, percebo o quanto o seu funcionamento nos condiciona a contribuir para a existência de tais ausências, uma vez que são impostas metas, habilidades e competências, como se fossem peças de um jogo que, ao uni-las, o professor alcançasse a aprendizagem dos estudantes. Mas, ao montar essas peças, proporcionamos limitações, que impedem os estudantes de serem sujeitos colaborativos do processo educativo, de modo que a aprendizagem seja significativa (ALSUBEL, 2000).

Pensar nestas ausências me fez lembrar um acontecimento vivido no ano letivo de 2005, e perceber o quanto elas estão presentes em sala de aula. Tal acontecimento produziu em mim inquietações e me levou a compreender que ensinar vai muito além da sala de aula e o quanto é importante dar vez e voz ao estudante.

É comum encontrarmos, no dia a dia da sala de aula, estudantes que não realizam atividades propostas pelo professor. No ano letivo de 2005, havia uma estudante que apresentou dificuldades na resolução das atividades propostas para serem respondidas em casa. Nas primeiras vezes, achei que fosse esquecimento, devido à proximidade da data da entrega, já que as aplicava em um dia para receber no outro, porque no horário estabelecido pela escola, as aulas se concentravam em dias seguidos. A situação chegou a um ponto que resolvi conversar com ela e perguntar qual a dificuldade que estava tendo para responder os exercícios, visto que nunca as apresentava. A sua resposta me surpreendeu: “– Professor, eu não tenho tempo! Moro no sítio, e quando chego em casa já é noite e está passando o Jornal, já faço uma refeição e vou dormir, no outro dia quando acordo, ajudo em alguns afazeres de casa e logo chega o horário em que vou me preparar para vir a escola”.

Ela ainda me relatou que andava quase duas horas de sua casa (na zona rural) para o local de embarque do transporte escolar, ou seja, ela saía de casa por volta de 10 horas da manhã e retornava próximo às 19 horas. Diante deste relato me perguntava, como essa História que ensino terá algum sentido para ela? Quantos outros na escola também não passavam pela mesma situação? Minha falta de experiência na época me conduziu a não explorar esta situação, fato pelo qual, hoje, também tento me redimir com esta pesquisa.

É em situações assim que se revelam questões de classe social, exploração de trabalho e cultura local. Bem como se identificam as ausências produzidas, no decorrer do processo educativo, quando a preocupação é apenas em cumprir o conteúdo programático curricular. A oportunidade de explorar os aspectos da vida cotidiana dos estudantes é deixada de lado, bem como de perceber que, em seu cotidiano, podemos compreender aspectos históricos, sociais e culturais importantes a serem debatidos em sala de aula.

A partir do relato exposto acima, é possível elencar várias evidências a serem exploradas em sala de aula, para a construção de um saber. Tomo como exemplo a desigualdade social, as dificuldades enfrentadas por um estudante da zona rural em comparação com um estudante da zona urbana, e por que não dizer, uma questão de luta de classes. Também expõe a escola, sobre a sua atuação frente a esta situação, se ela acentua ou diminui as diferenças. E, por fim, ao estudante, porque podemos

olhar para este questionar se lhe é dado o direito de se expressar e se posicionar nesse processo educativo.

Isto me faz reportar ao conceito de relação com o saber, descrito por Charlot (2000), que o define como,

o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação etc., ligados de uma certa maneira como o aprender e o saber; e por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e relação consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, 2000, p. 81).

Sendo assim, de acordo com Charlot (2000), a relação com o saber passa por uma relação de identidade em que o sujeito se relaciona com o seu mundo e com o mundo à sua volta, de modo que o saber passa a ter sentido, por fazer referência à sua história, suas expectativas e suas relações em comunidade.

Para tanto, é preciso que nesta relação o professor construa uma dinâmica em sala de aula, que dê possibilidades para os estudantes relatarem suas experiências, saberes e memórias, e assim, contribuir para preencher as ausências que não são abordadas nos currículos e materiais didáticos. Nesse sentido, uma possibilidade para se fazer ecoar voz dos estudantes por meio do ensino de História seria valorizar o relato de memória em sala de aula. E como na segunda fase do Ensino Fundamental, em sua maioria, os estudantes são adolescentes, isto permite deduzir que seus relatos serão sobre diálogos intergeracionais.

2.1 A relação entre infância e escola: do ser privado de razão ao sujeito ativo no processo educativo

O conceito de infância vem, desde a antiguidade, perpassando várias definições, instigando o interesse, seja da filosofia ou da pedagogia, em compreendê-

la. Porém, é evidente que, da década de 70 do século XX em diante, têm surgido inúmeros estudos sobre a infância, tendo como fundamento os campos da filosofia, pedagogia ou história. Sobre tais concepções, pretendo aqui apresentar alguns desses estudos, de modo a contextualizar a relação entre infância e educação.

Ao mesmo tempo em que apresento estas definições de infância, apresento-as confrontando com a percepção que tenho sobre a infância a partir dos meus alunos, que são, hoje em dia, crianças que desenvolvem comportamentos individualistas e de pouca interação, em virtude até mesmo do acesso às novas tecnologias que as levam a estabelecer relações interpessoais com outras pessoas apenas pelas redes sociais. Também é possível observar que elas se tornaram mais esclarecidas com relação a seus direitos, tendo atitudes de defesa diante de situações agressivas ou que ferem em seus direitos protetivos, seja na escola ou na vivência em comunidade.

De acordo com Sarmiento (2007),

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo. Nessa acção estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto da diferenciação da infância (SARMENTO, 2007, p. 36).

Por isso a necessidade de historicizar o conceito de infância, uma vez que houve períodos em que a criança era concebida como um ser incompleto, desprovido de racionalidade e que necessitava de formação, como veremos adiante.

Gagnebin (1997) em seu artigo *Infância e Pensamento*, apresenta um panorama sobre o conceito de Infância para a Filosofia, a partir do pensamento de Platão. Ela aborda neste estudo a infância como uma categoria histórica, por existirem ligações entre a infância e o pensamento filosófico. Em sua essência, o pensamento de Platão afirma que,

[...] nenhuma criança pode ficar sem alguém que a vigie e controle em todos os seus movimentos, pois a criança é, de todos os animais, o mais intratável, na medida em que seu pensamento, ao mesmo tempo cheio de

potencialidades e sem nenhuma orientação reta ainda, o torna o mais ardiloso, o mais hábil e o mais atrevido de todos os bichos. [...] Essa criança, ameaçadora na sua força animal bruta, deve ser domesticada e amestrada segundo normas e regras educacionais fundadas na ordem da razão(logos)e do bem tanto ético quanto político, em vista da construção da cidade justa. (GAGNEBIN, 1997, p. 171).

Porém, nessa relação entre Infância e Filosofia, derivam da filosofia de Platão duas grandes linhas de pensamento sobre a criança, mas, com concepções diferentes. Na primeira linha de pensamento, que nasce a partir das reflexões de Platão, passa pela pedagogia cristã de Santo Agostinho até chegar ao racionalismo cartesiano de René Descartes, a criança é concebida como um ser privado de razão e com comportamentos animais e primitivos e que devem ser corrigidos. Já a segunda linha, que também nasce no pensamento de Platão, mas adquire um novo sentido com o pensamento de Montaigne e chega até nós com o pensamento de Rousseau, as crianças necessitam adquirir a razão por meio de impulsos próprios e naturais, para que possam crescer e desenvolver a inteligência no ritmo próprio.

Percebe-se que ambas as linhas enfatizam a necessidade de ter um controle sobre a criança, por entender que, na fase da infância, ela precisa ser formada e educada. Nesse sentido, já no século XVIII, no campo da Pedagogia, entende-se que a infância é,

[...] a idade da corrupção; corrupção que nós representamos em nossa imagem de criança como maldade, perversidade, instabilidade, desordem, impulsividade, cólera, etc. [...] A educação tem, portanto, essencialmente, por papel, lutar contra essa corrupção da criança; pode fazê-lo uma vez que a criança, por natureza, obedece ao adulto e uma vez que na criança a humanidade já se anuncia (CHARLOT, 1983, p. 115).

Contudo, inspiradas nestas linhas de pensamentos filosóficos, surgem duas tendências pedagógicas: a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, que traçam concepções distintas sobre a educação da criança. Por meio da obra *A Mistificação Pedagógica*, de Bernard Charlot (1983), pode-se compreender como a pedagogia tradicional e a pedagogia nova definem a infância inserida no contexto do processo educativo escolar.

A pedagogia tradicional, em seus princípios, defende que a criança é um ser originalmente corrompido, que precisa ser vigiado para não ser levada ao mal. Sendo assim, a tarefa da educação é fazê-la superar a selvageria por meio de disciplina e regras, ou seja, a criança não deve fazer nada por si mesma, deve-se mostrar tudo o que ela deve fazer, deve obedecer e se conformar com os modelos que lhes propõem (CHARLOT, 1983).

Charlot (1983) descreve que a pedagogia nova compreende que a criança, em sua natureza, possui uma inocência original e procura protegê-la, ver a necessidade de respeitá-la. Também admite que a natureza infantil é corruptível, mas que não é naturalmente corrompida, pois admite que a corrupção da criança é uma questão social. Sendo assim, a natureza humana é conduzida a ter mais confiança na criança, a dar importância, a permitir que se expresse com liberdade e considera que a disciplina e regras sufocam a espontaneidade infantil. Portanto, a educação da criança não será orientada pela autoridade do adulto e nem tampouco na transmissão de modelos, mas na liberdade e na expressão de sua espontaneidade, em todos os domínios da sua existência (CHARLOT, 1983).

Percebo neste processo o quanto a concepção de infância tradicional difere das concepções atuais, uma vez que, para a filosofia e/ou pedagogia, sempre esteve balizada em termos que a definem como um ser corruptível, privado de razão, que necessita de vigilância e controle. No entanto, tais concepções buscam justificar a necessidade de controlar e condicionar o ser humano a viver dentro de um padrão cultural, instituído por grupos hegemônicos. Por isso, a criança, que antes não era percebida em suas especificidades, entra em evidência a partir do século XVIII, quando a escola surge como uma instituição responsável por essa formação cultural na sociedade.

Até hoje a escola prevalece como uma instituição de currículo hegemônico e tradicional, que impede de explorar as reais necessidades dos estudantes. Com isso, o estudante passa a ser imerso em um universo de conhecimentos, que não valoriza e nem condiz com suas experiências de vida. Porque neste contexto, ao iniciar o processo formativo na escola, o estudante é tido como um ser privado de razão e que precisa ser formado. Para superar esse engessamento da escola, é necessário dar ao estudante oportunidade de expor suas vivências e experiências. Foi o que pude

constatar em entrevistas com ex-alunos, que relataram sobre suas memórias de infância no início da idade escolar.

Em entrevista com alguns ex-alunos, com o objetivo de estabelecer uma aproximação como o objeto de pesquisa, indaguei-os sobre suas memórias da infância, e obtive relatos surpreendentes. Um dos relatos me chamou a atenção, pois vai de encontro a toda previsibilidade das concepções sobre a infância, sejam elas estabelecidas pela filosofia, pedagogia ou leis regulatórias, como o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Um dos entrevistados me relatou que foi criado pelos avós, porque sua mãe, analfabeta e divorciada, precisou migrar para o Rio de Janeiro em busca de trabalho como doméstica. Por sua vez, o entrevistado relatou que só iniciou seus estudos na 1ª série do ensino fundamental aos 9 anos de idade. Diante de tal situação ele revelou que, para não ter que trabalhar no cultivo de cereais (pois seus avós mesmo morando na cidade complementavam a renda familiar com o cultivo de milho e feijão), resolveu vender bombons e pipoca na frente da escola no turno oposto ao qual estudava. E assim o fez por toda a sua vida escolar, sempre trabalhando no contraturno para complementar a renda familiar, primeiro vendendo balas e depois trabalhando de garçom em restaurantes e lanchonetes.

Casos como esse são comuns na realidade das escolas públicas, mas passam despercebidos, sem que a escola faça ecoar a voz destes estudantes, ou adotem ações que estabeleçam um sentido entre o que é estudado, sua vida e seu cotidiano. Porém, tal condição não é uma realidade, por ser, a escola, uma instituição fundada sobre os interesses burgueses e capitalistas. Walter Benjamin (2009), em seus escritos da juventude no início do século XX, já criticava este modelo de escola e apontava a necessidade de se ter uma educação própria para a classe proletária, que atendesse, de fato, a suas necessidades; para tanto,

[...] a educação proletária das crianças pequenas precisa diferenciar-se da educação burguesa em primeiro lugar através do sistema. Aqui, porém, sistema significa contexto. [...] A educação proletária necessita, portanto, sob todos os aspectos, primeiramente de um contexto, um terreno objetivo *no* qual se educa. Não necessita, como a burguesia, de uma ideia *para* a qual se educa (BENJAMIN, 2009, p. 112).

A infância é um tema caro entre os escritos de Walter Benjamin, mas não é sua pretensão realizar um estudo sobre a infância nos moldes dos estudos já apresentados aqui. Ele contempla a infância como uma categoria para explicar os conceitos de memória e história, aspecto que é exposto na obra *Infância em Berlim por volta de 1900*. Nesta obra, Benjamin (1987) narra sobre suas memórias de infância na cidade de Berlim, a partir de espaços emblemáticos e significativos para a época e para sua vida. Ele se utiliza de mônadas, para expressar seu pensamento e sentimentos, porém, com esse ato, Benjamin, ao evocar suas memórias, não as faz de modo saudosista, e sim, de modo a criar uma relação do passado com o presente e vice-versa. Utilizando como referência esta obra de Walter Benjamin (1987), surgiram diversos estudos que buscam aprofundar a relação entre memória, infância e educação, entre estes apresento, Schlesener (2011) e Alves (2018).

Alves (2018), ao relacionar o conceito de infância e memória em Walter Benjamin, demonstra que pela rememoração estimulada por um brinquedo ou a vivência de uma situação lúdica, o adulto pode reportar à sua infância. Nesse sentido, o passado narrado “evoca reminiscências de uma infância imaginada, recriada, perdida e reencontrada pelo e no sujeito que a acompanha” (ALVES, 2018, p. 81). Desta forma, Alves (2018), compreende a criança como um indivíduo social inserido na História e produtor de sua cultura e que pelo brincar revela suas experiências sociais permitindo-a representar e reelaborar a realidade.

Já Schlesener (2011), tendo por base o pensamento de Benjamin, ressalta a valorização da vida infantil vinculada a uma nova leitura da História, que possibilita retornar à tradição e à memória como forma de contestar o avanço da modernidade. “A criança mantém vivo algo que se perdeu na História da modernidade e que tem como paralelo o que os intelectuais identificam como a crise da experiência” (SCHLESENER, 2011, p. 130). Nesse sentido, Schlesener (2011) compreende que a criança desenvolve uma sensibilidade em sua forma de conceber o mundo que se distancia do adulto, que só concebe o mundo de forma racional, ordenada e controlada. Ela percebe que neste contexto a escola adentra para aproximar e inserir a criança nesta concepção moderna, uma vez que

[...] a aprendizagem escolar assimila o sentido e o movimento temporal linear exigido pelo fazer: a consolidação da economia temporal nos corpos das crianças e dos jovens estabelece uma ordem temporal generalizável e desprendida de conteúdo” adaptando a criança a ordem temporal que fundamenta o conjunto de relações sociais modernas (SCHLESENER, 2011, p. 132).

Portanto, diante do exposto até aqui, percebe-se o quanto o pensar e o agir das crianças são condicionados para se adaptarem à sociedade moderna. Do mesmo modo, identifica-se o quanto a educação está pautada em currículos que representam uma política neoliberal, que condiciona as nossas escolas a formar crianças e adolescentes para atenderem aos anseios na sociedade capitalista em que vivemos e que os impede de serem sujeitos ativos em seu processo educativo.

Nesse sentido, a escola como instituição educacional ao longo da história se consolidou como um órgão burocrático e disciplinador. Chervel (1990), em seus estudos, já pontuava que ela possui “finalidades mais sutis de socialização do indivíduo no sentido amplo, da aprendizagem da disciplina social, da ordem, do silêncio, da higiene, da polidez, dos comportamentos descentes” (CHERVEL, 1990, p.188). Tardif e Lessard (2014) já a identificam como a serviço de interesses ideológicos, em que,

[...] a escola teria por objetivo, então, inculcar valores de obediência, de empenho, de perseverança e de disciplina nas crianças, ao mesmo tempo, mergulhando-as numa primeira organização do trabalho coletivo, do trabalho abstrato, planejado em função de tempos e objetivos que só têm sentido dentro do sistema produtivo. A escola seria a prefiguração, assim, de uma primeira organização científica do trabalho” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 60).

Tais funções da escola, que se reportam ao final do século XIX e início do século XX, ainda se fazem presentes em pleno século XXI. Diante de tal situação, o que fazer para superá-las? Que alternativas podem ser propostas para revertê-la de modo que haja oportunidades para o afloramento da cultura e das experiências dos professores e dos estudantes? Presumo que, ao encontrar tais respostas, elas não

serão capazes de mudar por completo a concepção de escola no atual sistema educacional. Mas, refletir sobre estes questionamentos, conduz o professor a pensar em ações que enfrentem essa concepção de escola, formada por uma cultura escolar imposta pela classe dominante.

Tal enfrentamento deve passar por ações que façam ecoar a voz dos sujeitos que compõem esse processo, e, ao ouvir suas histórias de vida, seus sentimentos e motivações, proporcionará mudanças por “levar em consideração o movimento interno de cada unidade escolar [...] em relação ao contexto social que extrapola os seus muros [...] e reportar-se à história de vida e profissional dos diferentes sujeitos que se relacionam” (BERTUCCI; FARIA FILHO; OLIVEIRA, 2010, p. 69).

Ao considerar que tais mudanças elencadas acima são possíveis, tenho por base o pensamento de Edward P. Thompson (1981, 1998, 2002), historiador inglês que concebe a história como um processo, fundamentado nos conceitos de experiência e cultura. Em sua concepção, tais conceitos não devem ser generalizados, mas por meio do “fazer-se” (que é a ideia central de seu pensamento), devem ser concebidos de acordo com o contexto de cada local, comunidade ou classe.

Thompson (2002), em seu artigo *Experiência e Educação*, realiza uma análise sobre a imposição do processo hegemônico dominante por meio da educação escolar na sociedade inglesa do século XIX. Em sua análise, identifica-se um processo que busca incorporar valores e princípios que se chocam com os interesses e valores da classe trabalhadora. Em Thompson (2002) os valores são construídos ou modificados por meio dos embates, sendo esses valores a própria experiência. A experiência aqui passa a ser um ato de resistir a uma tentativa de hegemonização, que o faz concluir que este embate,

[...] não é uma rejeição da cultura letrada em favor da experiência. [...] É uma rejeição da abstração dos valores intelectuais do contexto no qual eles devem ser vividos e uma afirmação de que aqueles que realmente os vivem devem se ater aos valores intelectuais se não quiserem ser acachapados pela “desonestidade, costume e medo”. Voltamos ao ponto onde começamos; com a dialética necessária entre a educação e a experiência. [...] É evidente que a alienação das culturas não é hoje em dia da mesma ordem que há cem anos. A antiga cultura popular paroquial há muito desapareceu e a cultura do

trabalhador, mais articulada politicamente, que a sucedeu nos centros industriais, vem também perdendo vitalidade nessas duas últimas décadas. Os educadores têm com sucesso resistido e repellido — especialmente na educação elementar — as manifestações de pior qualidade para a dominação cultural e o controle social (THOMPSON, 2002, p. 41-42).

Thompson (1981, 2002) chega a essas conclusões ao pesquisar a classe operária inglesa, percebendo que ela se constitui no fazer-se do dia a dia, por meio das relações sociais em comunidade, na vivência dos seus valores, nas tradições, nos embates, nas contradições, nas resistências diante das imposições da classe dominante. Desta forma, é no movimento destas relações que vão surgindo as experiências, são consolidadas as culturas do lugar e os sujeitos vão adquirindo consciência social, ou seja, afirmando-se em sociedade como ser social.

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. Se tivermos de empregar a (difícil) noção de que o ser social determina a consciência social, como iremos supor que isto se dá? Certamente não iremos supor que o "ser" está aqui, como uma materialidade grosseira da qual toda idealidade foi abstraída, e que a "consciência" (como idealidade abstrata) está ali. Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem a experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. A experiência, ao que se supõe, constitui uma parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração (THOMPSON, 1981, p. 16).

Identifico, no contexto desta pesquisa, a escola como este local de embate, em que o professor e/ou estudante, como ser social, adquire experiências nas relações constituídas no cotidiano, em seu ambiente de atuação e de convivência. Os embates neste espaço são constantes e se dividem entre os valores da escola, dos professores e dos estudantes, dos quais percebe-se que, deste movimento de embates vão surgindo as experiências de cada um destes sujeitos. Porém, estas experiências não ganham notoriedade, no processo educativo em sala de aula. Por isso, a sala de aula é para mim um "lugar de sensibilidades" (PESAVENTO, 2005), e que a todo momento

surgem embates de experiências entre a cultura do professor e a cultura dos estudantes.

Dessa forma, as experiências não ganham evidência nesse processo, pelo fato de, hoje, estar presente nas escolas, um currículo⁵ instituído por políticas educacionais que representam os interesses da classe dominante, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Com isso, temos de um lado a escola e o professor guiados por este currículo, que tenta impor valores e comportamentos fundamentados em competências e habilidades, e do outro, o estudante que não é compreendido, com a sua realidade de vida e cultura. Esse embate termina por não contemplar a realidade dos estudantes e proporcionar uma deficiência no processo de escolarização, principalmente nas escolas públicas.

Nesse sentido, Arroyo (2013) observa que,

[...] os currículos e os livros didáticos são pensados em espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, deslocados de vivências da concretude social e política. Sobretudo, deslocados dos sujeitos humanos produtores dessas vivências sociais e dos conhecimentos. [...] Essa separação entre conhecimentos e experiências sociais leva a secundarizar, desprezar as experiências não apenas dos educandos e seus coletivos sociais, raciais, mas dos próprios educadores, docentes (ARROYO, 2013, p. 76-77).

Assim, é preciso que o professor adquira a consciência de seu papel no processo educacional e se desvincule dos laços da cultura dominante presentes no currículo escolar e nas políticas educacionais, visto que estes buscam generalizar e padronizar suas ações educacionais partindo do princípio de que as escolas possuem uma uniformidade em suas realidades.

Para tanto, o professor, neste processo educacional, pode construir alternativas por meio de experiências locais, de modo a compreender que cada escola, mesmo inserida em uma rede de ensino, é única. Ao concebê-la como única, possibilita ao professor identificar a diversidade dos sujeitos que a compõem, suas experiências de vida, seus valores e seus sentimentos.

⁵ As questões sobre currículo e o ensino de história serão abordadas no capítulo II.

2.2 Narrativas de memórias: possibilidades para a construção do processo educativo no ensino de História

Que ações o professor deve realizar para explorar as experiências de vida tanto suas como de seus estudantes em sala de aula? Como possibilitar aos estudantes, sujeitos participantes deste contexto escolar, reconhecerem-se como seres sociais, capazes de impor e defender seus valores e culturas? São questões como estas que passo a explorar nesta parte do capítulo, compreendendo como possibilidade para se dar evidências a estas culturas, valores e experiências na escola por meio de relatos de memória dos estudantes e seus familiares.

O caminho escolhido para motivar os estudantes a serem ativos em seu processo educativo em sala de aula foram os seus relatos de memórias e de seus familiares. Tais relatos serão entendidos e analisados “a partir de seus próprios prismas, incorporando o papel desempenhado tanto pela racionalidade como pela sensibilidade” (FRANÇA, 2020, p. 314).

É comum, no ensino de História Local de muitos municípios, inclusive o em que resido, Ingá-PB, serem abordados aspectos da história das famílias tradicionais e ricas. Entretanto, é preciso que se apresente uma proposta em que prevaleça a História do Local sob uma outra perspectiva. Que dê oportunidade para que sejam revelados fatos, acontecimentos e costumes que antes não foram abordados no estudo da História Local e coloque, no cerne desta história, aqueles que são esquecidos, mas que foram e são também sujeitos construtores da mesma.

No entanto, trabalhar com memória no ensino de História, remete-nos a uma ação educativa que permite revolver o passado a partir de questões do presente e, ao mesmo tempo, a este passado revolvido, lançar questões para o presente. Essa ação nos leva a descobertas capazes de não só alterarmos o que já concebemos no presente, mas também o passado, numa relação de mão dupla, como afirma Walter Benjamin em sua Tese IV no artigo *Sobre o conceito de História*, “a relação entre hoje e ontem não é unilateral: em um processo eminentemente dialético, o presente ilumina

o passado, e o passado iluminado torna-se uma força no presente” (LÖWY, 2005, p. 61).

Gagnebin (2013), ao analisar os escritos de Walter Benjamin sobre esta relação entre o passado e o presente, por meio da memória, identificou que,

A filosofia da história de Benjamin insiste nestes dois componentes da memória: na dinâmica infinita de *Erinnerung* (memória), que submerge a memória individual e restrita, mas também na construção do *Eingedenken* (rememoração), que interrompe o rio, que recolhe, num só instante privilegiado, as migalhas dispersas do passado para oferecê-las à atenção do presente. As imagens dialéticas nascem da profusão da lembrança, mas só adquirem uma forma verdadeira através da intensidade imobilizadora da rememoração (GAGNEBIN, 2013, p. 80).

Aqui faço uma ressalva que, a princípio quando ouvi pela primeira vez o termo *rememorar*, acreditava ser apenas o ato de lembrar as memórias antes já evidenciadas. Porém, ao avançar nas leituras dos escritos de Walter Benjamin, percebe-se que a rememoração é um ato de resistência às forças dominantes, um ato de produção de significados coletivos, ou seja, o ato de realizar a História. Porque ao realizar a rememoração, Benjamin estabelece uma crítica ao historicismo, que tem por ideal uma História universal, linear e que os acontecimentos ocorrem de forma cronológica e progressiva.

Tal ideia linear da História, proposta pelo historicismo, é desconstruída por Benjamin, ao demonstrar que a rememoração é o elo estabelecido entre o passado e o presente. Sabemos que esse presente está repleto de resquícios deste passado, muitas vezes silenciados por manobras daqueles que estão no poder e que buscam sempre silenciar os vencidos. Os vencidos ao compreenderem os sinais do passado contidos no presente, se apropriam deles como instrumento de luta contra as desigualdades, violências e preconceitos impostos pelos vencedores. Por isso, a relevância de trazer esses silêncios do passado ao presente, pois quando se acessa o passado através da memória, não o fazemos sem reescrevê-lo e vinculá-lo a experiências do seu presente (ALVES, 2018).

Tal movimento de articulação entre o passado e o presente nos é apresentado por Walter Benjamin, na Tese VI de *Sobre o conceito de História* ao afirmar que,

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “tal como de fato foi”. Significa apropriar-se de uma recordação, como ela relampeja no momento de um perigo. Para o materialismo histórico, trata-se de fixar uma imagem do passado da maneira ela se apresenta inesperadamente ao sujeito histórico, no momento do perigo. O perigo ameaça tanto a existência da tradição como os que a recebem. Ele é um e o mesmo para ambos: entregar-se às classes dominantes, como seu instrumento. Em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela. Pois o Messias não vem apenas como redentor; ele vem também como o vencedor do Anticristo. O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que tampouco os mortos estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer (BENJAMIN, 2012, p. 243-244).

Nesse sentido, a memória precisa ser analisada de modo a tratá-la em uma posição de diálogo com outros saberes, com elementos capazes até de questionar o próprio olhar do historiador diante dos fatos. Para que a memória seja “capaz de dinamizar a visão de produção de conhecimentos, entrecruzando diferentes espaços, diferentes temporalidades, diferentes sujeitos, diferentes visões do mundo (a da criança e a do filósofo, por exemplo)” (GALZERANI, 2009, p. 21).

Ainda de acordo com Galzerani (2009), o ato de rememorar é um trabalho que parte do presente para o passado a partir da recordação, em que o sujeito que rememora se aproxima daquilo que ele está rememorando. Tal rememoração promove então, um entrecruzamento de sua visão do presente com a sua visão da época rememorada, ou seja, proporciona um entrecruzamento das memórias voluntárias com as memórias involuntárias.

Por memória involuntária (categoria que Walter Benjamin ressignificou a partir da obra do literato Marcel Prost), pode-se entender como aquela memória “que lembra daquilo de que não quer lembrar, daquilo que lhe escapou, daquilo que não tinha dominado, mas de que tinha justamente esquecido” (GAGNEBIN, 2014, p. 233). Nesse sentido, a memória involuntária cria um confronto entre lembrar e esquecer, que ganha sentido na rememoração, que dá significado à História, que ecoa a voz dos excluídos da História. “O inimigo não tem cessado de vencer” (BENJAMIN, 2012, p.

244) e para derrotar esse inimigo, é preciso que o sujeito excluído da História esteja a “lembrar daquilo que não quer ser lembrado” (GAGNEBIN, 2014, p. 233).

Em relação a pesquisas com memórias, dentre vários trabalhos analisados, destaco a tese de doutorado da professora Cyntia Simioni França, defendida em 2015, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, que desenvolve uma formação por meio das experiências vividas pelos professores participantes da pesquisa. Estes foram estimulados por meio de livros e artigos de Walter Benjamin (*Experiência e Pobreza; O Narrador*) e Homero (*Odisseia*), a rememorem suas experiências vividas, sejam elas no exercício da docência ou no convívio social e/ou familiar.

A formação realizada no âmbito da pesquisa desenvolvida por França (2015, 2019), proporcionou aos professores participantes, a produção de narrativas resultantes da rememoração e estas foram construindo meios para a transformação do seu presente. Transformações essas, principalmente em relação ao enfrentamento das tendências neoliberais da contemporaneidade que se instalaram nas escolas e “ditam uma série de regras, de conteúdos e de metodologias de ensino a serem seguidas como ‘ideal’ de aula, currículo e modelos de professores” (FRANÇA, 2019, p. 701). Tais tendências concebem os professores como meros reprodutores dos saberes, que conseqüentemente formam estudantes apáticos mediante um posicionamento crítico, seja no ambiente escolar ou na sociedade.

A metodologia adotada por França (2015) em sua tese gerou em mim algumas reflexões que contribuíram para que pudesse pensar a metodologia de trabalho. Enquanto ela utilizou a obra literária *Odisseia*, de Heródoto, para motivar a rememoração dos professores. Nesta pesquisa, para que pudesse explorar a rememoração por parte dos estudantes e de seus familiares, utilizei obras literárias como *Menino de Engenho*, de autoria de José Lins do Rego, e da literatura de cordel com temáticas sobre a infância e brincadeiras populares. Estas obras serviram de mote, para a introdução dos debates e de inspiração para ativar as lembranças do tempo de infância dos entrevistados⁶.

⁶ Sobre como estas obras literárias foram utilizadas na pesquisa, serão explicadas no Capítulo II.

Portanto, ao término deste capítulo, quero ressaltar que a articulação aqui estabelecida entre os conceitos de infância, escola e memória, foram necessários para delinear o rumo desta pesquisa que se concentra em analisar, como dito anteriormente, narrativas de memórias sobre a infância no contexto histórico local. Deste modo, quando apresento o conceito de infância nos campos da filosofia e pedagogia, é no intuito de estabelecer parâmetros com as experiências de infâncias narradas nas entrevistas. Digo isso porque entendo que as práticas culturais das crianças se reapropriam dos valores e anseios da sociedade em cada época. É nesse sentido que surgem as seguintes indagações: será que as pessoas, em sua infância, são realmente seres privados de razão? Tal forma de pensar ainda prevalece na atualidade?

E nesse contexto, cabe ressaltar a influência da escola no processo formativo da criança, pois é possível perceber que, em virtude das políticas públicas educacionais adotadas ao longo do tempo, contribuiu para desempenhar uma função disciplinadora no processo educativo de nossa sociedade. Seria esta função disciplinadora um resquício de como a filosofia e a pedagogia, em sua concepção tradicional, concebiam as crianças? É possível estimular, na escola, estas crianças a saírem da passividade para uma participação mais ativa no processo educativo?

É com estes questionamentos que, no capítulo seguinte, pretendo dissertar sobre o processo educativo na escola pública, identificando a cultura escolar por ela desenvolvida. Parto do princípio de que cada escola, no exercício de suas funções, desenvolve uma cultura escolar. Nesse sentido, adoção de propostas curriculares que só corroboram para a formação dos estudantes que não desenvolvem um senso crítico e participativo durante seu processo educativo. Por isso me aproprio do referencial teórico apresentado aqui para desenvolver em sala de aula um conjunto de atividades que coloque em evidência a memória dos estudantes e de seus familiares e estas, por meio da rememoração, sejam inseridas no contexto da História Local e/ou regional. Trazer para a sala de aula o estudo da memória com essa conotação é fazer ecoar a voz dessas classes que, por vezes, são silenciadas na História.

3 A MEMÓRIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO ENSINO DE HISTÓRIA

“Trazer os sujeitos para os currículos, para o conhecimento significa trabalhar o ensinar-aprender sobre as experiências de vida dos seus sujeitos e não sobre matérias distantes, abstratas, significa aproximar mestres e alunos entre si e com os conhecimentos.”

Miguel G. Arroyo

Neste capítulo, tenho por objetivo discutir com base nos conceitos de cultura escolar e currículo, as narrativas de memórias como prática educativa no ensino de História, desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Rangel (Ingá-PB), lócus desta pesquisa. Desta forma, para situar melhor o leitor, passo a apresentar um breve relato dos aspectos socioeconômicos da cidade em que está localizada a referida escola.

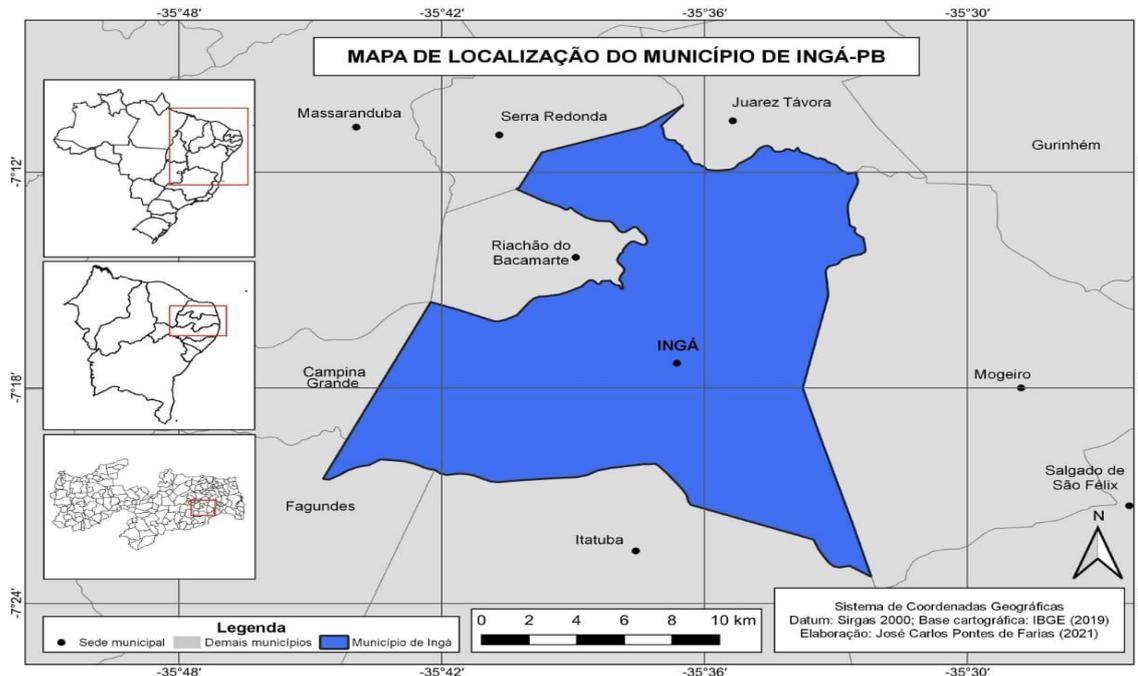
Ingá-PB⁷ pertence à Microrregião de Itabaiana da Mesorregião Agreste Paraibano. O município possui uma área de 262,179 Km², com uma população de 18.180 habitantes, sendo que na zona urbana a população é de 11.599 habitantes e na zona rural de 6.581 habitantes. A maior parte da população se mantém através de uma economia de subsistência, principalmente pelas atividades primárias e terciárias (agricultura, comércio e serviço público).

De acordo com o último censo do IBGE (2010), 49% da população possui rendimento nominal mensal *per capita* de até 1/2 salário-mínimo. Devido a este baixo nível econômico, ocorrem com frequência migrações para a zona canavieira do estado

⁷ Os dados aqui apresentados têm por base o censo demográfico de 2010 do IBGE, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/inga/panorama> com acesso em 29 de abril de 2022.

de Pernambuco, e outros estados como o Rio de Janeiro e São Paulo, em busca de trabalho.

Figura 1 - Mapa de localização do município de Ingá-PB



Fonte: Acervo do pesquisador, 2021.

Este cenário econômico faz parte do contexto histórico da cidade há décadas, e é nele que, na década de 1960, é construída a Escola Professor Rangel. De acordo com informações coletadas em documentos no educandário, a Escola Professor Rangel teve seu início com algumas salas de aula funcionando na Escola de Ensino Fundamental Abel da Silva, no ano de 1960. Só no ano de 1967, deu-se início à construção do prédio próprio, com a reunião de alguns amigos, que tinham boa condição financeira e decidiram construir mais uma escola para o município. Com a ajuda dos moradores, em regime de mutirão, o lugar onde antes funcionava a feira central da cidade, abriu espaço para a construção da escola. Diante da participação comunitária para a construção do prédio, a escola adotou o regime administrativo da Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC), com a denominação de Escola Cenequista Professor Rangel.

O regime administrativo cenequista se manteve na escola até 1984, quando sob o Decreto-Lei nº 10.526, de 11/12/1984, a escola passou a pertencer ao governo do estado, e foi nominada de Escola Estadual de 1º Grau Professor Rangel. O governo

estadual aproveitou o quadro de professores e funcionários da época, incorporando-os ao quadro efetivo do estado. Hoje, mediante as novas legislações educacionais, a escola assumiu a nomenclatura de Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Rangel.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Rangel atende hoje a estudantes, filhos de agricultores, funcionários públicos e beneficiários de programas sociais. São estudantes em sua maioria com uma realidade de vida sofrível e carente, que apresentam dificuldades em aprendizagem e agora, com o retorno às aulas presenciais após o período pandêmico, apresentam também dificuldades de socialização. Todas essas situações influenciam na construção e/ou alterações da cultura escolar durante o desenvolvimento da prática de escolarização, uma vez que os sujeitos que a compõem, sejam eles gestores, professores, estudantes e familiares, contribuem com suas experiências.

Nesse sentido, a atuação desses sujeitos converge para que cada escola, em sua prática de escolarização, desenvolva uma cultura própria. Como estes sujeitos se comportam em uma escola pública para a formação de uma cultura escolar? Eles atuam de forma igualitária ou alguns se sobrepõem a outros? São questões como estas que, ao longo deste capítulo, pretendo compreender. Porém, sinto a necessidade de apresentar estudos que buscam definir não só a cultura escolar, mas também o conceito de currículo, pois ambos são fundamentais para as argumentações que nesta pesquisa serão apresentadas.

3.1 Os conceitos de Cultura Escolar e Currículo no contexto da escola pública

A escola tem ocupado cada vez mais espaço nas pesquisas no campo da educação como objeto de pesquisa, e um dos aspectos mais presentes nestes estudos é a cultura escolar. Isto porque a cultura escolar atinge todos os âmbitos do cotidiano escolar, com ações que influenciam desde a forma de organização e de gestão, passando pelos ritos de convivência escolar, as linguagens e até na constituição de sistemas curriculares (SILVA, 2006).

Entretanto, a construção do conceito de cultura escolar tem suscitado inúmeros estudos, dentre os quais apresento os autores Chervel, Forquin e Julia. Não pretendo aqui apresentar um estudo aprofundado sobre tais pesquisadores, mas sim, a partir dos seus conceitos de cultura escolar, estabelecer um parâmetro entre esses conceitos e a prática educativa desenvolvida na escola em que leciono e que também é o lócus desta pesquisa. Desta forma utilizei como parâmetro para o estudo destes conceitos a leitura dos artigos de Farias Filho, Vidal, Gonçalves e Paulilo (2004) e Silva (2006), que apresentam um quadro conceitual sobre a cultura escolar.

Para André Chervel (1990),

Se o papel da escola é o de ensinar e, de um modo geral, o de "educar", como não ver que a história da função educacional e docente deve constituir o pivô ou o núcleo da história do ensino? Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel "estruturante" à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. Porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1999, p.184).

Juliá (2001) a define como,

um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIÁ, 2001, p. 10).

Já Forquin (1993) entende que,

É necessário reconhecer, com efeito, que esta ordem humana da cultura não existe em lugar nenhum como um tecido uniforme e imutável, mas que ela se especifica, ao contrário, numa diversidade de aparências e de formas segundo os avatares da história e as divisões da geografia, que ela varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade [...] Isto significa dizer que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente. Nem sequer diremos que ela transmite fielmente uma cultura ou culturas (no sentido dos etnólogos e dos sociólogos); ela transmite, no máximo, algo da cultura, elementos da cultura, entre os quais não há forçosamente homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, ser de épocas diferentes, obedecer a princípios de produção e lógicas de desenvolvimento heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação. Isto significa dizer que a relação entre educação e cultura poderia ser mais compreendida através da metáfora da bricolagem (como reutilização, para fins pragmáticos momentâneos, de elementos tomados de empréstimo de sistemas heterogêneos) do que através da metáfora do reflexo ou da correspondência expressiva (FORQUIN, 1993, p. 14-15).

Mediante o exposto, percebe-se que a concepção de cada autor trilha por abordagens diferentes, mas eles não buscam em elementos externos ao processo para a elaboração do conceito. Eles têm sempre a escola como ponto de partida para a sua elaboração. Deste modo, Chervel compreende que a escola é não só um ponto de difusão, mas também de origem da cultura escolar. Já Julia, adotando uma abordagem histórica, entende que a cada época são definidas normas e práticas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a serem assimiladas e que a junção destes é que torna possível a transmissão de conhecimentos. Por fim, Forquin defende que a cultura escolar é formada por saberes elencados pela escola para compor a base de conhecimentos a serem explorados por professores e estudantes de forma didática (SILVA, 2006).

Sabendo que a literatura sobre cultura escolar ressalta que cada escola, em sua prática de escolarização, desenvolve uma cultura própria, compreendo que para a escola atuar na sociedade cumprindo o seu papel social se faz necessário que esta tenha autonomia sob a sua gestão pedagógica. Isto porque a escola vem sendo tomada por ações fruto de políticas governamentais, que interferem nas tomadas de

decisões e que bloqueiam a formação de uma cultura própria, e impõem uma outra que não condiz com a realidade dos sujeitos que compõem a escola.

Observo a partir das escolas públicas em que leciono, que a cultura não difere tanto de uma escola para outra. Neste sentido, compreendo que tal semelhança esteja relacionada à imposição de currículos (DCN, BNCC) e programas governamentais (SAEB, Novo Ensino Médio, Prova Brasil etc.), que distanciam os estudantes de sua realidade, como já aponta a epígrafe na abertura deste capítulo, com matérias distantes e abstratas. Desta forma, estas ações, que aqui denomino de políticas governamentais, condicionam ao funcionamento da escola, há um conjunto de práticas que destoam dos conceitos apresentados acima.

Sendo assim, fica difícil para a escola se impor como um “sistema escolar detentor de um poder criativo” (CHERVEL, 1990) e até mesmo poder elaborar “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar” (JULIÁ, 2001), que atendam às reais necessidades dos estudantes. Isto porque hoje a escola pública, dentre tantas adversidades que já enfrentam, seja em aspectos físicos ou educacionais, cabe a elas também serem submetidas a processos que avaliam o índice de qualidade educacional, a exemplo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e, no caso específico da Paraíba, também se acrescenta o Índice do Desenvolvimento da Educação da Paraíba (IDEPB). Tais avaliações, condicionam as escolas a cumprirem uma série de exigências e orientações oriundas de órgãos superiores, para “treinar” os estudantes para alcançarem bons resultados nas avaliações citadas.

É neste ponto que considero estas ações como uma barreira para a escola elaborar uma cultura escolar própria, visto que o processo educativo da escola passa a não atender às reais necessidades, tanto dos estudantes como dos professores. O professor passa a aplicar roteiros e sequências didáticas prontas e padronizadas, elaboradas por equipes pedagógicas, que têm como objetivo apenas alcançar um melhor resultado nas avaliações de qualidade educacional. Por isso o uso do termo “treinar” acima, pois é assim o sentimento de nós professores ao desempenharmos tais ações.

Alinhado a esta política, foi promulgada, em dezembro de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental. Tendo em seus princípios uma influência tecnicista, o documento apresenta habilidades e competências a serem adquiridas pelos estudantes. As competências e habilidades, elencadas pela BNCC, submetem, aos estudantes, um comportamento passivo diante do processo educativo, ao conduzir estes a uma atitude de espectador. Isto porque as competências, no decurso desse processo, conduzem a analisar, reconhecer, identificar e relacionar os conteúdos propostos.

De acordo com Macedo (2002), a concepção de competência que prevalece no Brasil, desde a primeira década do século XXI, tem influência da tradição americana, “especialmente no que se refere as finalidades sociais da escolarização em que a escola, conhecimento e mercado de trabalho parecem estar fortemente associados” (MACEDO, 2002, p. 118). Desse modo, adotar esta concepção, inibe do processo educativo, atividades que promovam a criatividade, o talento, a criticidade e a problematização. Com isso, diminui a capacidade de estes estudantes, no percurso do processo educativo, construírem experiências, fundamentais para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Tais ausências na BNCC, para uma área de conhecimento como o ensino de História, são irreparáveis por envolver relações sociais, políticas econômicas e culturais que são inerentes ao ser humano, como ser social com suas experiências em sociedade. Valorizar a experiência no ambiente escolar, é buscar por meio dela, no processo educacional, influenciar “os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo” (THOMPSON, 2002, p. 13).

De acordo com Arroyo (2013), os currículos reproduzem ausências dos sujeitos populares, por meio de uma intencionalidade política, que faz parte de processos políticos de segregação dos diversos coletivos sociais nas áreas sociais, econômicas, políticas e culturais. Por isso, em contraponto a estas ausências, surgem iniciativas que acontecem nas escolas para trazer “os sujeitos de volta, seja como autores de produções literárias (...) seja reconhecendo os mestres e os alunos como autores, na produção de saberes, de história” (ARROYO, 2013, p. 144).

Arroyo (2013) ainda ressalta que,

Os educadores, docentes e educandos não entram como meros espectadores ou beneficiários desses conhecimentos de que outros são autores isolados tidos como legítimos, chegam aos percursos escolares como atores, testemunhas, herdeiros de históricas experiências e indagações, de culturas, valores e saberes reprimidos. Não são reconhecidos como sujeitos, mas estão chegando e se mostrando afirmativos, exigentes.

As tentativas docentes de reconhecimento dos sujeitos coletivos ignorados, ocultados como sujeitos na nossa história intelectual e cultural têm um profundo sentido político-pedagógico. Desocultar, mostrar, reconhecer é de extrema relevância política e pedagógica em uma tradição social, política e cultural marcada por perverso os ocultamentos, inferiorizações dos coletivos que agora vão chegando às escolas (ARROYO, 2013, p. 150).

Portanto, cabe ao professor elaborar ações educativas que possam romper esta cultura imposta, e desenvolver uma prática educativa que possa estar mais próxima da realidade dos estudantes e assim tornar o ensino mais significativo para estes. Foi com este propósito que desenvolvi com alunos do 9º ano do ensino fundamental uma proposta que possibilitasse a elaboração de um conhecimento histórico sobre a história local, por meio de narrativas de memórias. De modo que esta prática educativa possa apontar uma forma de suprir a ausência das memórias orais nos currículos da educação básica. E é sobre esta experiência que passo a relatar a seguir.

3.2 Práticas educativas no ensino de História: uma experiência com narrativas de memórias na EEEF Professor Rangel

A presente prática educativa, que agora relato, trata-se de uma atividade que buscou por meio de narrativas de memória, estabelecer uma relação com a história local, de modo a construir um saber histórico nas aulas de História. Ela foi desenvolvida com estudantes do 9º ano na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Rangel, durante o 3º e 4º bimestres do ano letivo de 2021. Esse relato de

sua execução, apresento-o com uma abordagem descritivo-analítica das oficinas realizadas com os estudantes.

Quero também registrar que nem todos os estudantes se dispuseram a participar das atividades e outros participaram parcialmente; dentre estes houve aqueles que realizaram a entrevista só com os avós, outros só com os pais, e houve aqueles que só produziram o texto com suas memórias. Tal constatação não prejudicou a pesquisa em termos de fontes, pois no conjunto das narrativas produzidas foram contempladas as três gerações. Entretanto, contribuiu para que tivesse um novo olhar para as questões sociais que ali se apresentavam, pois percebi que não se tratava da recusa em participar, mas sim da situação familiar em que eles viviam. Em conversas particulares com os estudantes, fui percebendo que uns moravam com os avós por terem pais divorciados ou porque foram trabalhar no Sul e Sudeste do país, outros porque não tinham um bom relacionamento com os pais e havia casos de que moravam com outros familiares porque os pais haviam perdido a guarda. Para preservar a identidade dos estudantes, adotei os nomes fictícios de escritores e escritoras da literatura brasileira.

O início das oficinas foi um desafio, pois as aulas ainda estavam suspensas, em decorrência da pandemia Covid-19, e todo o contato com os alunos se dava de forma remota. O contato com os estudantes ocorria, através de dois meios de comunicação: o *WhatsApp* e o *Google Meet*. Por meio do *WhatsApp* eram postados os textos e atividades e através do *Google Meet* realizava videochamadas para exposição e debate dos conteúdos. Na execução do projeto, foram realizadas cinco oficinas, sendo que a primeira e a segunda foram de forma remota e a partir da terceira oficina elas ocorreram de forma presencial. De acordo com as avaliações dos órgãos de saúde, na modalidade presencial, foi permitido que as aulas ocorressem de forma híbrida, sendo 70% das aulas de forma remota e 30% das aulas de forma presencial, neste caso ocorria uma vez por semana uma aula de 45 minutos.

A realização da primeira oficina do projeto coincidiu com o início dos preparativos para a aplicação das provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Esta avaliação ocorre a cada dois anos com a aplicação das provas de Matemática e Língua Portuguesa. Porém, naquela ocasião a escola também foi escolhida para a aplicação de forma experimental das provas de História, Geografia e

Ciências. Como dito anteriormente, nesse período de preparação para tais avaliações, os professores são condicionados a preparar os alunos para esta prova.

Diante desta situação, ao invés de explorar os eixos do conhecimento da matriz de referência para as ciências humanas do SAEB, por meio dos conteúdos programáticos, passei a associá-los à temática do projeto (Memória e história local). Desta forma, estaria justificando perante a coordenação pedagógica a aplicação dos eixos e ao mesmo tempo desenvolvendo uma alternativa para elaborar um saber histórico com uma abordagem mais próxima da realidade dos estudantes

Os eixos temáticos associados ao projeto foram:

EIXO 1: TEMPO E ESPAÇO: FONTES E FORMAS DE REPRESENTAÇÃO

O eixo aborda as articulações entre tempo e espaço, contemplando o trabalho com as diversas fontes históricas e geográficas, de forma que possibilite a interpretação e a leitura crítica, a partir da diversidade de linguagens e meios disponíveis de documentação e registro. Considera o campo instrumental e metodológico da Geografia e da História, abarcando aprendizagens relativas a categorias como as de continuidades, mudanças e rupturas, bem como habilidades de identificação, análise, descrição, comparação e construção de explicações sobre espaços e tempos em relações multiescalares (local, regional, nacional e global).

EIXO 3: CULTURAS, IDENTIDADES E DIVERSIDADES

O eixo parte de uma visão integrada das ações humanas, dos fatos históricos e de fenômenos sociais ligados à construção das semelhanças, diferenças e desigualdades entre os sujeitos, levando-se em conta os valores de representação subjetivos. [...] o eixo abarca a constituição dos hábitos e vínculos identitários, geracionais e territoriais, bem como das tradições e expressões do patrimônio cultural de diferentes grupos e populações, com destaque para os elementos advindos das várias Matrizes étnicas constitutivas da nacionalidade brasileira, compreendidas sempre sob uma perspectiva de reconhecimento das diferenças culturais e de respeito à diversidade (BRASIL, 2020, p. 3-5).

Mantidas as críticas a este documento, não o considereei como balizador, mas passei a identificar nestes eixos, associados às ações que foram desenvolvidas no projeto, uma forma de ultrapassar as barreiras dadas ao ensino e à aprendizagem por parte destes documentos norteadores da educação básica.

Sendo assim, no contato com os estudantes nesta primeira oficina, que ocorreu no dia 24 de setembro de 2021, por meio do *Google Meet*, o objetivo era explorar o conhecimento que os estudantes possuíam sobre memória e estimular neles suas memórias da infância por meio de uma citação da obra literária *Menino de Engenho*, de José Lins do Rego. Após um bate-papo inicial, passei a debater com eles a proposta do projeto, a partir dos conceitos de Memória e História Local. Nesse momento, todos tímidos para falar, passaram a utilizar o *chat* da videochamada para responder os meus questionamentos de forma escrita, como pode ser observado na figura 2, abaixo.

Figura 2 - Reprodução da sala virtual



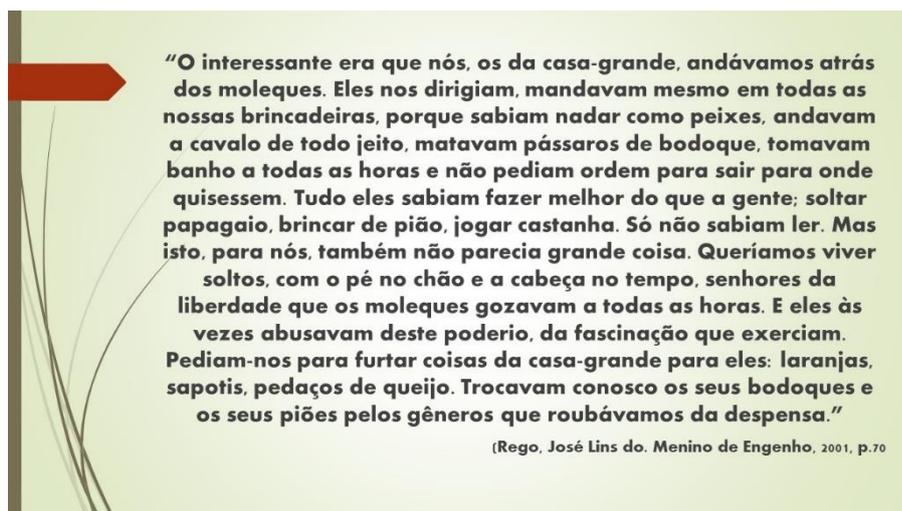
Fonte: Acervo do pesquisador, 2021.

A partir de suas repostas, passei a estabelecer relações com o conceito de memória e a importância desta para a elaboração de um saber histórico. Na sequência, apresentei e li para eles um trecho da obra literária *Menino de Engenho*, que abordava os tipos de brincadeira realizadas pelos “moleques do engenho”, com o intuito de estimular suas memórias e se algumas daquelas brincadeiras os remetiam a alguma memória de sua infância.

Para orientá-los em suas respostas, lancei o seguinte questionamento: A leitura deste texto faz lembrar alguma memória de sua infância? Confesso que esperava neste momento alguns relatos dos estudantes de como eram suas brincadeiras na infância, mas só obtive como resposta os monossílabos “sim” e “não”. Diante desta

situação, retomei a leitura do texto e fui perguntando sobre cada uma das brincadeiras citadas, se eles conheciam ou se já haviam brincado antes. Desta vez a interação foi maior, pois foi além dos monossílabos. Com esta atividade encerrei o nosso primeiro encontro, solicitando que eles na próxima oficina apresentassem um objeto, foto ou brinquedo que fizessem lembrar de sua infância.

Figura 3 - Trecho da obra *Menino de Engenho*



Fonte: Acervo do pesquisador, 2021.

Na segunda oficina, realizada no dia 01 de outubro de 2021 por videochamada através do *Google Meet*, tinha por objetivo fazer com que os estudantes narrassem memórias de sua infância a partir de objetos que os remetessem a esse período. Mais uma vez nessa oficina os estudantes mantiveram suas câmeras desligadas, porém, desta vez eles ativaram o áudio para falar dos objetos escolhidos. Iniciei com uma breve explanação sobre o tema abordado na oficina anterior, pois havia duas estudantes que não tinham participado. Na sequência solicitei aos estudantes que apresentassem os objetos escolhidos. A primeira a falar foi Cecília Meireles, ela escolheu a vela do seu batizado, contou que foi um momento marcante para ela porque tinha seis anos. Em seguida, Cristiano Cartaxo falou que escolheu uma bola, porque quando era pequeno gostava muito de jogar bola. Já Lygia Fagundes disse que tinha em mãos uma foto dela quando criança jogando no celular de sua mãe. Por último falou Hilda Hilst, disse que não possuía nenhum objeto que lembrasse sua

infância, mas contou que quando criança assistia muito a TV e gostava dos desenhos animados Caverna do Dragão e Scooby-Doo.

Figura 4 - Trechos do cordel *Brinquedos populares*

CORDEL: BRINQUEDOS POPULARES
Autora: Ana Raquel Campos

Todas as crianças gostam
De um brinquedo ganhar
Sozinha ou acompanhada
De alguém pra poder brincar
Brincando se desenvolvem
Não veem o tempo passar

Mas antes de fabricarem
Esses brinquedos que a gente
Compra quando vai a loja
Pra dar a alguém de presente
Existem outros brinquedos
Usados antigamente

Eram brinquedos feitos
Pelas mãos de um artesão
Que usava materiais
Para a sua construção
Sucata de todo tipo
Lata, papel, papelão

Usava também madeira
Barbante, resto de mola,
Paninho, corda e cortiça
Pra juntar usava cola
Carretel de linha usado
Ou qualquer coisa que embola

Os carrinhos eram feitos
A partir da lata usada
Nas embalagens de óleo
Ou de doce de goiabada
Depois de esticar a lata
A estrutura era montada

Ficavam bem coloridos
Toda criança gostava
De brincar com aquele carro
Que com barbante puxava
Na praçinha ou na calçada
O carrinho arrastava

[...]

Com retalhos de tecidos
Se faziam as bonecas
E com linhas o cabelo
Pra não ficarem carecas
Só depois eram bordadas
As carinhas da sapeca

Também dava pra fazer
boneca de papelão
Decalcava o seu contorno
Recortava e só então
Desenhava os detalhes:
Boca, olho, pé e mão

Pra brincar com bambolê
Precisava se equilibrar
Tem que rodar na cintura
Que é pra ele não parar
Quando você se remexe
Faz o bambolê girar

E tem a bola de gude
Pra treinar a pontaria
Brincar com bola de meia
Mas que grande alegria!
Qualquer jogo era inventado
Com a bola que se fazia

Para fazer pipa bem feita
Duas varas têm que ter
Presas em forma de cruz
Papel seda envolver
Depois pões a rabiola
E uma linha pra prender

Com um pedaço de corda
Temos outra brincadeira
É a corda de pular
Pra criança puladeira
Duas rodam e uma pula
Se brinca dessa maneira

[...]

Os brinquedos populares
São simples de produzir
Até hoje ainda são feitos
Encontrados por aqui
Invente já seu brinquedo
Comece a se divertir.







Fonte: Acervo do pesquisador, 2021.

Concluídas as apresentações dos estudantes, um fato me chamou a atenção, que os estudantes têm uma certa resistência em se expressarem de forma oral, tendo em vista que mais uma vez eles se expressaram com frases curtas, como se estivessem se reservando para falar de sua infância. Mesmo assim, em busca de estimular uma maior participação dos estudantes, apresentei para eles um cordel de Brinquedos populares, e, assim como no encontro anterior, fui indagando sobre os

brinquedos apresentados no cordel. Nesse diálogo percebi que muitos daqueles brinquedos fizeram parte do seu universo infantil. Nessas duas primeiras oficinas, utilizei essas fontes literárias, para que elas servissem de estímulo para despertar as memórias dos estudantes, de modo que possibilitassem trazer para o momento imagens, sentimentos e sensibilidades do passado vivido.

Na segunda parte dessa oficina, explorei com os estudantes um roteiro com orientações (ver anexo A), para que os estudantes realizassem as entrevistas com seus familiares, com questões referentes à sua infância. Foi dado um prazo para que eles realizassem as entrevistas, e à medida que eles foram concluindo, fui recebendo os áudios das entrevistas por meio do aplicativo *WhatsApp*. Neste prazo dado para realização das entrevistas, também suspendi a realização das oficinas, visto que na escola todos os professores deram uma pausa nos conteúdos para se dedicarem por duas semanas às ações do projeto “Semana do Orgulho IDEB”. Nessa ação os professores foram orientados a motivar os estudantes, a participarem das provas do Saeb e aplicar simulados como forma de treiná-los para a resolução das questões.

Retornamos as oficinas, para o terceiro encontro no dia 29 de outubro de 2021, a primeira oficina de forma presencial. Nesse encontro dividi em dois momentos; no primeiro li para os estudantes a transcrição dos áudios com as entrevistas dos pais e dos avós, para que eles tivessem conhecimento de outras realidades de infâncias e pudessem estabelecer um parâmetro com a sua. Meu objetivo era que com esta leitura, houvesse um estímulo para que eles narrassem sobre as suas infâncias. Para facilitar, elaborei um roteiro (ver anexo B) com orientações que os guiassem em suas narrativas, porém, mais uma vez a timidez os impediu de falar. E este que seria o segundo momento da oficina, foi preciso que eu adaptasse a atividade para a forma escrita. Nas narrativas escritas, foram produzidos textos surpreendentes.,

Na quarta oficina, realizada em 12 de novembro de 2021, utilizei trechos das narrativas das três gerações, para explorar com eles os conceitos de mudanças e permanências do processo histórico, a partir da relação passado e presente. Nessa relação apresentei para eles costumes e práticas culturais, que ficaram evidentes nas narrativas, associando-as ao contexto histórico do local e ao conteúdo histórico estudado ao longo do ano letivo.

Figura 5 - Estudantes produzindo suas narrativas de memórias,



Fonte: Acervo do pesquisador, 2021.

Nas narrativas de memórias dos avós, está muito presente a relação campo-cidade. Nessas narrativas, percebe-se que há uma percepção de olhar para o passado a partir de parâmetros do presente, daí por que vão surgir nelas termos como “cidade pobrezinha”, “lugar pobre”.,

Figura 6 - Estudante produzindo o seu texto com narrativas de suas memórias



Fonte: Acervo do pesquisador, 2021.

Ter esta percepção nos leva a constatar que o narrador aqui está tendo esta concepção a partir de como ele concebe a cidade na atualidade, diante da infraestrutura já adquirida, o que não significa que em sua infância ao olhar para a cidade a percebesse assim. E isso é possível identificar na fala da avó de Raquel de Queiroz quando diz,

A cidade do Ingá eu conheci, porque eu morava no sítio, mais eu vinha muito no Ingá; ai eu via a cidade do Ingá muito pobrezinha, também, era um lugar pobre, não tinha energia elétrica, não tinha supermercado, só tinha umas bodeguinhas, umas vendinha, não tinha quase carro (**avó de Raquel de Queiroz**).

Narrativas de memorialistas, em livros sobre a história do Ingá, narram que a chegada da eletricidade na cidade ocorreu no auge da produção algodoeira, nas décadas de 50 e 60, do século XX. Produzida por meio de geradores a óleo diesel, a eletricidade, atendia apenas à iluminação pública das ruas do centro da cidade e às casas ali localizadas, que em sua maioria pertenciam aos comerciantes e produtores de algodão.

Estes ares de modernidade, que a cidade passou a representar através da eletricidade, ruas calçadas dentre outras mudanças, passou a influenciar na migração das populações do campo para a cidade. Esses fatos são percebidos nas narrativas dos pais, que em suas falas passam uma concepção da cidade como um ambiente da modernidade e da oportunidade de ter um padrão de vida melhor.

É, na época quando eu me destaquei do sítio pra cidade, a cidade era muito pequena, mas hoje ela está bastante desenvolvida, cresceu muito e aí a cidade onde hoje eu convivo e moro é bastante grande desenvolvida (**Pai de Zélia Gattai**).

Na minha infância a cidade do Ingá já era mais desenvolvida, era bastante movimentada e hoje está melhor. Eu só fui pra escola quando cheguei na cidade (**Pai de Ariano Suassuna**).

Mas este encanto pelo moderno pode se tornar em uma ilusão, isto porque ao longo do tempo, a expansão e exploração capitalista tem se mostrado como um impulsionador das desigualdades sociais, principalmente nas cidades. Walter Benjamin (2012) tecia inúmeras críticas ao progresso, à modernidade, como por exemplo em seu artigo “Sobre o conceito de História”, na *Tese IX*, comparou esse progresso a uma tempestade que só deixa um amontoado de ruínas. Em outro artigo “Experiência e Pobreza”, que demonstra o quanto foi prejudicial para a humanidade essa corrida pelo moderno, pelo progresso, pois só contribuiu para uma degradação da humanidade, para uma pobreza de experiência, como bem explicita ao afirmar: [...] “Ficamos pobres. Abandonamos, uma a uma todas as peças do patrimônio humano, tivemos que empenhá-las muitas vezes há um centésimo de seu valor para recebermos em troca a moeda miúda do ‘atual’” (BENJAMIN, 2012, p. 128).

E esta consequência de degradação, de frustração com o progresso, com a migração do campo para cidade, também ficou evidente em algumas das narrativas, como se pode constatar a seguir:

Tinha o desejo de morar na cidade, de morar na “rua”, de ter uma roupa melhor, de ver uma festa, tudo assim eu imaginava que na rua fosse melhor do que no sítio; só que eu me enganei, eu consegui uns e outros não porque eu não tenho a minha casa própria ainda (**avó de Raquel de Queiroz**)

Na minha infância eu morei no sítio, no Sítio surrão, ai lá era bom, criava galinha, criava porco, bode, carregava agua na cabeça, lá dos açudes. Fui pra escola, mas não gostei de estudar não. Pra num quebrar a cabeça, não gostava de estudar mesmo, gostava mais de limpar mato do que estudar (**Mãe de Lygia Fagundes**).

Quando eu era criança tinha sonho de fazer enfermagem, brincava com as bonecas, levava as bonecas para o hospital de mentira, eu tinha o sonho de fazer enfermagem, mas não consegui realizar (**Mãe de Maria Firmina**).

Pode-se identificar nas narrativas dos pais e avós, que o trabalho ao mesmo tempo que representava o sustento da família, foi também uma barreira para garantir a estas gerações o acesso à escola e a uma profissionalização. A narrativa do pai de

Machado de Assis, da avó de Rachel de Queiroz e do pai de Zélia Gattai, são exemplos deste contexto,

Eu nasci no Rio de Janeiro, meus pais moravam na Rocinha, aos quatro meses de nascido meus pais se separaram, minha mãe ela era do Rio Grande do Norte, só que a mãe dela já tinha falecido e tinha eu e meu irmão crianças; minha mãe não é alfabetizada, ela não estudou, ela não sabe ler nem escrever [...] ai ela veio aqui pra Paraíba, meus avós paternos moravam no Ingá, no sítio chamado Serra Velha; chegando lá ela me deixou eu e meu irmão e voltou pro Rio pra trabalhar como doméstica (**Pai de Machado de Assis**).

A minha infância como eu disse, eu não tive infância, minha infância era muito sofrida, o meu pai muito pobre, a gente não andava pra festa, a gente não andava pra baile, pra essas coisas em canto nenhum, eu não tinha infância, a infância era só em casa mesmo. Não tinha coisas boas, não passeava (**Avó de Rachel de Queiroz**).

Na minha infância eu comecei a trabalhar muito cedo, desde os nove anos trabalhei bastante para sempre ajudar os meus familiares. E foi isso aí a minha infância. Não tive também muito tempo pra estudar, mas foi isso aí, eu sempre trabalhei e até hoje continuo trabalhando (**Pai de Zélia Gattai**).

Enquanto às narrativas dos pais e avós, ressalta a temática do trabalho; nas narrativas dos estudantes surgiram narrativas que consideraram sua infância feliz, mas também fui surpreendido com narrativas de violência, angústias e baixa autoestima.

Vou falar um pouco da minha infância, minha infância não foi muito boa, porque quando eu tinha uns 7 ou 8 anos eu fui morar em João Pessoa com meus pais, meus pais nunca se deram bem. Meu pai batia bastante na minha mãe, daí um ano depois nós voltamos para o Ingá, daí foi tempo que o meu pai foi trabalhar em João Pessoa e eu e minha mãe ficamos em casa, aí quando foi no dia 10 de março de 2014 ele ligou para a minha mãe falando que não dava certo mais, que ela podia seguir a vida dela (**Narrativa de Cecília Meireles**).

Eu nunca brinquei com meus pais, por isso não me lembro. Eu costumava brincar sozinho, mas com o tempo eu fiz algumas amizades e comecei a brincar de várias brincadeiras como futebol, vôlei e jogar vídeo game (**Narrativa de José Américo**).

Bom, quando eu era criança não tive uma recordação muito boa, pois desde os meus 9 anos que moro em casa de acolhimento. Ainda lembro dessa situação porque ficou marcado no meu coração, não foi muito legal para mim porque isso me magoou, mas nem por isso tenho raiva do meu pai e minha mãe, sou feliz (**Narrativa de Cora Coralina**).

As narrativas dos estudantes apresentaram uma realidade de distanciamento entre os membros da família. Quando traçamos um paralelo com a geração anterior entre os pais e avós, nota-se que havia uma relação de proximidade, pois os filhos eram conduzidos a trabalhar com os pais para garantir o sustento da família.

Nessa geração dos estudantes, analisando sob a perspectiva das mudanças e permanências na história, percebe-se que a cultura capitalista, a vida urbana, exige da classe trabalhadora, principalmente a assalariada uma rotina exaustiva de trabalho, que reflete na ausência destes pais e mães na vida dos filhos e até mesmo na manutenção dos laços afetivos, é o que nos deixam transparecer estas narrativas.

Figura 7 - Estudantes participantes da quarta oficina



Fonte: Acervo do pesquisador, 2021.

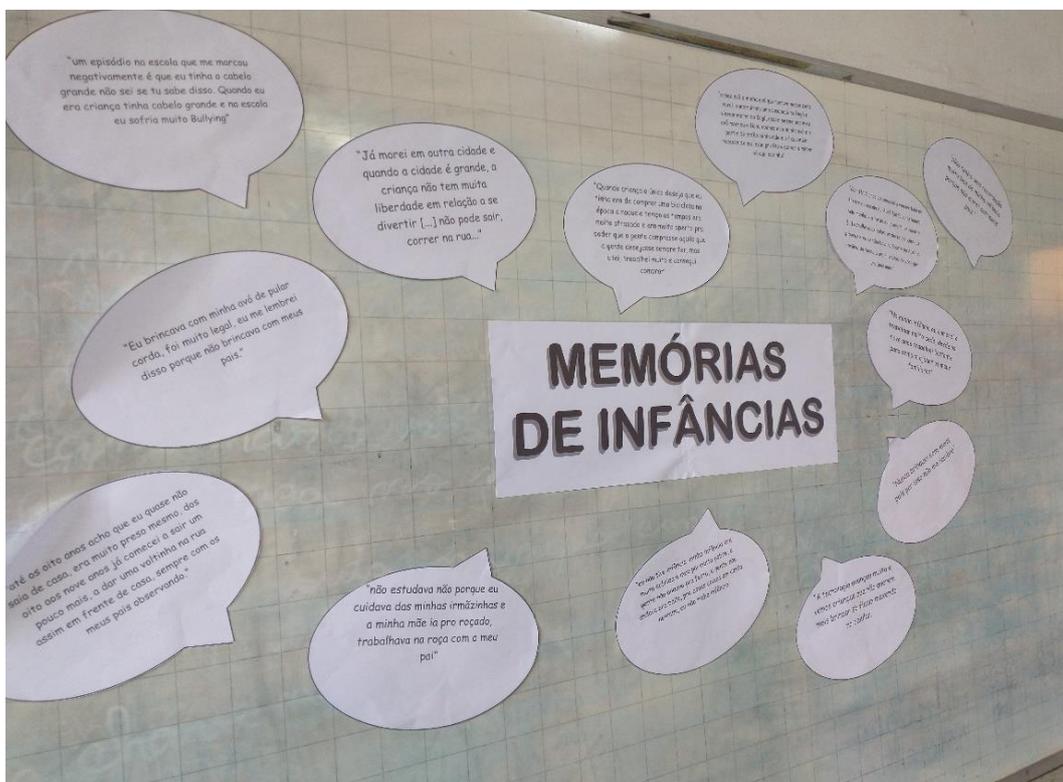
Na quinta e última oficina, realizada no dia 03 de dezembro de 2021, apresentei mais uma vez para eles trechos das memórias narradas, desta vez em forma de painel. Diferente da última oficina em que fiz uma análise do contexto histórico, nesta solicitei aos estudantes que se aproximassem do painel e lessem os trechos de memórias ali expostos.

TRECHOS DAS NARRATIVAS EXPOSTAS NO PAINEL
“Com 11/12 anos eu comecei a vender bala na frente da escola do Abel. Então eu estudava pela manhã e a tarde eu levava lá um caixote [...] espalhava as balas, os doces por cima, as pipocas e eu vendia bala na frente do Abel no horário da tarde e assim passou-se acho que uns dois anos.”
“o meu avô e minha avó que morava nessa zona rural, construíram uma casa aqui no Ingá e vieram morar no Ingá, nesse mesmo ano meu avô morreu e ficou apenas eu e minha avó e a partir de então minha mãe ela ficou meio receosa de me levar pro Rio e deixar a minha vó aqui sozinha”
“até os oito anos acho que eu quase não saía de casa, era muito preso mesmo, dos oito aos nove anos já comecei a sair um pouco mais, a dar uma voltinha na rua assim em frente de casa, sempre com os meus pais observando.”
“um episódio na escola que me marcou negativamente é que eu tinha o cabelo grande não sei se tu sabe disso. Quando eu era criança tinha cabelo grande e na escola eu sofria muito Bullying.”
“eu não tive infância, minha infância era muito sofrida o meu pai muito pobre, a gente não andava pra festa, a gente não andava pra baile, pra essas coisas em canto nenhum, eu não tinha infância.”
“não estudava não porque eu cuidava das minhas irmãzinhas e a minha mãe ia pro roçado, trabalhava na roça com o meu pai.”
“Na minha infância eu comecei a trabalhar muito cedo, desde os nove anos trabalhei bastante para sempre ajudar os meus familiares.”
“Quando criança o único desejo que eu tinha era de comprar uma bicicleta na época e naquele tempo os tempos era muito atrasado e era muito aperto pra poder que a gente comprasse aquilo que a gente desejasse sempre ter, mas lutei, trabalhei muito e consegui comprar.”
“Eu brincava com minha avó de pular corda, foi muito legal, eu me lembrei disso porque não brincava com meus pais.”
“Não tenho uma recordação muito boa de minha infância porque desde os nove anos que não moro com meus pais.”
“Nunca brinquei com meus pais, por isso nunca me lembro.”

“Já morei em outra cidade e quando a cidade é grande, a criança não tem muita liberdade em relação a se divertir [...] não pode sair, correr na rua...”

“A tecnologia avançou muito e vemos crianças que não querem mais brincar, só ficam mexendo no celular.”

Figura 8 - Painel com trechos de narrativas de memórias



Fonte: Acervo do pesquisador, 2021.

Após este momento, pedi que cada uma falasse sobre qual das narrativas mais lhe chamou a atenção, e quais sentimentos despertaram neles. Realizamos um debate interessante, porque neste momento vi a sala bem participativa, cada estudante expôs sua opinião diante das memórias apresentadas no painel. Concluí esse encontro solicitando que cada um produzisse um texto expressando os seus sentimentos ao lerem aquelas narrativas de memórias. Apresento abaixo trechos dos textos produzidos nessa oficina:

Um texto que me tocou foi um que falou que não brincava com os pais. Eu me identifiquei um pouco porque eu não brincava muito com meus pais, e na minha opinião é importante você tirar um tempo para brincar com sua família (**Narrativa de Clarice Lispector**).

Algumas dessas memórias me fez me lembrar de algo: nunca brinquei com meus pais, eu nunca brinquei com a minha mãe, pois eu fui criado com os meus avós (**Narrativa de Jorge Amado**).

Bom, a leitura me chocou muito, pois teve infâncias muito difíceis e muito triste. Várias me chamou a atenção como crianças tendo que trabalhar para ajudar na condição financeira da sua família, crianças que não teve lembranças boas de seus pais, crianças que sofreram bullying. Para mim infância é uma coisa boa, uma coisa que lembra algo alegre; mas algumas infâncias são bem tensas, mas enfim criança tem que ser feliz (**Narrativa de Hilda Hilst**).

Não me identifiquei com nenhuma, mas teve uma que me tocou no fundo do coração, sobre o assunto de vender balas, pipocas, pirulito; digo isso, porque tocou muito comigo; acho que não teria coragem de vender balas ainda por cima na frente de uma escola. Acho que é vergonha ou muita vaidade, mas se eu precisasse acho que faria o mesmo porque na vida tudo é possível (**Narrativa de Guimarães Rosa**).

Figura 9 - Estudantes lendo trechos das narrativas de memórias



Fonte: Acervo do pesquisador, 2021.

Tendo em vista todo o caminho percorrido na execução desta prática educativa, ganha mais sentido no exercício da docência a concepção de experiência de Larrosa (2019), quando afirma que a experiência é tudo aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2019, p. 18). Isto porque, à medida que cada fase era executada, ia se construindo um saber, um saber da experiência, saber este que foi sendo adquirido na medida em que “se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece” (LARROSA, 2019, p. 32).

Sendo assim, este sentido de experiência não se limitaria apenas a mim, seria também parte desse processo produzir experiências significativas para os estudantes. Por isso, a valorização da oralidade através das narrativas de memórias, como meio para que estes se sentissem protagonistas do processo educativo. Fazer ecoar a voz dos estudantes, já seria um primeiro passo para transpor as barreiras da cultura escolar dominante, que concebe o estudante como um sujeito desprovido de um saber próprio, que precisa ser formado. Por outro lado, valorizar a oralidade foi também valorizar os sentidos por meio da fala e da escuta, valorizar sentimentos e sensações, aspectos estes que adquirem um novo sentido se observados sob os aspectos de uma cultura acústica.

De acordo com Lopes (1999), em seus estudos sobre a cultura acústica, ele ressalta que,

Numa cultura acústica, a mente opera de um outro modo, recorrendo (como artifício de memória) ao ritmo, à música e à dança, à repetição e à redundância, às frases feitas, às fórmulas, às sentenças, aos ditos e refrões, à retórica dos lugares-comuns–técnica de análise e lembrança da realidade – e às figuras poéticas – especialmente a metáfora. Sua oralidade é uma oralidade flexível e situacional, imaginativa e poética, rítmica e corporal, que vem do interior, da voz, e penetra no interior do outro, através do ouvido, envolvendo-o na questão. Nessa cultura, os homens e mulheres sabem escutar e narrar, contar histórias e relatar. E isto com precisão, clareza e riqueza expressiva. De um modo cálido e vivo, como a própria voz. São mestres do relato, das pausas e das brincadeiras, da conversa e da escuta. Amam contar e ouvir histórias, tomar parte nelas (LOPES, 1999, p. 69).

Diante desta descrição de cultura acústica, pode-se perceber o quanto se desenvolvem habilidades que valorizam as sensibilidades, diferentemente numa cultura gráfica que prima mais pelo racional. Não quero aqui criar uma disputa

oralidade *versus* escrita, mas apenas destacar que a escolha por uma destas culturas resulta no desenvolvimento de habilidades diferentes. Por isso que,

as diferenças de significação dos sentidos que podem, desse modo, existir entre as culturas, a antropologia dos sentidos sustenta que os modelos sensoriais universalistas da cultura, quer eles sejam visuais ou auditivos, quer se apoiem no texto ou na palavra, devem dar lugar à exploração de ordens sensoriais próprias das culturas (LOPES, 2004, p.160).

Neste sentido, levou-me a compreender a dificuldade que os estudantes demonstraram, em se expressar de forma oral sobre suas memórias. Esta dificuldade, não pode ser apenas atribuída à timidez, mas também à cultura escolar na qual eles estão inseridos, que valoriza o aspecto racional dos sujeitos, conforme apresentei no início deste capítulo. Portanto, há de se compreender a necessidade que estes sentiram em materializar a sua fala em um texto, indo até mesmo além do esperado, expressando suas angústias, medos e decepções por eles vividos. Diferentemente dos estudantes, os seus pais e avós que em suas narrativas declararam que não frequentaram a escola ou que cursaram apenas os anos iniciais, não demonstram dificuldades em narrar suas memórias de forma oral.

Transitar entre a escrita e a oralidade, sentido e sensibilidade, a partir das falas dos estudantes e seus familiares, fez-me perceber durante a execução do projeto, que os objetivos iniciais estavam convergindo para uma outra direção. Inicialmente o objetivo da proposta era de associar as memórias narradas pelos estudantes e familiares ao contexto histórico local, regional e nacional, porém as memórias apresentadas foram ressaltando questões sociais que reportavam para um outro caminho que estava exposto nos objetivos.

Daí a importância de estar atento ao que “nos passa, nos acontece, nos toca” (LARROSA, 2019), ir por este caminho ao qual as narrativas estavam me conduzindo, me fez perceber que pôr em evidência os excluídos, os esquecidos da história, não era apenas inseri-los em um contexto histórico, e sim contar a sua história a partir dos contextos em que eles convivem.

4 PRODUTO DIDÁTICO PEDAGÓGICO: UMA PROPOSTA COM NARRATIVAS DE MEMÓRIAS

“Dedicar oficinas, dias de estudos seja nos cursos de formação inicial, seja de formação continuada para aprofundar as ausências de sujeitos nos currículos, nas disciplinas e no material didático, será um trabalho urgente e extremamente formador, porém será necessário aprofundar os determinantes dessas ausências no que ensinamos e como.”

Miguel Arroyo

Este capítulo tem por objetivo apresentar o produto didático, intitulado “Caderno de Atividades de História: uma proposta com Narrativas de Memórias”, originário desta pesquisa realizada, em conformidade com as orientações do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores. Esse caderno de atividades buscou, por meio de suas atividades, proporcionar uma interação dos estudantes com o meio social em que convive. As atividades partem dos conhecimentos prévios dos estudantes, bem como da pesquisa em narrativas de memórias que compõem o estudo apresentado nesta dissertação. Desta forma, com a mediação do professor, as atividades foram elaboradas de modo a convidar os estudantes a serem protagonistas do processo educativo e produtores do saber.

O caderno de atividades é composto de uma apresentação com referenciais que embasaram a obra, a fim de situar o leitor no percurso teórico-metodológico e de três módulos: Módulo I- produção das narrativas de memórias: neste módulo a sequência de atividades é para proporcionar o estudo e o debate dos conceitos de Memória, História Local e Fontes Históricas, de modo a balizar os estudantes para produzirem narrativas de memórias; Módulo II – Atividades com narrativas de memórias: neste módulo são utilizados trechos das narrativas de memórias para fundamentação e contextualização das questões propostas; Módulo III – Coletânea de narrativas de memórias: este módulo é constituído por todas as narrativas de

memórias produzidas no âmbito da pesquisa, e que são apresentadas como fonte para a elaboração de outras atividades por professores que eventualmente venham a utilizá-lo.

Entretanto, vale ressaltar que essas atividades são propostas abertas, pois mesmo tendo as sugestões do passo a passo, o professor é livre para encontrar a melhor forma de orientar na execução da atividade. Cada professor pode aperfeiçoá-las ou adaptá-las à sua realidade e até mesmo utilizá-las como ponto de partida para produção de outras atividades. O importante a ser destacado aqui é que essas atividades surgem como alternativas para confrontar a passividade como a que muitas vezes são submetidos os estudantes pelos currículos que por ora regem o nosso sistema educacional. Sendo assim, ao final das atividades são apresentadas relações destas com os objetos de conhecimentos e habilidades elencados nas diretrizes da BNCC, de modo a estabelecer correspondência diretas e indiretas entre a memória, a história local e a história nacional

4.1 Caderno de atividades de história, uma proposta com narrativas de memórias

Caderno de Atividades de História

Uma proposta com narrativas de memórias

Ricardo Rodrigues Nascimento

João Batista G. Bueno



APRESENTAÇÃO

O presente Caderno de Atividades é fruto da pesquisa “Práticas educativas no ensino de História, a partir das narrativas de memórias de infâncias”, desenvolvidas no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, sob a orientação do Prof. Dr. João Batista G. Bueno. Pesquisa esta que foi aplicada na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Rangel, localizada na cidade de Ingá-PB.

Nesta escola, como em tantas outras escolas públicas hoje em dia, além das adversidades que já enfrentam em seu cotidiano, seja em aspectos físicos ou educacionais, cabe a elas também serem submetidas a processos que avaliam o índice de qualidade educacional. Estas avaliações, em seus resultados sempre apontam um déficit de aprendizagem dos alunos, no que diz respeito às competências leitora e escritora. Estando nós professores, na realidade do dia a dia em sala de aula, não nos causa esforço para percebermos que essas avaliações, em seus critérios, estão distantes das realidades dos alunos, embora saibamos que existe essa dificuldade em nossos alunos em leitura e escrita.

Deste modo, utilizando-se dos novos pressupostos para o ensino de História, apresentamos neste Caderno de Atividades, uma experiência com narrativas de memórias dos estudantes e de seus familiares sobre o seu período de infância. Com estas atividades, buscamos explorar em sala de aula, não só o estímulo à leitura e produção textual, mas também a noção de tempo histórico na perspectiva de mudanças e permanências, por meio de narrativas de memórias dos estudantes sobre sua infância, bem como de entrevistas realizadas com os pais e avós sobre a sua infância e transcritas em narrativas.

Entretanto, a possibilidade de hoje utilizarmos inúmeras fontes documentais para o ensino de História está relacionada ao surgimento da Nova História (*nouvelle histoire*), fundada pela Escola dos Annales, escola francesa que surgiu na década de 1920 e tendo por fundadores Lucien Febvre e Marc Bloch. A Escola dos Annales rompeu com os paradigmas da História Tradicional, que concebia a História por meio da narração dos eventos, presentes em documentos oficiais. Nesta História Tradicional, o trabalho do historiador seria de narrar os eventos de forma cronológica e linear, sem submetê-los a nenhuma análise ou questionamentos.

Frente a estes paradigmas, a Escola dos Annales apresenta um novo conceito de História, a história-problema, que não está preocupada em narrar os fatos tal como eles aconteceram, mas em questionar o presente, estabelecer um problema, um questionamento e assim estabelecer uma pesquisa histórica em busca da(s) resposta(s) no passado. Neste sentido Reis (2000) afirma que,

a partir da posição do problema o historiador distribui suas fontes, dá-lhes sentido e organiza as séries de dados que ele também terá construído. O texto histórico é o resultado de uma explícita e total construção teórica e não mais o resultado de uma narração objetivista [...] a pesquisa é feita a partir do problema que a suscitou: este vai guiar a seleção dos documentos, na seleção e construção das séries de eventos relevantes para a verificação das hipóteses, cuja construção ele exigirá (REIS, 2000, p. 74-75).

Em decorrência deste conceito de História, também foi necessário que a Escola dos Annales realizasse uma ressignificação dos conceitos de fato histórico e de fontes históricas. O fato histórico passou a ser entendido como uma construção, estabelecido por meio das questões, das hipóteses e dos problemas levantados pelo historiador a partir do presente, tendo por base a forma como este irá explorar essas fontes. Neste sentido as fontes documentais foram ampliadas, passando a ser entendidas como todo vestígio ou registro deixados pelo homem, sejam eles orais, escritos, audiovisuais ou materiais.⁸ Desta forma o historiador, assume a liberdade de questionar, interpretar e explorar as fontes. E para ampliar o campo de compreensão destas, a Escola dos Annales se aproximou de outras ciências sociais como a

⁸ São exemplos de fontes: orais (entrevistas, depoimentos etc.); escritas (poemas, jornais, livros, cartas etc.); audiovisuais (fotografias, discos, filmes etc.); materiais (materiais arqueológicos, roupas, utensílios, móveis).

economia, a sociologia, a antropologia dentre outras, fazendo uso de suas técnicas neste novo trato das fontes históricas (REIS, 2000).

Influenciados por esta nova concepção da História, o ensino de História no Brasil, desde a década de 90 do século XX, vem passando por reestruturações em seus currículos e métodos, de modo a propor novas possibilidades para o ensino de História em sala de aula, como demonstra Bittencourt (2008),

é fundamental que o professor faça emergirem as representações sociais que os alunos possuem sobre o tema a ser estudado, a fim de identificá-las e assim melhor organizar os conteúdos a ser apresentados, ampliar informações, explicitar com maior cuidado estudos comparativos e estabelecer com maior segurança os critérios para a escolha de materiais didáticos adequados (BITTENCOURT, 2008, p. 240).

Assim, entendemos que o professor dinamiza o ensino de História, quando, ao assumir a função de proporcionar aos estudantes um conhecimento significativo, desenvolve em sala de aula um ambiente propício para o ensino e a pesquisa. Na atividade de ensino e aprendizagem, como professores procuramos construir laços que unam teoria e prática, com o propósito de estabelecer um saber significativo para o estudante. Deste modo, compreendemos a sala de aula não só como um espaço educativo por natureza, mas também como espaço de conflitos, de relações sociais que precisam ser percebidas, evidenciadas e exploradas no processo educativo. A sala de aula é, também, um lugar para onde convergem estudantes com vivências, com valores, com sentimentos, marcados por experiências que possuem um significado histórico.

Hoje prevalece nas escolas um currículo instituído por políticas educacionais que representam os interesses da classe dominante. Com isso temos, de um lado, a escola que tenta impor por meio dessa cultura dominante um tipo de ideia, valores e comportamentos e, do outro, os estudantes com sua cultura, valores e comportamentos divergentes. Neste embate, termina por não contemplar a realidade dos estudantes e proporcionar uma deficiência no processo de escolarização, principalmente nas escolas públicas.

O caminho escolhido nesta obra, para proporcionar aos estudantes uma aprendizagem significativa por meio de narrativas de memórias, parte do princípio de analisá-las “a partir de seus próprios prismas, incorporando o papel desempenhado tanto pela racionalidade como pela sensibilidade” (FRANÇA, 2020, p. 314). No entanto, trabalhar com memória no ensino de História, remete-nos a uma ação educativa que permite revolver o passado a partir de questões do presente e, ao mesmo tempo, este passado revolvido lançar questões para o presente.

Esta ação nos leva a descobertas capazes de não só alterarmos o que já concebemos no presente, mas também o passado, numa relação de mão dupla, como afirma Walter Benjamin em sua *Tese IV* no artigo “Sobre o conceito de História”: “a relação entre hoje e ontem não é unilateral: em um processo eminentemente dialético, o presente ilumina o passado, e o passado iluminado torna-se uma força no presente” (LÖWY, 2005, p. 61).

De acordo com Galzerani (2009), o ato de recordar é um trabalho que parte do presente para o passado a partir da recordação, em que o sujeito que rememora se aproxima daquilo que ele está recordando. Esta rememoração promove, então, um entrecruzamento de sua visão do presente com a sua visão da época recordada. Nesta perspectiva, para proporcionar a recordação dos estudantes, buscamos por meio de romances e da literatura de Cordel com temática sobre a infância, estabelecermos uma relação entre a realidade dos estudantes e os conteúdos estabelecidos no currículo escolar. Essas leituras vieram contribuir para ampliar o conhecimento sobre a necessidade de estabelecer as relações entre o passado e o presente nesse processo. Entendemos que essas atividades, a partir de questões do presente, contribuem para que os estudantes, na correlação com o passado, estabeleçam correspondências que possibilitaram a apropriação da aprendizagem.

Nesta perspectiva, entendemos que o ensino da História Local apresenta as condições propícias para tornar esses estudantes sujeitos participantes de seu processo educativo. Ao elegermos a História Local, aproximamos o ensino de História da realidade dos estudantes, pois “o fazem refletir e associar o seu dia a dia com os conteúdos escolares, os conteúdos tornam-se mais compreensíveis. Desta forma, os estudantes passam a gostar de aprender história” (PAIM, 2007, p. 118). Nesta mesma

perspectiva de aproximar o ensino de História da realidade dos estudantes, Bittencourt (2008) afirma:

A compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivência – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer - , e igualmente situar os problemas significativos da história do presente [...] geralmente se liga à História do cotidiano ao fazer das pessoas comuns participantes de uma história aparentemente desprovida de importância e estabelecer relações entre os grupos sociais de condições diversas que participaram de entrecruzamento de histórias, tanto no presente como no passado (BITTENCOURT, 2008, p. 168).

Deste modo, explorar o entorno do estudante abre a possibilidade para o professor fazer uso de inúmeras fontes documentais, sejam elas escritas, iconográficas ou orais. Explorar essas fontes em sala de aula, questioná-las, contribui para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e a oportunidade de estabelecer laços significativos com a história de sua comunidade, e se desvencilhar do ensino tradicional da História. Mãos à obra, professor!!!!

Ricardo Rodrigues Nascimento

SUMÁRIO

MÓDULO I - PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS DE MEMÓRIAS

Atividade I – Roda de Conversa sobre Memória e História Local

Atividade II – Memórias de minha infância I

Atividade III - Memórias de minha infância II

Atividade IV – Entrevistas e produção de narrativas de memórias

MODULO II – ATIVIDADES COM NARRATIVAS DE MEMÓRIA

Atividade I – Painel de Memórias

Atividade II – Violência na infância

Proposta 1 – Roda de conversa

Proposta 2 – Campanha contra a violência – Cartaz

Proposta 3 – Entrevista Coletiva

Atividade III – Trabalho e Memória

Proposta 1 – Trabalho de Pesquisa / Entrevista

Proposta 2 – Aula de campo

MÓDULO III – COLETÂNEA DE NARRATIVAS DE MEMÓRIAS

Narrativas de memórias de infâncias dos estudantes

Narrativas de memórias de infâncias dos pais e avós dos estudantes

MODULO I – PRODUÇÃO DAS NARRATIVAS DE MEMÓRIAS

Atividade I – Roda de Conversa sobre Memória e História Local

Orientações:

Nesta atividade será utilizada a técnica do Círculo Hermenêutico-Dialético (OLIVEIRA, 2013), técnica esta que em sua aplicação resulta na construção coletiva de um conceito, através dos seguintes procedimentos: num primeiro momento lança-se um questionamento sobre determinado tema a cada aluno; depois de respondido, formam-se grupos para compartilhar a construção conceitual de cada um e formar um único conceito; em seguida, cada grupo elege um representante para formar um novo grupo que socializará suas respostas e assim construir uma síntese baseada nas respostas de cada grupo. Ao final, o professor estimula a participação dos estudantes para esclarecer dúvidas ou narrar a sua participação na atividade e conclui com explicações complementares sobre o tema.

Você vai precisar de:

- ✓ folhas de ofício (que podem ser divididas em quatro partes e distribuir cada uma para os estudantes)
- ✓ tesoura
- ✓ lápis
- ✓ lápis para quadro branco

Passo a passo:

- 1- Organizar a sala em círculo e distribuir a folhinha de papel com a turma.
- 2- Solicitar que eles respondam no papel ao seguinte questionamento: “o que você entende por Memória e por história local?”
- 3- Após os estudantes responderem o questionamento, o professor organizará grupos (a quantidade de membros em cada grupo fica a critério do professor), e em grupo cada membro irá socializar sua resposta.
- 4- Após a socialização, o grupo elege um relator para, com a ajuda dos membros, sintetizar as respostas individuais em uma única resposta.

5- Na sequência irá se formar uma nova equipe, composta pelo relator de cada grupo, que irá socializar as suas respostas e mais uma vez sintetizar em uma única resposta.

6- Por fim se escreve a resposta elaborada pelo grupo de relatores no quadro, para ser apresentada e debatida pela turma.

7- O professor conclui de forma expositiva sobre o conceito de Memória e História local a partir da resposta dos estudantes.

Atividade II – Memórias de minha infância I

Orientações:

Nesta atividade o professor seleciona trechos de obras literárias, que retratem o cotidiano de crianças, e realiza leitura e debate dos trechos selecionados, associando ao cotidiano dos estudantes e estimulando suas memórias de infância. Nesta atividade apresento como sugestão literária a obra de José Lins do Rego, *Menino de Engenho*.

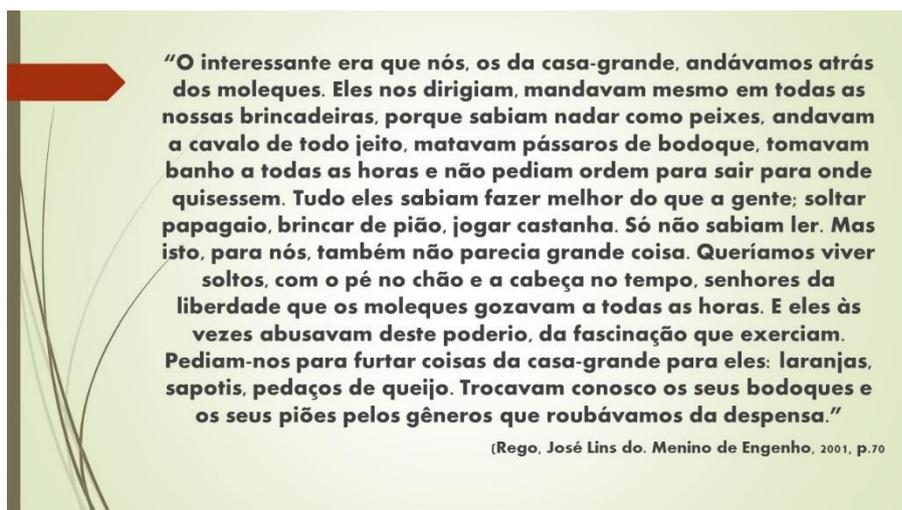
Você vai precisar de:

- ✓ livro Menino de Engenho
- ✓ papel
- ✓ tesoura
- ✓ impressora
- ✓ cartolina
- ✓ fita adesiva

Passo a passo:

1- O professor expõe em um cartaz ou imprime trechos da obra literária e realiza a leitura com os estudantes.

Sugestão:



2- Na sequência, para iniciar o debate, pode-se lançar o seguinte questionamento: “A leitura deste texto faz lembrar alguma memória de sua infância?”

3- No debate, espera-se que o estudante relembre fatos de sua infância e compartilhe com a turma.

4- Após o compartilhamento dos estudantes, pode-se questionar sobre as semelhanças e diferenças entre a fala dos estudantes e o cotidiano das crianças narrado no trecho da obra literária.

5- O professor conclui a atividade narrando também fatos de sua infância para os alunos.

Atividade III - Memórias de minha infância II

Orientações:

Para esta atividade o professor deve solicitar aos estudantes, em uma aula anterior, que tragam para sala de aula um objeto que represente a sua infância. Os estudantes devem falar sobre o objeto e compartilhar as lembranças afetivas que ele representa em sua vida. Ao final da fala dos estudantes, o professor lê em conjunto com os estudantes o cordel *Brinquedos populares* (em anexo nesta atividade), para, assim como na atividade anterior, relacionar ao cotidiano dos estudantes.

Você vai precisar de:

- ✓ Papel

- ✓ Impressora
- ✓ Tesoura
- ✓ Lápis

Passo a passo:

1- Organizar a sala em círculo, para que cada estudante apresente o seu objeto. O professor deve também levar um objeto que represente sua infância para também apresentar a turma, mas sugiro que ele não seja o primeiro a compartilhar.

2- Realizar um debate sobre fontes históricas, estabelecendo um paralelo sobre os objetos apresentados, explicando que dependendo da pesquisa realizada, eles não só podem ser uma fonte para a história da família, como para a história local.

3- No momento seguinte o professor realiza a leitura compartilhada com os estudantes, do cordel *Brinquedos populares* (em anexo abaixo), como motivação para estabelecer um debate sobre a relação passado e presente, mudanças e permanências.

4- Ao final, o professor pode solicitar que os estudantes relatem por escrito as suas impressões e opiniões sobre a aula.

CORDEL: BRINQUEDOS POPULARES

Autora: Ana Raquel Campos

Todas as crianças gostam
De um brinquedo ganhar
Sozinha ou acompanhada
De alguém pra poder brincar
Brincando se desenvolvem
Não veem o tempo passar

Mas antes de fabricarem
Esses brinquedos que a gente
Compra quando vai a loja
Pra dar a alguém de presente
Existem outros brinquedos
Usados antigamente

Eram brinquedos feitos
Pelas mãos de um artesão
Que usava materiais
Para a sua construção
Sucata de todo tipo
Lata, papel, papelão

Usava também madeira
Barbante, resto de mola,
Paninho, corda e cortiça
Pra juntar usava cola
Carretel de linha usado
Ou qualquer coisa que embola

Os carrinhos eram feitos
A partir da lata usada
Nas embalagens de óleo
Ou de doce de goiabada
Depois de esticar a lata
A estrutura era montada



Ficavam bem coloridos
Toda criança gostava
De brincar com aquele carro
Que com barbante puxava
Na pracinha ou na calçada
O carrinho arrastava

[...]

Com retalhos de tecidos
Se faziam as bonecas
E com linhas o cabelo
Pra não ficarem carecas
Só depois eram bordadas
As carinhas da sapeca



Também dava pra fazer
boneca de papelão
Decalcava o seu contorno
Recortava e só então
Desenhava os detalhes:
Boca, olho, pé e mão

Pra brincar com bambolê
Precisava se equilibrar
Tem que rodar na cintura
Que é pra ele não parar
Quando você se remexe
Faz o bambolê girar



E tem a bola de gude
Pra treinar a pontaria
Brincar com bola de meia
Mas que grande alegria!
Qualquer jogo era inventado
Com a bola que se fazia

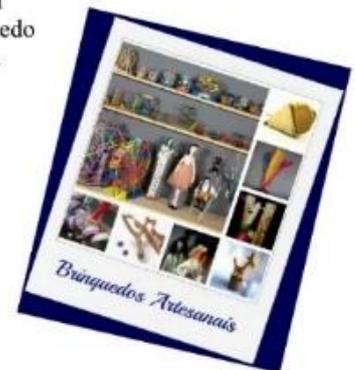
Para fazer pipa bem feita
Duas varas têm que ter
Presas em forma de cruz
Papel seda envolver
Depois pões a rabiola
E uma linha pra prender

Com um pedaço de corda
Temos outra brincadeira
É a corda de pular
Pra criança puladeira
Duas rodam e uma pula
Se brinca dessa maneira



[...]

Os brinquedos populares
São simples de produzir
Até hoje ainda são feitos
Encontrados por aqui
Invente já seu brinquedo
Comece a se divertir.



Atividade IV – Entrevistas e produção de narrativas de memórias

Orientações:

Nesta atividade o professor irá orientar os estudantes para realizar entrevistas com seus familiares sobre a sua infância, e com estas informações produzir um texto narrativo. Abaixo segue um modelo com sugestões de questionamentos para os familiares, mas o professor tem autonomia para acrescentar outros que lhes sejam oportunos. Na sequência, também temos a sugestão de roteiro para que o estudante produza a narrativa de suas memórias de infância. De posse de todas as narrativas o professor pode realizar um debate sobre os aspectos sociais e culturais que forem abordados nas narrativas, estabelecendo uma relação entre mudanças e permanências.

Sugestão de roteiro para entrevista com os pais e avós:

Observações:

- ✓ Nesta atividade você deve entrevistar dois familiares seus.
- ✓ Sendo que um deve ser o seu pai ou mãe e o outro deve ser seu avô ou avó.
- ✓ Se por acaso você não conseguir entrevistar um de seus avós, você pode entrevistar uma pessoa idosa.
- ✓ A entrevista deve ser gravada para facilitar o diálogo e depois transcrita em forma de texto narrativo
- ✓ Antes de iniciar a entrevista leia o cordel *Brincadeiras populares*, para iniciar a conversa com o entrevistado.

Questões para a entrevista:

1º) Como foi a sua infância?

2º) Como era a cidade do Ingá (ou a localidade onde você morava quando era criança?)

3º) Você foi à escola?

*Obs.: Se o entrevistado responder que **Sim**, pergunte como era a escola, as aulas e a relação com o/a professor/professora naquele período.*

*Se o entrevistado responder que **Não**, pergunte sobre quais eram as dificuldades e o que impedia naquele tempo de ir à escola.*

4º) Quais eram as brincadeiras do seu tempo de criança? E os brinquedos?

5º) Você brincava? De quê?

*Obs.: Se o entrevistado responder que **Sim**, quais eram as brincadeiras e peça para explicar como era.*

*Se o entrevistado responder que **Não**, pergunte o porquê e o que o impedia de brincar.*

6º) Você tinha algum desejo/sonho quando criança? Se sim, qual? Conseguiu realizar?

Informações sobre o entrevistado(a):

Nome:

Grau de parentesco.

Em que ano você nasceu?

Qual a sua profissão?

Sugestão de roteiro para os estudantes produzirem suas narrativas de memórias:

Observações:

- ✓ Nesta atividade você vai produzir um texto narrativo sobre suas memórias da infância.
- ✓ Para lhe auxiliar na produção textual, segue abaixo algumas perguntas norteadoras.
- ✓ O interessante nesta atividade é que você rememore momentos de sua infância que foram marcantes para você.

Perguntas orientadoras:

1º) Você se recorda de ter se divertido com seus pais em alguma situação quando criança? Como foi? Por que você se lembrou dessa situação? Foi importante pra você esse momento? Você já tinha se recordado disso outras vezes?

- 2º) Você se recorda de alguma brincadeira com seus amigos? Com os pais, com os avós? Como foi? Por que você se lembrou disso?
- 3º) Você gostou de rememorar esses fatos de sua infância? Por quê?
- 4º) O que você acha do tempo antigo?
- 5º) Do que você brincava quando criança?
- 6º) Você acha que as crianças brincavam das mesmas coisas antigamente?
- 7º) Você já visitou outras cidades? É igual a Ingá, onde você mora? Que diferenças tem?

No contexto do currículo:

As atividades do módulo I estão conectadas entre si, para em seu conjunto proporcionar ao estudante um conhecimento sobre memórias e fontes históricas, sendo elas um subsídio para a produção das narrativas. O professor ao desenvolvê-las estará também estabelecendo uma correlação com as seguintes habilidades apresentadas na BNCC, **(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas) e **(EF06HI02)** Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas. (BRASIL, 2018)

Atividade II – Violência na infância

Eu tinha uns 7, 8 anos eu fui morar em João Pessoa com meus pais, meus pais nunca se deram bem. Meu pai batia bastante na minha mãe. Daí um ano depois nós voltamos para o Ingá, daí foi tempo que o meu pai foi trabalhar e eu e minha mãe ficamos em casa. Aí, quando foi um dia ele ligou para minha mãe falando que não dava certo mais, que ela podia seguir a vida dela, Eu ia pro sítio de moto com ele, daí um dia, ele foi vender pão, aí meu sonho é aprender andar de moto, e nesse dia, ele me colocou no tanque da moto e ficou se esfregando em mim, querendo fazer alguma coisa de errado. Nesse tempo eu não entendia o que era estupro e pelo próprio pai. Ai eu não sabia, cheguei em casa disse a mainha que tinha pilotado a moto de meu pai, e ela ficou calada. Contou pra minha vó e minha vô no dia seguinte, ela conversou comigo e contou a situação que eu passei, eu só fui lá até esse dia e não fui lá mais (**Narrativa de Cecília Meireles**).

Proposta 1

Com base nas narrativas de memórias acima, realize uma roda de conversa a partir do questionamento: “como ajudar uma pessoa que sofre violência, seja ela física ou sexual?” Ao final da conversa sobre o tema, o professor realizará uma explanação da Lei Maria da Penha (Lei 11.340/06).

Proposta 2- Confecção de cartaz

Instruções:

Corte tiras de papel, entregue a cada estudante e peça a ele que escreva uma frase de combate à violência.

Depois divida a sala em grupos, nos grupos cada estudante socializa sua frase, para, a partir dessas frases, elaborar um *slogan* e confeccionar um cartaz de combate à violência.

Após a conclusão da atividade, cada equipe apresenta o seu cartaz para os demais e depois podem fixar os cartazes em pontos estratégicos da escola.

Proposta 3- Entrevista coletiva

Parte I – O professor solicita aos estudantes que façam uma pesquisa sobre os tipos de violência, e, na data marcada para a entrega, cada equipe compartilha o resultado de sua pesquisa.

Parte II – Após o compartilhamento da pesquisa, os estudantes elaboram perguntas sobre o tema para serem questionadas em uma entrevista.

Parte III – O professor convida um profissional da área para ser entrevistado pelos estudantes. Como sugestão, esse profissional pode ser um membro do conselho tutelar, um psicólogo ou um advogado. No agendamento com o profissional o professor deve fazer uma breve explanação sobre o teor das perguntas elaboradas pelos estudantes. No dia e horário marcado pode-se organizar como um evento com a participação de toda a escola.

No contexto do currículo:

Estabelecendo uma correlação desta atividade com o livro didático, o professor poderá explorar os objetos de conhecimentos referente ao Brasil Contemporâneo, com uma abordagem para as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais. E desta forma atender as habilidades da BNCC, referentes a: **(EF09HI26)** Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.; **(EF09HI36)** Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. (BRASIL, 2018)

Atividade III – Trabalho e Memória

Na minha infância eu comecei a trabalhar muito cedo, desde os nove anos trabalhei bastante para sempre ajudar os meus familiares no roçado. E foi isso aí a minha infância. Não tive também muito tempo pra estudar, mas foi isso aí, eu sempre trabalhei e até hoje continuo trabalhando (**pai de Zélia Gattai**).

Com 5 anos eu comecei a tomar conta de casa, botar lenha no fogo, com medo, minha mãe sai pro roçado e eu ficava com medo de cuidar do fogo e botar fogo na casa. [...] Fui pra escola, mas não gostei de estudar não. Pra num quebrar a cabeça, não gostava de estudar mesmo, gostava mais de limpar mato do que estudar (**mãe de Lygia Fagundes**).

Proposta 1 – Trabalho de Pesquisa / Entrevista

Percebe-se nestas narrativas de memórias que se destaca o trabalho na agricultura. Em um passado não tão distante, a nossa cidade (Ingá-PB) tinha como principal fonte de trabalho a agricultura. Da atividade agrícola surgiram várias relações de trabalho e na atualidade algumas ainda existem. Realize uma pesquisa com agricultores para saber sobre as principais relações de trabalho desse período que eram:

Agregado

Foreiro

Morador

Arrendatário

Meeiro

Proposta 2- Aula de Campo

Realizar uma visita à feira da cidade, para investigar os tipos de produtos que são comercializados e identificar quais são originários do município e quais produtos vêm de outras regiões. Ao final, elaborar um quadro comparativo dos produtos investigados identificando de onde são originados e realizar uma análise e debate sobre os resultados obtidos.

No contexto do currículo:

Ao explorar a temática do trabalho nestas atividades, o professor poderá correlacioná-las com os objetos de conhecimentos que tratam dos protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira, promovidas pelas relações internacionais na era da globalização presentes na BNCC, por meio das habilidades: **(EF09HI09)** Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.; **(EF09HI27)** Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização. (BRASIL, 2018)

Atividade IV – Cidade e Memória

A cidade do Ingá eu conheci, porque eu morava no sítio mais eu vinha muito no Ingá, aí eu via a cidade do Ingá muito pobrezinha também, era um lugar pobre, não tinha energia elétrica, não tinha supermercado, só tinha umas bodeguinhas umas vendinha, não tinha quase carro. **(Narrativa de memória da avó de Rachel de Queiroz)**

Na minha infância a cidade do Ingá já era mais desenvolvida, era bastante movimentada e hoje está melhor. Eu só fui pra escola quando cheguei na cidade. **(Narrativa de memória do pai de Ariano Suassuna)**

É na época quando eu me destaquei do sítio pra cidade, a cidade era muito pequena, mas hoje ela está bastante desenvolvida, cresceu muito e aí a cidade onde hoje eu convivo e moro é bastante grande desenvolvida. **(Narrativa de memória do pai de Zélia Gattai)**

Eu já fui para outras cidades e quando é uma cidade grande a criança não tem muita Liberdade em relação a se divertir quando criança. A criança não pode sair, correr na rua e hoje os tempos são outros, pois a tecnologia avançou muito vemos crianças que não querem mais brincar só ficam mexendo no celular. **(Narrativa de memória de Hilda Hilst)**

Proposta 1 – Exposição Fotográfica

A partir da leitura das narrativas de memórias acima, é possível perceber que os narradores descrevem suas percepções da cidade, estabelecendo uma correlação entre o passado e o presente. Nesta atividade, os estudantes vão escolher pontos da cidade que eles consideram importantes e fotografar. De posse da fotografia, eles irão conversar com seus familiares ou pessoas que moram próximo do local fotografado e

questioná-los, sobre as características do lugar, como por exemplo, se houve mudanças ao longo do tempo, em caso positivo quais foram estas mudanças; obter informações também sobre de que forma a população no passado utilizava aquele espaço e de como ele é utilizado hoje

Ao final pode-se programar uma exposição com fotos e textos contendo as informações adquiridas na pesquisa.

No contexto do currículo:

Ao desenvolver esta atividade o professor, poderá explorar em sala de aula os objetos de conhecimentos que tratam da modernização e urbanização que ocorreram no Brasil a partir da década de 1950, e que foram impulsionadas a partir da década de 1990 com o processo de redemocratização do país, bem como, com as pluralidades e diversidades identitárias da atualidade, por meio das habilidades: **(EF09HI05)** Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.; **(EF09HI32)** Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.; **(EF09HI33)** Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.

MÓDULO III – COLETÂNEA DE NARRATIVAS DE MEMÓRIAS

NARRATIVAS DE MEMÓRIAS DE INFÂNCIAS DOS ESTUDANTES¹⁰

Narrativa de memória de José Américo

Não me recordo porque eu nunca brinquei com os meus pais, por isso não me lembro. Eu costumava brincar sozinho, mas com o tempo eu fiz algumas amizades e comecei a brincar de várias brincadeiras, como futebol, vôlei e jogar *videogame*.

São lembranças que a pessoa gosta de reviver, para lembrar o tempo de criança. Antigamente as pessoas brincavam de amarelinha, pula corda, futebol e toca toca e muitas outras brincadeiras.

Quando criança eu costumava brincar de algumas brincadeiras como futebol, bola de gude, toca toca e gostava de assistir TV. Acho pois antigamente não tinha tantas coisas de fácil acesso como celular e computador.

Eu visitei uma cidade chamada João Pessoa e tem uma grande diferença entre Ingá e João Pessoa, que é uma cidade com uma infraestrutura muito superior à de Ingá.

Narrativa de memória de Cecília Meireles

Vou falar um pouco da minha infância. Minha infância não foi muito boa, porque eu tinha uns 7, 8 anos, eu fui morar em João Pessoa com meus pais. Meus pais nunca se deram bem. Meu pai batia bastante na minha mãe, daí um ano depois nós

¹⁰ Para preservar a identidade dos estudantes, os seus nomes foram substituídos por escritores e escritoras da literatura brasileira e paraibana.

voltamos, para o Ingá, daí foi tempo que o meu pai foi trabalhar e eu e minha mãe ficamos em casa. Ai, quando foi um dia, ele ligou para minha mãe falando que não dava certo mais, que ela podia seguir a vida dela, que ele já estava seguindo a dele, que ele achou uma mulher que amava ele e outras coisas assim.

Daí eu fui crescendo, crescendo e fui ficando com raiva dele. Uns anos ainda fui ficar em guarda compartilhada, acho que uns três anos. Eu ia pra casa dele, da mãe dele, da irmã dele. Eu ia pro sítio de moto com ele; daí um dia, ele foi vender pão, aí meu sonho é aprender andar de moto, e nesse dia, ele me colocou no tanque da moto e ficou se esfregando em mim, querendo fazer alguma coisa de errado. Nesse tempo eu não entendia o que era estupro e pelo próprio pai. Aí eu não sabia, cheguei em casa e disse à mainha que tinha pilotado a moto de meu pai, e ela ficou calada. Contou pra minha vó e minha vô, no dia seguinte, ela conversou comigo e contou a situação que eu passei, eu só fui lá até esse dia e não fui lá mais.

Até hoje eu tenho 14 anos, tenho minha família, mãe, vó, irmãos e meu padrasto que tenho como pai. E hoje sou feliz com a vida que tenho. Não gosto de falar sobre minha infância por causa disso, porque minha mãe sofria; porque quase fui estuprada pelo próprio pai e é isso, espero que minha história o tenha surpreendido.

Narrativa de memória de Jorge Amado

Sim, me recordo sim, não me lembro muito, mas lembro quando estava a família reunida no parque e brincamos muito no parque e só isso. Eu me lembrei por causa de umas fotos que eu tenho em casa. Foi sim um momento muito importante não eu não tenho recordado não.

Sim, me lembro de muitas brincadeiras com os amigos, muita diversão; jogávamos futebol e esconde-esconde; com o meu pai, eu praticava de esporte de pesca e caça. Com meus avós eu não brincava muito só, às vezes, mas era muito pouco. Eu gosto, sim, mas muitas vezes as recordações não são muito boas, as brincadeiras passavam do limite. O tempo bom era antigamente era umas

brincadeiras muito saudáveis, de hoje em dia não tem mais essas brincadeiras, é só celular. Eu brincava de pique, esconde, futebol, toca toca e pipa.

Eu já fui para Solânea, a cidade onde meu pai morava; lá é bastante diferente do Ingá, eu moro no Ingá mesmo tem pouco tempo.

Narrativa de memória de Clarice Lispector

Quando a gente ia para um churrasco de família era muito bom, porque eu gostava muito, era muito importante para mim. Sim, eu brincava com minha avó de pular corda, foi muito legal, eu me lembrei disso porque não brincava com meus pais. Eu gosto um pouco de lembrar da minha infância, porque foram momentos bons para mim. Eu acho que no tempo antigo era bem melhor que hoje em dia.

Eu brincava de cuscuz, esconde-esconde, pega-pega e dominó. Eu acho que as crianças brincavam das mesmas coisas. Eu já visitei outras cidades; não é igual Ingá, porque tinha muitos lugares para ir, muito trânsito e praias.

Narrativa de memória de Cora Coralina

Bom, quando eu era criança, não tive uma recordação muito boa, pois desde meus 9 anos que moro em casa de acolhimento. Ainda lembro dessa situação porque ficou marcado no meu coração, não foi muito legal pra mim, porque isso me magoou, mas nem por isso tenho raiva do meu pai e mãe, sou feliz. eu me recordava disso várias vezes, mas nunca criei raiva.

Brinquei muito de peteca, amarelinha, toca, com amigas e irmãos, mas nunca parei para brincar com meus pais e avós, foi legal porque me marcou como uma coisa boa na vida.

Gostei de falar desses fatos da minha infância pra mostrar para as pessoas que nem por isso tenho um psicológico abatido, depois de tudo isso encontrei pessoas que gostam de mim.

Falar do meu tempo antigo, algumas coisas boas não tenho pra falar, mas falar que sou feliz. Quando eu era criança brincava de boneca de pano, cozinha e bolo de terra. Já andei por cidades perto daqui como Campina Grande, João Pessoa, Itatuba e Riachão.

Narrativa de memória de Hilda Hilst

Olá, hoje vou contar minha história de infância. Eu sempre fui uma criança alegre, gostei muito de brincar, principalmente de boneca; me lembro quando eu comecei a andar de bicicleta, meus pais me ajudaram e minhas irmãs também; me lembro de fazermos brincadeiras de família, jogávamos baleado. Sempre gostei de brincar com meus amigos de infância, brincávamos de muitas coisas como toca, pega-pega, amarelinha, esconde-esconde, tinha muitas brincadeiras, eu gostava muito, meus pais compravam brinquedos para eu brincar. Vendo por esse lado, minha infância foi feliz, me lembro de quando eu ia pra casa da minha avó, eu brincava muito lá, ela tinha um jardim e eu e meus primos brincávamos de cozinha, histórias, etc. Essa parte da minha infância foi uma das melhores; às vezes meus pais falavam do que eles brincavam antigamente; era só um pouco diferente, as brincadeiras.

Eu já fui para outras cidades e quando é uma cidade grande, a criança não tem muita liberdade em relação a se divertir quando criança. A criança não pode sair, correr na rua e hoje os tempos são outros, pois a tecnologia avançou muito; vemos crianças que não querem mais brincar, só ficam mexendo no celular. Enfim, essa é minha história.

NARRATIVAS DE MEMÓRIAS DE INFÂNCIAS DOS PAIS E AVÓS DOS ESTUDANTES

Narrativa de memória da avó de Rachel de Queiroz

A minha infância, como eu disse, eu não tive infância, minha infância era muito sofrida, o meu pai muito pobre, a gente não andava pra festa, a gente não andava pra baile, pra essas coisas em canto nenhum, eu não tinha infância, a infância era só em casa mesmo. Não tinha coisas boas, não passeava.

A cidade do Ingá eu conheci, porque eu morava no sítio, mas eu vinha muito no Ingá, aí eu via a cidade do Ingá muito pobrezinha também, era um lugar pobre, não tinha energia elétrica, não tinha supermercado, só tinha umas bodeguinhas, umas vendinhas, não tinha quase carro.

Não fui à escola, não estudava não, porque eu cuidava das minhas irmãzinhas e a minha mãe ia pro roçado, trabalhava na roça com o meu pai e eu tinha que ficar em casa pra cuidar das minhas irmãs e ajudar ela.

As brincadeiras do tempo da gente de criança eram: burrinca, balanço de corda, bolinha de palha de milho, e os brinquedos eram boneca de sabugo, boneca de pano, a gente não tinha condições de comprar bonecas e coisas boas pra brincar. Eu gostava de brincar de toca, brincava de corrupe, tomando banho de barreiro, pulando de uma pedra embaixo dentro do barreiro, aquilo era um divertimento pra gente.

Tinha o desejo de morar na cidade, de morar na “rua”, de ter uma roupa melhor, de ver uma festa, tudo assim eu imaginava que na rua fosse melhor do que no sítio, só que eu me enganei, eu consegui uns e outros não porque eu não tenho a minha casa própria ainda.

Narrativa de memória da mãe de Lygia Fagundes

A minha infância foi brincar quando era criança, era brincar e com 5 anos eu comecei a tomar conta de casa, botar lenha no fogo, com medo, minha mãe saía pro roçado e eu ficava com medo de cuidar do fogo e botar fogo na casa.

Eu morei no sítio, no Sítio Surrão, aí lá era bom, criava galinha, criava porco, bode, carregava água na cabeça, lá dos açudes.

Fui pra escola, mas não gostei de estudar não. Pra num quebrar a cabeça, não gostava de estudar mesmo, gostava mais de limpar mato do que estudar.

Minha brincadeira era, não tinha boneca pra brincar, brincava com sabugo, fazia os vestidinhos e brincava com sabugo, pedra. Meu pai não podia comprar uma boneca pra mim, aí eu brincava com sabugo achava tão bonzinho. Brincava debaixo dos pés de juá, debaixo dos pés de pau que tinha.

Quando criança eu tinha o desejo de ter uma casa boa para morar.

Narrativa de memória da mãe de Maria Firmina

A minha infância foi muito boa, era um tempo muito bom sem coisas de internet, foi bem legal, bem bom.

O lugar onde eu morava quando era criança não tinha calçamento, as casas eram todas de taipa, era bem simples onde eu morava

Sim, fui à escola, a escola era muito boa e os professores foram ótimos, era bem legal, gostava muito.

Quando criança eu pulava de corda, brincava de boneca, e os brinquedos era feito de madeira, de caixa de fósforo que a gente inventava, era bom. Eu brincava de boneca, de se esconder.

Quando eu era criança tinha sonho de fazer enfermagem, brincava com as bonecas, levava as bonecas para o hospital de mentira, eu tinha o sonho de fazer enfermagem, mas não consegui realizar.

Narrativa de memória do pai de Rachel de Queiroz

Minha infância, foi boa graças a Deus, no sítio. No sítio eu não fui à escola, vim pra escola quando fui pra cidade. Quando cheguei na cidade minha relação com os professores foi ótima.

As brincadeiras eram bola de vidro, pião, balanço de corda. E os brinquedos eram: burrica, cavalo de pau. Eu gostava de brincar de toca, pega, ajuda, tô no poço.

Meu desejo era crescer, comprar uma moto, quando eu cresci eu trabalhei e comprei.

Narrativa de memória do pai de Ariano Suassuna

Minha infância foi boa, foi no sítio, aí desci pra rua com 8 anos, aí foi boa, não foi muito ruim não.

Na minha infância a cidade do Ingá já era mais desenvolvida, era bastante movimentada e hoje está melhor. Eu só fui pra escola quando cheguei na cidade.

As brincadeiras que mais gostava era bola de vidro, brincar de tô no poço, burrinca, balanço de corda.

Narrativa de memória do pai de Zélia Gattai

Na minha infância eu comecei a trabalhar muito cedo, desde os nove anos, trabalhei bastante para sempre ajudar os meus familiares no roçado. E foi isso aí a minha infância. Não tive também muito tempo pra estudar, mas foi isso aí, eu sempre trabalhei e até hoje continuo trabalhando.

É, na época quando eu me destaquei do sítio pra cidade, a cidade era muito pequena, mas hoje ela está bastante desenvolvida, cresceu muito e aí a cidade onde hoje eu convivo e moro é bastante grande, desenvolvida.

Sim, eu estudei, cheguei a estudar até a 5ª série.

Na minha época quando criança, eu gostava muito de brincar, eu fabricava aqueles carrinhos de lata, comprava aqueles carrinhos de plástico nas feiras e a minha brincadeira sempre foi essa, mas sempre o meu tempo foi pouco pra brincar porque eu sempre comecei a trabalhar muito cedo.

Quando criança o único desejo que eu tinha era de comprar uma bicicleta na época e naquele tempo os tempos era muito atrasado e era muito aperto pra poder que a gente comprasse aquilo que a gente desejasse sempre ter, mas lutei, trabalhei muito e consegui comprar e meu sonho foi realizado.

Narrativa de memória do pai de Machado de Assis

Eu nasci no Rio de Janeiro, meus pais moravam na Rocinha, aos quatro meses de nascido meus pais se separaram, minha mãe ela era do Rio Grande do Norte, só que a mãe dela já tinha falecido e tinha eu e meu irmão crianças. Minha mãe não é alfabetizada, ela não estudou, ela não sabe ler nem escrever; hoje ela tem 70 anos e ela precisava continuar trabalhando. E aí ela veio aqui pra Paraíba, meus avós paternos moravam no sítio chamado Serra Velha. Chegando lá, ela me deixou eu e

meu irmão e voltou pro Rio pra trabalhar como doméstica, minha mãe não sabia ler nem escrever, repetindo isso.

Passado um tempo, ela levou meu irmão, que já dava pra colocar numa creche, mas eu ainda não, eu ainda tava ali dando um pouquinho de trabalho e aos quatro anos, mais precisamente no ano de 1984, o meu avô e minha avó que morava nessa zona rural, construíram uma casa aqui no Ingá e vieram morar no Ingá; nesse mesmo ano meu avô morreu e ficou apenas eu e minha avó e a partir de então minha mãe ela ficou meio receosa de me levar pro Rio e deixar a minha vó aqui sozinha

Então, a partir daí, já nessa fase escolar, eu já tinha iniciado lá na própria zona rural na Serra Velha com D. Maria, mas assim não tenho recordações de nenhum aprendizado lá, lembro que eu ia lá pra essa escola que tinha lá e depois eu vim para o Ingá e comecei a estudar inicialmente na casa de D. Toinha, lá no mercado público. Passado um tempo eu comecei a estudar no Abel e aí comecei né 1ª Série, 2ª, 3ª, 4ª séries no Abel da Silva. E em seguida já fui pro Rangel, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª e depois o Gonzaga Burity pra fazer o Ensino Médio.

Mas, nessa fase em que eu estudava no meu ensino fundamental ali eu já precisava também trabalhar, porque a minha avó não era aposentada, o que tínhamos como fonte de renda era um roçado e um banco de feira onde ela vendia bala, pipoca, doce, bolo, café e era com esse dinheiro que a gente se mantinha, mas ela sempre me dizia que a única herança que ela podia deixar pra mim era a educação, era o estudo e que a partir daí eu tinha que me esforçar e procurar só que com uma ressalva: ela nunca foi na escola pra fazer uma matrícula minha e nem nunca assinou um boletim escolar meu, porque ela não sabia, no caso nem a minha mãe de sangue não sabe ler e escrever e nem a minha vó também não sabe ler e escrever e foi quem me criou.

Então ela não ia fazer a minha matrícula, porque tinha que assinar o boletim e ela não assinava meus boletins que vinham bimestralmente, porque ela não sabia ler nem escrever; então ela pedia aos vizinhos pra fazer isso, então no meu histórico vai ter a participação dos vizinhos nessa fase. Mas como eu falei agora pouco, eu tinha que trabalhar, aí eu começava a fazer uma coisa ou outra né, vendia verdura na feira, vendia vassoura, na época de São João vendia fogos, na época do carnaval vendia

coisas pro carnaval, uma forma que eu tinha pra arrumar algum dinheiro pra mim, até porque eu nunca gostei muito do roçado.

Numa determinada fase, eu acho que mais ou menos ali com 11, 12 anos eu comecei a vender bala na frente da escola do Abel. Então, eu estudava pela manhã e à tarde eu levava lá um caixote de madeira tipo aqueles do doceiro, aquele cabra que passa vendendo doce; então, eu botava um caixote desse na cabeça e saía de casa, chegava lá eu armava a barraquinha lá, puxava os pezinhos, jogava o caixotinho de madeira, espalhava as balas, os doces por cima, as pipocas e eu vendia bala na frente do Abel no horário da tarde e assim passou-se acho que uns dois anos.

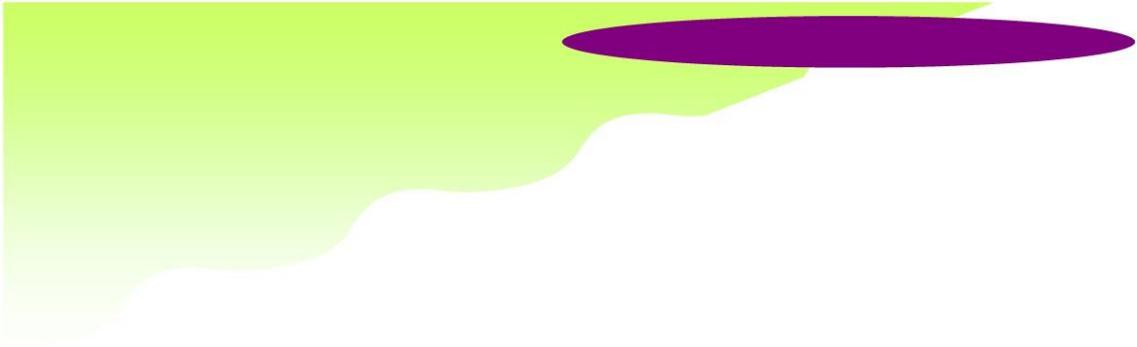
Ai quando eu passei a estudar na 5ª série lá no Rangel, aí já foi outra fase da minha vida, porque eu já estudava lá, se eu não me engano, à tarde eu acho que era a tarde, e eu já precisava de outra fonte de renda, ai passei então a trabalhar pintando portão, o cara fazia o portão e eu tinha que passar o zarcão, um produto antiferrugem, só que ai um pouco mais de um mês trabalhando eu já tava fazendo solda e nesse meio tempo ai eu já estava fazendo também os portões, fazendo janelas, os basculantes; então, eu já soldava bastante e ai também eu já passei a estudar a noite por conta do trabalho, só que nessa fase os meus olhos eles sofriam muito, porque eu trabalhava com a solda e quando era a noite pra estudar, meus olhos lacrimejavam muito; então, depois eu passei a usar um colírio até que depois eu saí desse trabalho e fui trabalhar numa serraria, mas não parei de estudar, continuei estudando, trabalhei um pouco mais de um ano nessa serraria e ai então cheguei aos meus 14 anos, porque toda essa fase aí foi dos meus 12 aos 14.

Aos 14 anos eu fui chamado a trabalhar numa lanchonete, a famosa lanchonete do Zoma, na qual eu trabalhei até aos 18 anos; mas da mesma forma trabalhava dia e noite e estudava também a noite; então, porque eu trabalhava e estudava a noite, o meu horário eu saía pra escola, quando acabava minha aula, eu voltava pra o trabalho e ainda ficava até onze horas da noite e assim era de domingo a domingo com um direito a uma folga a cada 15 dias, a cada domingo à noite que era pra eu poder participar da missa, então a minha missa era quinzenal, e era a folga que eu tinha.

Possa ser assim que seja até engraçado, mas por exemplo as namoradas que eu arrumava nesse período tinha que ser namoradas que trabalhassem na Alpargatas,

porque eu saía da lanchonete 11 horas da noite, era hora que elas saiam da fábrica também pra eu poder levar elas pra casa e ai imagina todo mundo suado, cansado do dia de trabalho e ainda ter que dar uns cheiros ali uns abraços, mas era isso ai, eu tinha que procurar namoradas que trabalhassem na fábrica no turno da noite pra poder dar certo né e fora isso tinham aquelas que estudavam comigo ou estudavam na mesma escola que eu, que ai durante a aula também podia encontrar só que aí tinha um detalhe, né, quando acabava a aula ou acabava mais cedo, elas queriam a companhia do namorado e não tinham, resultado...chifre (risos).

Mas aí enfim chegamos então a mais ou menos aí no ano de 1998, quando eu vou então para o ensino médio e concluí esse ensino médio, fui o Fera da geração 2000. Tentei entrar na universidade por algumas vezes, fiz os vestibulares na época os PSS era um deles. Queria ser professor de matemática, tentei por duas vezes e não consegui, depois tentei Desenho Industrial e também não consegui e parei e só vim retornar a tentar uma faculdade em 2006 a partir de uma experiência motivacional em 2005, eu tive uma motivação para um curso superior e fiz um cursinho pré-vestibular no Motiva/Campina Grande, um cursinho de 6 meses e em seguida passei no vestibular da Rio Grande do Norte pra Física, licenciatura em Física, e um pouco depois quando eu estava matriculado e estudando passei também na UEPB pra contabilidade, não consegui. Nesse período... eu já estava casado, já estava ai com cinco anos de casado, já tinha um filho e ai eu não consegui trabalhar, cuidar da família e cursar duas faculdades, ai eu acabei analisando como por exemplo, Física como é que eu vou ganhar dinheiro sendo professor por hora aula, primeiro que a grade curricular de física semanal é a menor que tem das disciplinas se eu for ganhar por hora aula eu ia me frustrar, as chances de eu ganhar dinheiro era ir pra NASA, ai eu falei não quero pra mim, ai abandonei Física e fui pra contabilidade e daí fui seguindo a minha vida.



5 PARA NÃO CONCLUIR...

“Para não concluir”, era com esta expressão que a professora Maria Carolina Galzerani (*in memoriam*) sempre nominava suas considerações finais, por entender que um texto não se conclui, mas que ele sempre estará aberto para ter uma continuidade com novas interpretações. E é com este sentimento que chego ao término desta pesquisa, que ela sirva de inspiração para que outros professores olhem para os seus alunos e sintam o desejo de mudar a sua realidade, de construir experiências, ou até mesmo de aperfeiçoar as propostas apresentadas nesta dissertação.

Experiência é uma palavra que me soa forte, neste momento em que escrevo estas linhas, não apenas por se tratar nesta dissertação de uma experiência vivida em sala de aula. Mas, também por tudo aquilo que experienciei neste percurso, seja em minha vida profissional, acadêmica ou particular. Experiências estas, que foram se entrelaçando na tecitura deste trabalho, e me conduziram a compreender o termo “fazer-se”, tão evocado por Thompson (1981). Bem como, de compreender que a experiência não vem apenas com o passar do tempo no exercício da profissão, nem com o chegar da idade, e sim a experiência se forma com aquilo “que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (LARROSA, 2019, p. 18), e isso ocorre a todo tempo.

Por isso, busquei neste processo de experienciar, sair de uma realidade imbuída de uma dicotomia entre teoria/prática, para adentrar em uma outra alicerçada na dicotomia experiência/sentido (LARROSA, 2019). Desta forma ao fazer uso das narrativas de memórias no ensino de História, as fiz no intuito de construir experiências com os estudantes, e de encontrar sentido para o estudo da história por meio de aprendizagens significativas.

Entretanto, o primeiro passo foi compreender como eram concebidas no campo da história e/ou da pedagogia, três categorias fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, que foram infância, escola e memória. A escola é uma instituição que surgiu com a finalidade de moldar, de formar o ser humano, partindo do princípio de que o sujeito era vazio e precisava ser preenchido por um conhecimento. Por outro lado, etimologicamente, infância tem origem no termo latim *in-fans*, que significa aquele que não fala (GAGNEBIN, 1997, p. 170). Portanto, ainda hoje, mesmo que de forma sutil, percebemos que a escola em suas diretrizes curriculares, em seus princípios, ainda parte destas concepções aqui compartilhadas de infância e escola. E é neste contexto que se insere a terceira categoria desta pesquisa, a Memória.

Desta forma, baseando-se nos estudos de Walter Benjamin, sobre memória, é que surgiu a proposta desenvolvida nesta pesquisa, que buscou por meio das narrativas de memórias, demonstrar que os estudantes (crianças), no âmbito escolar, tenha a possibilidade de se impor como sujeito, ao passo de torná-lo um ser social atuante, não só na escola, mas em sua comunidade. Neste sentido a pesquisa apresentou uma relevante discussão, no tocante aos estudantes em falar de si, de suas experiências, ao ponto de conduzi-la a trilhar por outros caminhos, ante o objetivo proposto.

Sendo assim, esta dissertação, além do seu objetivo de ressignificar o ensino de história por meio de narrativas de memórias de infância, associando-as ao contexto histórico da história local, busquei, também, através das narrativas de infâncias que retrataram realidades socioculturais, com temáticas sobre trabalho, pobreza e violência física e sexual, abordar estas temáticas em sala de aula. Isso me permitiu ampliar o debate e identificar uma outra história de Ingá, que não é contada em livros, e muitas vezes nem sequer é abordada em sala de aula por não se dar oportunidade ao estudante de ter vez e voz para expressar os seus sentimentos.

Desse modo, no desenvolvimento desse processo educativo, elaborei um Caderno de atividades de História, com base nas narrativas de memórias, no intuito de ampliar a participação dos estudantes no processo educativo, estimulando-os a saírem da passividade. Passividade esta que é adquirida, em boa parte, pelas orientações curriculares implantadas por políticas públicas educacionais.

Portanto, chego ao término desta pesquisa com a certeza de que o processo educativo é dinâmico e transformador. Pois, mesmo com todas as dificuldades e adversidades, pandemia, isolamento social, ensino remoto, o professor é capaz de se adaptar e chegar até seus estudantes, para promover um processo educativo e motivador. Bem como poder constatar uma satisfação nos estudantes ao se sentirem como agentes construtores de um conhecimento e em saber que no nosso viver cotidiano também estamos construindo a história.

Por fim, espero que este trabalho seja um impulso para o surgimento de pesquisas que busquem outras práticas educativas para o ensino de História.

REFERÊNCIAS

- ALVES, C. Ximenes. Infância, brincar e memória de infância em Walter Benjamin: categorias de estudo passíveis de associação à formação e à prática docente ligadas à infância no contexto contemporâneo. **Aprender - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, BA, n. 19, ano XII, p. 76-94, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/aprender.v0i19.4494>. Acesso em: 09 out. 2020.
- ARIES, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, Miguel G. Os saberes do trabalho docente disputam lugar nos currículos. *In*: ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 69-111.
- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva. 1. ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012a. p. 123-128.
- BENJAMIN, Walter. Infância em Berlim por volta de 1900. *In*: BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 2.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b. p. 213-240.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009. p. 123-128.
- BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de história. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012c. p. 241-252.
- BERTUCCI, Liane Maria; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de. **Edward P. Thompson**: história e formação. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BITTENCOURT, Circe M. F. Conteúdos históricos: como selecionar? *In*: BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 135-179.

BITTENCOURT, Circe M. F. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/152562> . Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matriz de referência de ciências humanas do SAEB**. Brasília, DF: INEP, 2020.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTE, Maria Helena Pereira. **Uma História do Ingá**. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 1993.

CHARLOT, Bernard. A ideia de infância. *In*: CHARLOT, Bernard. **A Mistificação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1983. p. 99–149.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 77-86.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, n. 2, p. 177-229, 1990.

FAGUNDES, José Evangelista. **A história local e seu lugar na história**: histórias ensinadas em Ceará-Mirim. 2006. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14531>. Acesso em: 12 jul. 2020.

FARIA FILHO, Luciano Mendes; GONÇALVES, Irlen Antonio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2020.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de *et al.* A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa [on-line]**, v. 30, n. 1, p. 139-159, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000100008>. Acesso em: 5 jun. 2022

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História e ensino de história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANÇA, Cyntia Simioni. Formação de professores entretecida por práticas de rememoração benjaminianas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 14, n. 2, p. 699-715, maio/ago. 2019 Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FRANÇA, Cyntia Simioni. Memória como meio de produção de conhecimentos históricos. **Revista Memória em Rede**, Pelotas-RS, v. 12, n. 23, p. 298-316, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Memoria/article/view/14858>. Acesso em: 22 dez. 2020.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **O canto da Odisseia e as narrativas docentes**: dois mundos que dialogam na produção de conhecimento histórico-educacional. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas-SP, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/321385>. Acesso em: 22 dez. 2020.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e pensamento. *In*: GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Sete Aulas Sobre Linguagem, Memória e História**. Rio de Janeiro: Imago Ed. 1997. p. 169-183.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Limiar, aura e rememoração**. São Paulo: Editora 34, 2014.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. Memória, História e Tempo: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em Ensino de História. **Cadernos do CEOM** – Memória, História e Educação, ano 21, n. 28, p. 15-31, 2009. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/152>. Acesso em: 22 dez. 2020.

GALZERANI, Maria Carolina Bovério. A produção de saberes históricos escolares: o lugar das memórias. *In*: KOYAMA, Adriana Carvalho; GALZERANI, José Claudio; PRADO, Guilherme do Val Toledo (org.). **Imagens que lampejam**: ensaios sobre memória, história e educação das sensibilidades. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2021. p. 66-81.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/inga/panorama>. Acesso em: 28 maio 2022.

JULIA, D. A. Cultura Escolar como Objeto Histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 1, n. 1, p. 9-43, 16 fev. 2001. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749>. Acesso em: 20 jul. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

LOPES, José de Sousa Miguel. Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos para uma educação intercultural. **Educação e Pesquisa [online]**. v. 25, n. 1, p. 67-87, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100006>. Acesso em: 16 jun. 2022.

LOPES, José de Sousa Miguel. Fundamentos para uma antropologia dos sentidos. *In*: LOPES, José de Sousa Miguel. **Cultura acústica e letramento em Moçambique**: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural. São Paulo: EDUC, 2004. p.157-205.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio: uma leitura das teses "Sobre o conceito de história". São Paulo: Boitempo, 2005.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e competência. *In*: LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth (org.). **Disciplina e integração curricular**: histórias e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 115-143.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MUNAKATA, Kazumi. História, consciência histórica e ensino de história. *In*: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 201. p. 55-76.

MURICY, Katia. **Alegorias da dialética**: imagem e pensamento em Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e Experiências do Fazer-se professor (a)**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Unicamp: Campinas-SP, 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252728>. Acesso em: 10 ago. 2020.

PAIM, Elison Antonio; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino médio: experiências e desafios. **História & Ensino**, Londrina-PR, v. 13, p. 107-126, set. 2007.

REIS, José Carlos. **Escola dos Annales** – a inovação em história. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Sensibilidades no tempo, tempo das sensibilidades. **Revista Tempos Acadêmicos**, Criciúma-SC: Universidade do Extremo Sul Catarinense, n. 03, p. 127-134, 2005.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Visibilidade Social e estudo da infância. *In*: VASCONCELOS, Vera M. R de; SARMENTO, Manuel J. (org.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin editores, 2007. p. 25-49.

SCHLESENER, Anita Helena. Educação e infância em alguns escritos de Walter Benjamin. **Paidéia** (Ribeirão Preto) [*on-line*], v. 21, n. 48, p. 129-135, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2011000100015>. Acesso em: 09 out. 2020.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista** [*on-line*], n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602006000200013>. Acesso em: 28 maio 2022.

SILVA, Marcos A. da; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História**, São Paulo-SP, v. 31, n. 60, p. 13-33, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/BNrRjXq9PSpHSvJYRmf83hS/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 22 jul. 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1981.

THOMPSON, Edward P. Educação e experiência. *In*: THOMPSON, Edward P. **Os Românticos**: a Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, p. 11-47.

THOMPSON, Edward P. Introdução: costume e cultura. *In*: THOMPSON, Edward P. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 13-24.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares**: estudo sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX). Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – ENTREVISTA COM FAMILIARES

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROF. RANGEL

SÉRIE: 9º ANO DISCIPLINA: HISTÓRIA PROFESSOR: RICARDO

PROJETO: A MEMÓRIA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA HISTÓRIA

Orientações:

- ✓ Nesta atividade você deve entrevistar dois familiares seus.
- ✓ Sendo que um deve ser o seu pai ou mãe e o outro deve ser seu avô ou avó.
- ✓ Se por acaso você não conseguir entrevistar um de seus avós, você pode entrevistar uma pessoa idosa.
- ✓ A entrevista deve ser gravada e o áudio enviado para o professor por meio do WhatsApp.
- ✓ Antes de iniciar a entrevista leia o cordel *Brincadeiras populares*, para iniciar a conversa com o entrevistado.

Questões para a entrevista:

1º) Como foi a sua infância?

2º) Como era a cidade do Ingá (ou a localidade onde você morava quando era criança)?

3º) Você foi à escola?

*Obs.: Se o entrevistado responder que **Sim**, pergunte como era a escola, as aulas e a relação com o/a professor/professora naquele período.*

*Se o entrevistado responder que **Não**, pergunte sobre quais eram as dificuldades e o que impedia naquele tempo para ir à escola.*

4º) Quais eram as brincadeiras do seu tempo de criança? E os brinquedos?

5º) Você brincava? De quê?

*Obs.: Se o entrevistado responder que **Sim**, quais eram as brincadeiras e peça para explicar como era.*

*Se o entrevistado responder que **Não**, pergunte o porquê e o que o impedia de brincar.*

6º) Você tinha algum desejo/sonho quando criança? Se sim, qual? Conseguiu realizar?

Informações sobre o entrevistado(a):

Nome:

Grau de parentesco:

Em que ano você nasceu?

Qual a sua profissão?

ANEXO B – ROTEIRO PARA PRODUÇÃO DE UM TEXTO NARRATIVO SOBRE MEMÓRIAS DE INFÂNCIA

ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROF. RANGEL

SÉRIE: 9º ANO DISCIPLINA: HISTÓRIA PROFESSOR: RICARDO

PROJETO: A MEMÓRIA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA HISTÓRIA

Orientações:

- ✓ Nesta atividade você vai produzir um texto narrativo sobre suas memórias da infância.
- ✓ Para lhe auxiliar na produção textual, seguem abaixo algumas perguntas norteadoras.
- ✓ O interessante nesta atividade é que você rememore momentos de sua infância que foram marcantes para você.

Perguntas orientadoras:

1º) Você se recorda de ter se divertido com seus pais em alguma situação quando criança? Como foi? Por que você se lembrou dessa situação? Foi importante pra você esse momento? Você já tinha se recordado disso outras vezes?

2º) Você se recorda de alguma brincadeira com seus amigos? Com os pais, com os avós? Como foi? Por que você se lembrou disso?

3º) Você gostou de rememorar esses fatos de sua infância? Por quê?

4º) O que você acha do tempo antigo?

5º) Do que você brincava quando criança?

6º) Você acha que as crianças brincavam das mesmas coisas antigamente?

7º) Você já visitou outras cidades? É igual a Ingá, onde você mora? Que diferenças tem?

**ANEXO C - TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL EM
CUMPRIR OS TERMOS DA RESOLUÇÃO 466/12 DO CNS/MS**

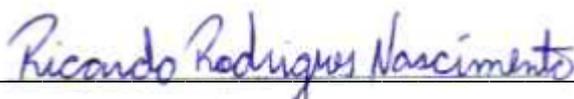
**PESQUISA: DOCUMENTO IMPRESSO COMO RECURSO DIDÁTICO –
PEDAGÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Eu, Ricardo Rodrigues Nascimento, aluno do Curso de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, portador do RG: 1582656 – SSP/PB e CPF: 804.859.524-91, comprometo-me em cumprir integralmente as diretrizes da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Estou ciente das penalidades que poderei sofrer caso infrinja qualquer um dos itens da referida resolução.

Por ser verdade, assino o presente compromisso.

Campina Grande-PB, 08 de Novembro de 2019



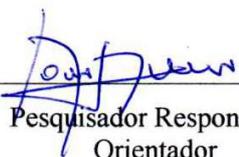
Ricardo Rodrigues Nascimento

Pesquisador Responsável

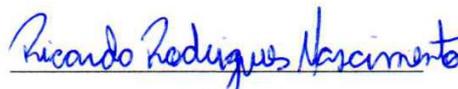
ANEXO D - DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM PROJETO DE PESQUISA**Título da Pesquisa: DOCUMENTO IMPRESSO COMO RECURSO DIDÁTICO – PEDAGÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Eu, João Batista Gonçalves Bueno, professor do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, portador do RG: 127999528, CPF: 055.623.838-96 declaro que estou ciente do referido Projeto de Pesquisa e comprometo-me em acompanhar seu desenvolvimento no sentido de que se possam cumprir integralmente as diretrizes da Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande-PB, 08 de Novembro de 2019



Pesquisador Responsável
Orientador



Orientando

ANEXO E - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA
12ª GERÊNCIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA
EEEF PROFESSOR RANGEL
DECRETO DE CRIAÇÃO 10.526
CÓDIGO INEP: 25080881

E. E. E. F. Professor Rangel
Rua Presidente João Pessoa, 39
Decreto 10526 (11/12/84)
CNPJ 01.526.757/0001-86
INEP: 25080881
INGÁ - PB

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Estamos cientes da intenção e autorizamos a realização do projeto intitulado “DOCUMENTO IMPRESSO COMO RECURSO DIDÁTICO – PEDAGÓGICO NO ENSINO DE HISTÓRIA” desenvolvido pelo aluno Ricardo Rodrigues Nascimento do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, sob a orientação do Prof. Dr. João Batista Gonçalves Bueno.

Ingá (PB), 08 de Novembro de 2019

Maria da Penha Leal Pereira Benevides

Diretora Escolar – Mat. Nº 167473-1

Maria da Penha Leal P. Benevides
Gestora Escolar
Mat. 167.473-1
AUT. 10.369

EEEF PROFESSOR RANGEL
Rua: Presidente João Pessoa, 39, Centro - Ingá /PB – CEP: 58380-000
E-MAIL: escola_prof.rangel@hotmail.com



ANEXO F - TERMO DE ASSENTIMENTO (TA)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **“Documento impresso como recurso didático – pedagógico no ensino de História”**. Neste estudo pretendemos, investigar como documentos impressos podem contribuir para que os alunos, por meio de uma abordagem didática possam construir um saber histórico nas aulas de história.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é por considerar o espaço escolar como ambiente propício para a construção do saber, ressaltamos que a presente pesquisa possui relevância científica por apresentar uma nova abordagem para os documentos impressos nas aulas de história, explorando-os de forma construtiva e crítica na construção do saber histórico. Entendemos também que esta forma de abordar os documentos impressos demonstrará uma relevância social ao proporcionar aos alunos uma interação com outros atores sociais, através de pesquisas e debates. Uma vez que, em seus pressupostos o ensino de História busca estabelecer uma relação entre o presente e o passado para construir o saber histórico, neste sentido entende-se que para proporcionar ao aluno uma melhor compreensão desta relação passado/presente, se faz necessário a utilização de notícias de jornais como fator de aproximação do fato histórico e confrontá-los com os conteúdos estudados, a fim de levá-los a elaborar uma interpretação, ou seja, um novo saber, um saber histórico.

Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: Como instrumentos de coleta de dados, utilizaremos: i) um questionário para o levantamento do perfil da turma em relação aos seus hábitos de leitura e identificar o nível de compreensão que se tem dos conceitos de notícia e fato histórico; ii) a observação participante das oficinas didáticas ministradas pelo professor pesquisador; e iii) as produções textuais dos discentes ao longo da aplicação do projeto de ensino.

Os dados iniciais serão coletados por meio de um questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa; pela observação participante do pesquisador nas oficinas didáticas, especificamente; e pelas produções textuais dos discentes em estudo.

A fim de tornar possível a investigação proposta, outra fonte de coleta de dados será uma revisão bibliográfica sobre o Ensino de História e o uso de fontes documentais em sala de aula. No momento seguinte será a aplicação das oficinas com os alunos

da turma pesquisada, para investigar como as notícias de jornais apresentam elementos que contribuem para a construção de um fato histórico. Ao final destas oficinas os alunos produzirão textos relatando suas experiências e aprendizagens na participação das oficinas didáticas.

RISCOS: Esta pesquisa adequa-se aos princípios científicos e éticos por assegurar a privacidade das informações coletadas e por prevalecer os critérios de respeito e preservação da dignidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A presente pesquisa acarretará risco mínimo para os seus colaboradores, uma vez que o pesquisador manterá o compromisso de não identificar os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa com seus nomes reais, visando assegurar o caráter confidencial de sua identidade, conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS.

BENEFÍCIOS: A princípio esta pesquisa beneficiará os discentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Rangel em Ingá-PB, através de oficinas didáticas com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental regular com conteúdos de História, de modo a facilitar a compreensão dos alunos sobre a construção do saber histórico, bem como estimular a leitura e produção textual por meio de notícias de jornais.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo; isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado

em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____,
portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável listado abaixo ou com o acadêmico **RICARDO RODRIGUES NASCIMENTO** telefone: **(83) 99621-7140** ou ainda com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba**, telefone **(83) 3315-3373**. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Campina Grande, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) menor ou impressão dactiloscópica.

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).

Assinatura:

Nome

legível:

Endereço:

RG. _____

Fone: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

ANEXO G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu,

_____, em pleno exercício dos meus direitos autorizo a participação do _____ de _____ anos na a Pesquisa **“Documento impresso como recurso didático – pedagógico no ensino de História”**

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **“Documento impresso como recurso didático – pedagógico no ensino de História”** terá como objetivo geral investigar como documentos impressos podem contribuir para que os alunos, por meio de uma abordagem didática possam construir um saber histórico nas aulas de história.

Ao responsável legal pelo (a) menor de idade só caberá a autorização para que seja realizada a pesquisa em que adotaremos os seguintes procedimentos: Como instrumentos de coleta de dados, utilizaremos: i) um questionário para o levantamento do perfil da turma em relação aos seus hábitos de leitura e identificar o nível de compreensão que se tem dos conceitos de notícia e fato histórico; ii) a observação participante das oficinas didáticas ministradas pelo professor pesquisador; e iii) as produções textuais dos discentes ao longo da aplicação do projeto de ensino.

Os dados iniciais serão coletados por meio de um questionário aplicado com os sujeitos da pesquisa; pela observação participante do pesquisador nas oficinas didáticas, especificamente; e pelas produções textuais dos discentes em estudo.

A fim de tornar possível a investigação proposta, outra fonte de coleta de dados será uma revisão bibliográfica sobre o Ensino de História e o uso de fontes documentais em sala de aula. No momento seguinte será a aplicação das oficinas com os alunos da turma pesquisada, para investigar como as notícias de jornais apresentam elementos que contribuem para a construção de um fato histórico. Ao final destas oficinas os alunos produzirão textos relatando suas experiências e aprendizagens na participação das oficinas didáticas.

RISCOS: Esta pesquisa adequa-se aos princípios científicos e éticos por assegurar a privacidade das informações coletadas e por prevalecer os critérios de respeito e preservação da dignidade dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A presente pesquisa acarretará risco mínimo para os seus colaboradores, uma vez que o pesquisador manterá o compromisso de não identificar os sujeitos envolvidos no processo da pesquisa com seus nomes reais, visando assegurar o caráter confidencial de sua identidade, conforme a Resolução CNS 466/12/ CNS/MS.

BENEFÍCIOS: A princípio esta pesquisa beneficiará os discentes da Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Rangel em Ingá-PB, através de oficinas didáticas com a turma do 9º ano do Ensino Fundamental regular com conteúdos de História, de modo a facilitar a compreensão dos alunos sobre a construção do saber histórico, bem como estimular a leitura e produção textual por meio de notícias de jornais.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O Responsável legal do menor participante da pesquisa poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar o pesquisador no número (083) 99621-7140 com Ricardo Rodrigues Nascimento.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

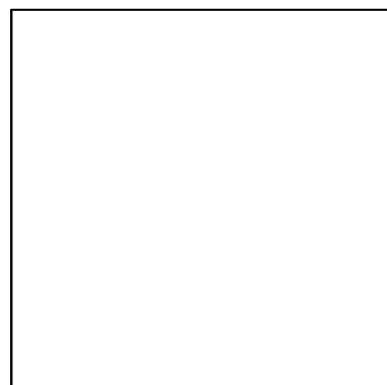
Campina Grande, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do responsável legal pelo menor

Assinatura do menor de idade

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa
(OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja
possível a coleta da assinatura do participante da
pesquisa).

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the collection of a fingerprint signature from the research participant.

ANEXO H - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (TCFV)

Eu, _____, AUTORIZO o Professor Ricardo Rodrigues Nascimento, coordenador da pesquisa intitulada: **“Documento impresso como recurso didático – pedagógico no ensino de História”** a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de fotos e vídeos, com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea “a” da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável Ricardo Rodrigues Nascimento, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio digital, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável