

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA INFORMAÇÃO – ICHI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA – PPGH
MESTRADO PROFISSIONAL EM
HISTÓRIA, PESQUISA E VIVÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM**

PPGH

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM

HISTÓRIA

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DA ESCOLA ADMAR CORRÊA
NA EXPECTATIVA DA FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE CULTURAL DO
BAIRRO SANTA TEREZA**

BRUNA GARCIA MARTINS

**RIO GRANDE
2016**

BRUNA GARCIA MARTINS

**PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES DA ESCOLA ADMAR CORRÊA
NA EXPECTATIVA DA FORMAÇÃO DE UMA IDENTIDADE CULTURAL DO
BAIRRO SANTA TEREZA**

Dissertação apresentada à banca examinadora, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em História no Programa de Pós-graduação em História, Mestrado Profissional em História, pesquisa e vivências de ensino-aprendizagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, sob a orientação da professora Dra. Adriana Kivanski de Senna.

**RIO GRANDE
2016**

“Memória: Diz quem somos, o que temos e o que perdemos.”

(Dan D. Ramos)

Dedico este trabalho aos meus pais, Edison e Katia, que sempre estiveram ao meu lado e me apoiaram na minha caminhada.

AGRADECIMENTO

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por esta chance, não há palavras que expressem a gratidão por esta vida. Obrigada por permitir que uma nova oportunidade nasça cada dia, que eu possa seguir meu caminho sempre guiado pelos seus princípios de imensa sabedoria e amor.

Um agradecimento mais que especial aos meus pais, que sempre me apoiaram e fizeram todo o possível para que eu chegasse até aqui. Obrigada por tudo, mas principalmente por serem as pessoas maravilhosas que são. Amo muito vocês!

Agradeço também a ajuda do meu noivo nos momentos de frustração e de felicidade, obrigada por estar ao meu lado.

Um agradecimento muito especial à minha orientadora Prof.^a Dr^a. Adriana Senna, que desde a graduação acompanha minha caminhada acadêmica: obrigada por me ajudar a chegar até aqui.

Agradeço, ainda, a Escola Admar Corrêa e sua equipe que se disponibilizou a participar deste trabalho.

Ainda agradeço as colegas do Mestrado em História, as quais me incentivaram a continuar esta jornada. Andrea, Bruna G, Camila, Carol, Gabi e Taci vocês foram essenciais nessa caminhada.

E o meu obrigada a todos aqueles que, direta ou indiretamente, participaram da minha pesquisa e da minha caminhada nestes dois anos.

RESUMO

O presente trabalho busca discutir questões relativas à educação histórica e o seu diálogo com a História local. Através do uso da metodologia da História Oral, nos apropriamos das narrativas de educadores e educandos para compreender o processo de formação da Consciência Histórica e sua relação com a identidade. A presente proposta de dissertação leva em conta as entrevistas realizadas com a comunidade escolar da Escola Municipal de Ensino Fundamental Admar Corrêa inserida no Bairro Santa Tereza do Município do Rio Grande, por tratar-se de investigação pertinentes aos conteúdos abordados nos anos iniciais esta comunidade foi restringida ao 3º, 4º e 5º ano da referida escola.

PALAVRAS-CHAVE: Memória. Consciência Histórica. História Oral. Identidade.

ABSTRACT

This paper discusses issues related to historical education and its dialogue with the local history. Through the use of the methodology of Oral History, we appropriate the narratives of teachers and students to understand the process of formation of the historical consciousness and its relationship to identity. This dissertation proposal takes into account the interviews with the school community Municipal Elementary School Admar Corrêa inserted in the neighborhood Santa Tereza , because it is relevant research to the content covered in the initial years this community has been restricted to 3, 4 and 5th year of that school.

KEY-WORDS: Memory. Historical consciousness. Oral history . Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Cronograma de atividades – parte da frente:.....	113
Figura 2. Cronograma de atividades – parte de trás:.....	113
Figura 3. Saco da Mangueira.....	117
Figura 4. Participação da família em eventos escolares.....	121
Figura 5. CPM em desfile na vila Santa Tereza.....	122

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 - Tipos de Consciências Histórica de acordo com Jörn Rüsen.....	48
Tabela 2.1 - Categorização da narrativa docente.....	102
Tabela 3.1 - Análise de conteúdo das entrevistas do 3º ano.....	136
Tabela 3.2 - Tabelas sobre o local de moradia dos alunos do 3º ano.....	136
Tabela 3.3 - Análise sobre as relações das crianças do 3º ano com o local.....	137
Tabela 3.4 - Análise sobre a relação da turma de 3º ano com a escola/local.....	145
Tabela 3.5 - Análise das narrativas da turma de 4º ano.....	154
Tabela 3.6 - Tabelas sobre o local de moradia dos alunos do 4º ano.....	155
Tabela 3.7 - Análise sobre a relações das crianças do 4º ano com o local.....	156
Tabela 3.8 Análise sobre a relação da turma de 4 ano com a escola/local.....	160
Tabela 3.9 Análise das narrativas do 5º ano.....	169
Tabela 3.10 Análise sobre o local de moradia dos estudantes do 5º ano.....	171
Tabela 3.11 Análise sobre a relação da turma de 5º ano com o local.....	172
Tabela 3.12 Análise sobre a relação da turma de 5º ano com a escola/local.....	176

Sumário

INTRODUÇÃO	11
1 VISITANDO CONCEITOS: ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	18
1.1 Definindo conceitos	27
1.2 Relações entre Memória, Consciência Histórica e Escola.....	43
1.3 A História Local como subsídio para a Educação	57
2 ATUAÇÃO DOCENTE: EXPERIMENTANDO SENTIDO	71
2.1 Formação docente e ensino de História	80
2.2 PCNs e Narrativas: Diálogos entre a prática e a teoria.....	95
2.2.1 Considerações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....	96
2.2.2 As orientações dos PCNs e as narrativas docentes: Aproximações e distâncias no ensino de História dos anos iniciais	101
2.3 Entre a Memória e os documentos: Diálogos do acervo escolar com as narrativas docentes	109
3 VIVENCIANDO A HISTÓRIA: RESSIGNIFICANDO O PERTENCIMENTO	126
3.1 Perspectiva sobre o 3º ano e o ensino de História local	135
3.2 O ensino de História do Município e a perspectiva do 4º ano.....	151
3.3 O 5º ano e o desenvolvimento da disciplina da História	168
Considerações Finais	184
FONTES.....	191
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	191

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado parte do interesse da autora em pesquisar sua comunidade de origem e em contribuir para o processo de ensino-aprendizagem que a mesma oferece, focando em sua escola de infância. Para tal, foram feitas entrevistas dirigidas com o objetivo de analisar como ocorre o processo de apropriação em sala de aula, ou seja, como os professores incentivam que esse processo aconteça, e como os alunos o executam durante o ano letivo. Realizando um levantamento no acervo de uma das escolas presentes no Bairro Santa Tereza, comunidade de origem da autora, na cidade do Rio Grande/RS, procurou-se compreender os projetos e iniciativas que estimulam a valorização da cultura e História locais.

A presente pesquisa possui como foco a análise da narrativa de estudantes e de suas respectivas educadoras na busca por compreender o processo de formação e consolidação de suas identidades pessoais e culturais. Realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Admar Corrêa da cidade do Rio Grande-RS, o trabalho utiliza-se da prática metodológica da História Oral, buscando evidenciar, nas narrativas, os processos que englobam a formação da identidade dos sujeitos pesquisados a partir de duas perspectivas explicitadas abaixo.

A primeira corresponde às ideias expostas pelas três professoras entrevistadas, no que se refere às suas metodologias de trabalho. Assim, por meio das entrevistas, procurou-se compreender como se desenvolvem as relações de pertencimento com a comunidade do entorno escolar, e se, em suas salas de aula, as educadoras procuram oferecer projetos que abarquem o conhecimento dos moradores, na intenção de aproximar as famílias da escola. Para este fim, inicialmente, realizamos entrevistas com as docentes – estas que ministram aulas para as turmas de 3º a 5º ano do Ensino Fundamental na escola já citada –, de modo que buscamos compreender suas práticas para o trabalho com a História local e para o fortalecimento da identidade, individual e coletiva.

Diante dos registros das narrativas, utilizamos como fonte de apoio os documentos do acervo da escola, onde consta a sua História desde a fundação. Realizamos este procedimento para averiguar a relação que o estabelecimento de ensino mantém com a localidade, o resultado deste levantamento será apresentado

e trabalhado no Capítulo 2.

A segunda perspectiva que trabalhamos nesta pesquisa é a concepção dos educandos acerca do processo de ensino e seus desdobramentos em sua vida prática, pelo qual investigamos o desenvolvimento dos conhecimentos prévios dos alunos. Neste momento, analisamos o processo de fortalecimento de sua Consciência Histórica através de respostas ofertadas nas entrevistas, que serão analisadas no Capítulo 3.

Rüsen (2010) argumenta que as crianças já possuem uma Consciência Histórica antes de adentrarem o espaço escolar, o que se revela como uma característica que auxilia na identificação e no pertencimento ao contexto em que vivem. Essas particularidades fomentam os debates sobre a importância do estudo de História no que se refere a sua responsabilidade no processo de ensino-aprendizagem.

Utilizando como fonte de pesquisa as Memórias de educadores e educandos, buscamos, ainda, perceber como opera o espaço escolar para propor aos estudantes o conhecimento necessário para o desenvolvimento de sua Consciência Histórica e personificação da sua identidade. Antes da pesquisa iniciar, nos primeiros contatos com a escola, percebemos que já era firmada uma troca de conhecimentos entre o bairro e a Escola, o que auxilia na “recuperação” da História do local na mesma proporção que aproxima os sujeitos que nela coexistem.

Tendo como foco o cumprimento destes objetivos para a consolidação desta pesquisa, salientamos a importância e a necessidade de se trabalhar com a História de um corpo social local. Nessa concepção, a Escola deve incentivar o uso de projetos que busquem o trabalho com as Memórias da comunidade, dentro dos quais são utilizadas fontes e metodologias que a História Oral oferece para o uso em sala de aula, visando auxiliar o processo de ensino-aprendizagem das crianças.

A metodologia da História Oral tem como característica principal fornecer dados que não se encontram presentes em livros ou documentos, e que quebram a educação formal que as escolas oferecem aos estudantes. Dessa maneira, percebemos que esse tipo de metodologia oferece um caminho duplo para o ensino, por meio da qual se desenvolverá, a partir do conhecimento do docente e do saber prévio do estudante, um diálogo que resulta em um processo de apropriação e consolidação de um cidadão crítico.

O local escolhido para a realização desta pesquisa foi o bairro Santa Tereza,

situado na cidade de Rio Grande/RS. O povoado é localizado em uma área a leste do centro comercial da cidade, e é delimitada pelo estabelecimento de diversas indústrias nos arredores; sua fundação é resultado das obras de expansão do porto da cidade, que necessitava de um espaço para o assentamento de seus funcionários, portanto, já foi o espaço destinado à moradia de diversos trabalhadores do Porto do Rio Grande

Através da utilização deste breve conhecimento, a escola incentiva o estudante a pesquisar sobre o início e a formação do bairro em que ele mora, a partir dos saberes de sua família, no qual um considerável número é descendente dos primeiros moradores e ainda vivem nas casas consideradas como bens culturais pelos moradores. No presente, as educadoras incitam a curiosidade dos jovens usufruindo de fotografias, depoimentos e saídas de campo com a intenção de instigar os laços de identidade das crianças.

Identidade é um processo que se desenvolve dentro de um grupo social e familiar, do qual extraímos nossos princípios e saberes que moldam a ideia sobre quem somos. Lucilia Delgado (2010) afirma que a Memória social é a responsável por reaver lembranças e ideias sobre o passado, construindo e desconstruindo representações sobre determinado acontecimento, tendo como resultado a consolidação da consciência e da identidade.

Definir a identidade é permitir que o cidadão se perceba dentro da sociedade, é oferecer a capacidade de perceber qual seu contexto histórico e como os conhecimentos adquiridos farão parte de sua vida prática. O desenvolvimento deste conceito no indivíduo e o fortalecimento de sua personalidade possuem sua base firmada na Memória, que corresponde ao local onde informações importantes para a definição do mesmo são resguardadas.

Compreendemos que a Memória é a principal responsável pela construção psíquica e intelectual do ser humano, sendo ela que define a identidade, selecionando os acontecimentos no passado para compor sua base de consolidação. Assim, ela é a responsável por preservar o passado a despeito da atuação do tempo e por garantir sua permanência dentro da História.

Nesse contexto de expansão, o ensino de História rompe com a ideia pressuposta de que é uma disciplina baseada na memorização, cujos desdobramentos são um amontoado de nomes e datas que não fazem relação direta com o cotidiano dos jovens. É fundamental dispor de metodologias que incentivem o

uso de fontes não tradicionais e que mantenham um contato direto com o estudante, assim, ela pode adquirir um status de ser de todos os homens.

Mesmo as mudanças que foram obtidas dentro dos currículos não são suficientes para oferecer uma posição adequada para o ensino de História, visto que existe uma grande demanda de conteúdo, pouco tempo disposto para a disciplina e desinteresse por seu estudo. Para reverter este quadro, é importante que o educador busque estratégias que incentivem o interesse do educando, ou seja, trabalhos que partam de seu presente e dialoguem com passado.

É com esta intenção que as professoras têm trabalhado, pois, ainda que apenas uma das três docentes resida no local, todas possuem consciência sobre a importância do estudo da História da comunidade local dentro do ensino. A discussão aqui realizada é embasada em conceitos da aprendizagem histórica e que dialogam diretamente com os procedimentos da História Oral e de suas fontes, os quais, ressaltando as peculiaridades, incentivam a apropriação da cultura local feita por estudantes e docentes.

Visando compreender a metodologia adotada pelas professoras para analisar como procede o que acima foi disposto dentro da escola, elaboramos o seguinte roteiro de entrevista:

- 1- Para iniciar, poderia me falar um pouco sobre a sua formação acadêmica e o motivo que a levou a vir para este bairro?
- 2- Poderia me falar um pouco sobre a sua trajetória como diretora dessa escola?
- 3- Poderia me falar sobre a História da Escola?
- 4- Como era a estrutura física da escola no início dos trabalhos?
- 5- Você tem algum material que conte essa história?
- 6- Caso haja negativa, qual você acha ser o motivo da falta deste material?
- 7- Você poderia me falar mais sobre os projetos que envolvem História que a escola possui?
- 8- Algum deles envolve a História local com patrimônio e meio ambiente?
- 9- De quem é/foi à iniciativa destes projetos?
- 10- É trabalhada aqui na escola a educação patrimonial e ambiental?
- 11- Como é trabalhado?

- 12- É destinado a quais alunos esse ensino mais específico sobre patrimônio e meio ambiente?
- 13- Como é o relacionamento da Escola com o Bairro?
- 14- Como é trabalhado a História do Bairro nas aulas?
- 15- Em relação ao diálogo entre História e Patrimônio, como você acha que as crianças do 4 e 5 anos percebem isso?
- 16- Como os alunos reagem ao ensino de História local?
- 17- Em relação as saídas de campos aqui no bairro, como as crianças reagem e percebem a situação?
- 18- Elas trazem situações sobre a História, Patrimônio ou meio ambiente para a escola?
- 19- Caso haja negativa, qual seria o motivo da falta de envolvimento?
- 20- Qual o motivo que você acha ser verdadeiro para a falta de interesse dos alunos para com a escola e História?
- 21- Como eles reagem quando um novo projeto/ aula/ trabalho é proposto envolvendo estes temas?
- 22- Como a direção e a escola no geral busca atrair a atenção dos alunos para com a História?

Com esse questionário, buscamos ressaltar as peculiaridades de suas formações acadêmicas, os motivos que as levaram a escolha de trabalhar no local e a preocupação em trabalhar questões relacionadas com a salvaguarda da História local; com esses objetivos em mente foram projetadas as principais indagações que compõem o guia de entrevistas.

O principal foco do roteiro reside na compreensão sobre os procedimentos adotados pelas professoras para incentivar o pertencimento e a valorização da identidade cultural. Dois roteiros de entrevista foram adotados nesta pesquisa: um, o qual já foi explicitado acima, direcionado exclusivamente às docentes e à diretoria, pois atua com termos mais técnicos e conceitos mais complexos do que será questionado aos estudantes, para os quais foi direcionado o segundo roteiro de entrevista.

Este segundo roteiro aborda questões simples sobre a História local e familiar do estudante, seu interesse pela História, suas compreensões sobre os conteúdos que estão sendo trabalhados no que se refere à localidade, incluindo,

ainda, suas ideias para o desenvolvimento de um ensino mais apropriado aos seus interesses e o que despertaria sua atenção. Assim, são as seguintes questões que compõem o roteiro dos alunos:

- 1- Tu és morador do bairro?
- 2- Há quanto tempo tu resides aqui?
- 3- Conheces a História do bairro Santa Tereza?
- 4- Tu conheces o local/espço?
- 5- E a História da escola, tu conheces?
- 6- Quem te contou?
- 7- Vocês já saíram aqui no bairro?
- 8- Com quem?
- 9- O que tu gostas de aprender nas aulas?
- 10- O que tu gostarias de aprender nas aulas?

O presente roteiro foi elaborado com vistas a abarcar o conhecimento geral que o aluno possui sobre conceitos amplos acerca da História do local. Baseado nos seus relatos elaboramos o terceiro capítulo com o intuito de comparar os saberes que as professoras proporcionam e o que os alunos têm assimilado.

Portanto, o primeiro capítulo contempla as definições dos conceitos que serão trabalhados ao longo de toda a pesquisa e que realiza, ao mesmo tempo, reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem e da necessidade em se trabalhar os conhecimentos prévios dos educandos na sala de aula. Subdividido em três subtítulos, cada um trabalha uma especificidade necessária à compreensão do trabalho.

O segundo capítulo analisará as narrativas e a documentação da escola na mesma direção em que busca compreender como a Consciência Histórica das docentes atua em diálogo com as atividades que são propostas pelas mesmas. Trabalhando a partir de sua formação enquanto docente, buscamos visualizar suas práticas que visam a valorização da figura do educador e compreender a necessidade de professores formados na área para atuação com as diferentes ciências do saber.

O terceiro e último capítulo abordará as perspectivas dos educandos frente às propostas de trabalhos que as professoras ofertam, trabalhando com entrevistas dirigidas e suas compreensões acerca do processo de ensino-aprendizagem. Com

isso, procuramos compreender como se desenvolve a Consciência Histórica a partir das práticas dos alunos.

1 VISITANDO CONCEITOS: ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Desde meados do século XIX, a afirmação do chamado historicismo e os produtos provenientes da historiografia permitiram que houvesse uma grande difusão sobre a concepção de interpretação do passado. Logo, o século XX presenciou uma considerável expansão do campo da História frente aos novos problemas que o seu estudo trazia. Oscilando entre o papel do docente e a melhoria do seu sistema de ensino-aprendizagem, a História vislumbrou novas metodologias que se inseriram cada vez mais em seu meio de pesquisa e ensino.

Ao permitir a renovação dentro do campo da História e a mudança na concepção dela enquanto ciência, novas fontes e temas surgiram, despertando interesse e questionamentos sobre a predominância do documento escrito. Assim, desperta uma nova percepção sobre os objetos de pesquisa e, segundo Kátia Maria Abud et al (2013), o que era relacionado à vida humana privada foi sendo agregado a definição de fonte histórica.

A Escola dos Annales é um movimento historiográfico que causa esse novo contexto de expansão do campo de investigação histórica. Sua contribuição a essa área está articulada como um grande desenvolvimento de temas e expansão das fontes de pesquisa. Sob o prisma da multidisciplinaridade, a utilização de fundamentos oriundos da antropologia, geografia e outras áreas do saber permitiu gerar os primeiros passos frente a uma “História Geral” e, ao romper com a supremacia atribuída ao documento escrito, introduziu a utilização de uma nova fonte primordial para o estudo e compreensão da Consciência Histórica e o seu cotidiano.

A base de atuação para a vida prática humana está firmada na capacidade cognitiva do ser humano em estruturar suas ações de acordo com as vivências do passado. Essa atividade, que envolve o processo de programar o futuro, possui seu apoio fixado na utilização da Memória e das lembranças a que ela tem acesso. Essa rememoração, que busca atribuir um sentido ao presente é minuciosamente trabalhado pelo autor alemão Jörn Rüsen.

Jörn Rüsen, autor cuja teoria da Consciência Histórica é uma das bases

para o presente trabalho, é um autor alemão que estudou história, filosofia, literatura e pedagogia na Universidade de Colônia. Segundo Barom e Cerri (2012), Rüsen concluiu sua tese em 1966 sobre Johann Droysen, que foi um grande teórico da Alemanha do século XIX. Entre 1994 e 1997, Rüsen atuou na diretoria do Centro de Pesquisa Interdisciplinar em Bielefeld e no mesmo ano assumiu a presidência do “Kulturwissenschaftliches Institut em Essen” (BAROM; CERRI, 2012, p. 992), onde prosseguiu com seu estudo sobre a consciência e a formação do pensamento histórico.

Com a base fundamentada no historicismo alemão, a teoria e a metodologia passaram a ser o foco da mudança registrada no contexto da História, com a qual havia a preocupação em compreender o processo de formação dessa disciplina enquanto ciência e promover a consolidação de sua identidade, o que garantiu o profundo progresso da historiografia, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial. Os séculos XX e XXI marcam a mudança desencadeada dentro do campo de atuação da história e uma evidente renovação, quando associada aos processos de ensino-aprendizagem. A partir da consolidação da História enquanto ciência do saber, que possui sua base entrelaçada com o cotidiano, teoria e prática dialogam e propõem a compreensão sobre o complexo sistema que relaciona o conhecimento histórico e a vida humana prática.

O homem busca realizar interpretações temporais que lhe permitam se localizar no tempo e espaço. Através dessa necessidade, e da utilização do seu conhecimento histórico, ele é capaz de interpretar o tempo através de suas Memórias. Dentro desse sistema de rememoração, desenvolvem-se carências de orientação que são articuladas com o conhecimento presente dentro da estrutura cognitiva individual. Dessa forma, dialogando passado e presente, o homem torna-se capaz de atribuir sentido a futuros acontecimentos.

Para Rüsen(2001), a articulação entre essas tipologias de tempo é o que permite usufruir e desenvolver as manifestações do saber histórico. Esse processo mental busca compreender como o homem se percebe, como percebe os outros e o mundo a sua volta. Utilizando a narrativa como a base do processo de aprendizagem e construção da Consciência Histórica, Rüsen (2001) alega que ela é a responsável por construir a ideia de identidade histórica, transgredindo o seu tempo físico e dando a perceber ao indivíduo como sendo um sujeito capaz de mudar a História.

Portanto, compreendemos que a Memória tem sido progressivamente utilizada como fonte de referência para estudos sobre o ensino de História. Assim, a presente pesquisa se debruça sobre a formação da Consciência Histórica que está em diálogo com as lembranças e o seu processo de formação. Rüsen (2001) trabalha com a concepção de que essa Consciência possui sua base firmada na Memória e que é através dela que os seres humanos atribuem sentido ao passado.

Na apresentação do livro “Passados Possíveis” (2014), cuja organização é de responsabilidade das autoras Maria Auxiliadora Schimidt, Isabel Barca e Ana Claudia Urban, as autoras destacam a necessidade de atribuir sentido ao passado para que se possam suprir as carências de orientação dos sujeitos. Para isso, aponta-se a Memória e a História como fontes que legitimam o passado:

É a memória que apresenta o passado como uma força móvel do espírito humano, guiado pelos princípios do uso prático, enquanto a consciência histórica representa o passado em um inter-relacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de verdade (SCHMIDT; BARCA; URBAN, 2014, p. 10)

As autoras sugerem que, segundo Jörn Rüsen (apud SCHMIDT; BARCA; URBAN, 2014, p. --), a legitimidade do passado advém da capacidade pessoal de rememorá-lo e de selecionar o que ficará arquivado para o presente. Devido a esta seleção, a perspectiva sobre o futuro será modelada e corresponderá à orientação para a vida presente. Este pensamento corresponde à base da teoria de Rüsen sobre a formação da Consciência Histórica, que está centrada nos interesses práticos dos seres humanos em se orientar ao longo do tempo.

Compreendemos que estudar História é o processo no qual buscamos rever as Memórias responsáveis por guiá-la e formá-la enquanto ciência do saber. Cerri et al (2010) trabalham com a concepção de que só há aprendizado de fato quando é possível relacioná-lo à vida prática do aprendiz, e que através do acesso a lembranças somos capazes de situar-nos temporalmente. Portanto, a narrativa e a Consciência Histórica são processos mentais de grande importância para a formação da identidade. Através da atribuição de sentido a essas narrativas, também atribuímos sentido a nossa vida, logo, compreendemos que são processos que estão em constante e minucioso diálogo.

Neste processo, a Escola desempenha um delicado papel para o auxílio à construção identitária – ressaltamos que não é apenas neste espaço, mas

principalmente dentro dele haverá o contato das crianças com as diversas culturas e grupos sociais que coexistem na localidade. Neste espaço de educação formal, é valorizada a troca de experiências e o contato com as ciências do saber, por essa razão, não é papel do docente desvalorizar o conhecimento que o discente possui. Jörn Rüsen (2010) alega que antes de adentrar o espaço escolar, o aluno já possui conhecimento capaz de auxiliar sua localização temporal e que lhe permite responder ao questionamento “Quem é você?”.

Entendemos que, com todo o seu trabalho dissertando sobre a importância da Consciência Histórica para a identidade, coletiva e pessoal, Rüsen (2001) busca restabelecer a consciência que a sociedade está perdendo progressivamente. Essa carência de orientação é o que incentiva à construção de trabalho com a Consciência Histórica.

Não é novidade que, dentro do campo do ensino de História, os estudos sobre a cognição histórica ganharam seu espaço a partir de 1970, tendo as pesquisas sobre a aprendizagem histórica buscado fundamentos na antropologia, sociologia e diversas outras ciências do saber. Neste contexto, a orientação para vida prática se reproduz diretamente no processo de aprendizagem, o que origina segundo Rüsen (2010), a Didática da História.

“Aprender é, antes de tudo, uma forma elementar da vida, um modo fundamental da cultura, no qual a ciência se conforma, que se realiza por ela e que a influencia de forma marcante” (RÜSEN, 2010, p. 87). Por essa razão, entendemos que, a partir do momento em que a Consciência Histórica atribui sentido ao passado, a Didática passa a desempenhar o papel de tornar o conhecimento acadêmico útil para a sua atuação na vida prática, pois, transpondo os limites da academia, leva para a sala de aula o trabalho do historiador e o aprendizado histórico:

O ensino de história nas escolas exige dos professores uma competência que não coincide com sua especialização em história. A didática é a disciplina em que essa competência específica para a sala de aula, para ensinar, é formulada e refletida [...]. A didática da História leva sistematicamente em conta, em suas autonomia e independência disciplinares relativas, as diferenças entre o trabalho cognitivo da ciência da história e a atividade do aprendizado de história na sala de aula. (RÜSEN, 2010, p. 90)

A didática da História compreende a reflexão sobre como tornar o conhecimento válido para o cotidiano ao mesmo tempo em que permite que a

sociedade a utilize como uma possível orientação, à medida em que dialoga com o pensamento histórico presente em todos os seres humanos. Compreende-se que a História trabalhada na escola está tradicionalmente relacionada com a criação de normas pedagógicas que visam ressaltar a importância de heróis e da História nacional, o que inutiliza o saber do estudante; em outras palavras, significa dizer que a disciplina tornou-se responsável pela valorização de determinados fatos e personagens.

Diante deste dilema, é trabalho do educador/pesquisador possibilitar a utilização de uma nova perspectiva sobre a História, influenciando os educandos a compreender essa ciência como pertencente a todos os seres humanos, o que permite que os aprendizes estejam também inseridos neste campo.

Ao permitir o trabalho com a História sob o prisma do resultado das produções humanas no tempo, dispõe-se a base da utilização racional da Consciência Histórica. Entretanto, a utilização deste conhecimento não deve estar vinculada especificamente ao âmbito escolar, Rüsen (2001) acredita que obtemos o conhecimento e o despertar da Consciência a partir do momento em que nos tornamos capazes de perceber a influência do passado no nosso presente.

Porém, o foco deste trabalho está direcionado ao desenvolvimento da Consciência Histórica no espaço escolar, tendo como mediador a figura do educador, entrelaçada com seus projetos de educação, voltados à conscientização sobre o meio em que estão inseridos. Nesta perspectiva Kátia Maria Abud et al (2013), enfatizam que:

A promoção dessas formas de pensamento histórico exige que a formação do aluno esteja fundamentada num conceito de História que o leve à compreensão da realidade social e das ações dos homens localizadas no tempo. (ABUD; SILVA; ALVES, 2013, p. XIII)

Nesta concepção, percebemos que a base da história está fixada no conhecimento prévio do estudante, no que ele compreende do mundo e na relação que a história possui com o seu cotidiano. Para que possamos visualizar a Consciência Histórica do educando, é necessário que ele já possua estabelecidas as ligações que o permitam identificar a ação do homem no tempo e suas relações com o presente, pois, através dessa percepção, será possível compreendermos a manifestação da consciência do estudante

Visando compreender essa manifestação e usufruindo da utilização de

metodologias que estão em diálogo nas ciências, busca-se o desenvolvimento do senso crítico às fontes utilizadas em seu campo, assim a Didática da História promove o desenvolvimento do pensamento histórico através de materiais que incentivam essa expansão intelectual. Nesta direção, percebemos que, ao ser capaz de criar uma linha de pensamento que ofereça o suporte ao novo conhecimento adquirido, o aprendiz compreende a sociedade de seu entorno e estabelece ligações entre o passado e o presente baseado no que ele vivencia.

Anteriormente falamos sobre a necessidade do homem em preservar seu conhecimento e identidade para futuras gerações, o que o torna um ser que é submerso em temporalidades. Luis Fernando Cerri ressalta que

A identidade e a consciência do tempo partem de experiências que começam a ser pensadas quando o homo sapiens atravessa o umbral da humanidade, substituindo, na convivência, os instintos pelas normas. (CERRI, 2011, p.86/87)

Compreendemos que a ideia de finitude incita a preocupação com a preservação da Memória e o que ainda gera a apreensão quanto ao futuro. Mas de onde nasce a fragmentação temporal como hoje conhecemos como passado-presente-futuro?

Essa concepção temporal já é conhecida pela humanidade desde tempos remotos, onde a experiência permite que haja voz a uma concepção bastante distinta entre três tipologias. Ranis de Oliveira (2009), em seu artigo “Santo Agostinho e sua reflexão sobre o tempo”, aponta que o passado é algo que já não nos pertence, que já passou, o presente corresponde ao momento de agora e o futuro é o lugar onde os eventos acontecerão.

O renomado filósofo Paul Ricoeur argumenta que um dos primeiros filósofos a trabalhar com a questão do tempo para compreender que a temporalidade é subdivida para o conhecimento sobre a sua tridimensionalidade é através da figura de Santo Agostinho (OLIVEIRA, 2009, pp.), visto que ele defende a ideia de existência de três tipologias do tempo presente: “o presente do passado, que é a memória, o presente do futuro que é a expectativa, o presente do presente, que é a intenção.” (RICOEUR, 2007, p.360). Segundo Agostinho, não podemos medir o tempo apenas quando ele está acontecendo no momento, por isso trabalha as questões de três tipos de presente.

Para Ricoeur (2007), Santo Agostinho justifica que a necessidade de

caracterizar e compreender o tempo faz parte da natureza do indivíduo, do ser, o que contrapõe a eternidade proposta por Deus, cujo tempo não existe e não se vincula a existência finita do homem. Sendo suas fronteiras o nascimento e a morte, o tempo está vivo e presente na mente humana, o que potencializa a necessidade de refletir sobre o passado e que traz à tona as Memórias que caracterizam o indivíduo.

Ao questionar o que de fato é o tempo, o filósofo Agostinho esforça-se para compreender o ser e o não ser temporal. Em um momento, diante do ceticismo que se impõe, Agostinho acredita que não-ser é a melhor explicação sobre o tempo, pois este não foi ainda explicado. Ricoeur (1994) mostra que:

O argumento cético é bem conhecido: o tempo não tem ser, posto que o futuro ainda não é, que o passado não é mais e que o presente não permanece. E contudo falamos do tempo como tendo ser: dizemos que as coisas por vir serão, que as coisas passadas foram e que as coisas presentes passam... Falamos do tempo e falamos dele de modo sensato. (RICOEUR, 1994, p.22)

Essa concepção é baseada no questionamento sobre “como podemos medir o que não é?”. É característica da humanidade buscar a medição temporal para que possa perpetuar seus conhecimentos no tempo, assim, para a realização de tal tarefa é necessário compreender que ele é capaz de ser personificado em algo que possa ser medido e, ao menos, basicamente compreendido. Dessa compreensão nasce a ideia de um tempo longo ou curto, onde o futuro pode desempenhar um papel breve; enquanto ao passado, resta a concepção de algo longínquo.

Entretanto, Agostinho não assume a responsabilidade de contabilizar o tempo segundo este pensamento, pois, ao acreditar que existe um presente dentro do passado e do futuro, ele “quebra” com essa medição popular sobre a temporalidade. No entanto, Paul Ricoeur (1994), em seu livro “Tempo e Narrativa”, rompe com a concepção de existência dos três presentes postos por Agostinho, substituindo-os por uma ideia de transição/passagem.

Ainda para Agostinho, à Memória compete um destaque antes da questão da temporalidade, de maneira que ela é responsável por perpetuar algo que já passou, mas que está vivamente presente: é a presença do ausente. Nesta perspectiva, a Memória é a melhor aliada do filósofo para falar sobre o tempo, ele ajuda na elaboração da identidade, o que lhe confere uma característica de ser um objeto interior do ser.

Seguindo este pensamento, Paul Ricoeur (2007) alega que Heidegger é um autor que caracteriza a transição da filosofia crítica da história à própria condição da História, a História por ela mesma. Porém, antes de adentrar o campo da definição deste conceito, Heidegger (in RICOEUR, 2007) trabalha com a ideia da temporalidade como questão fundamental para compreender os processos históricos, para a compreensão do ser.

Diante disso, Paul Ricoeur argumenta que “o tempo torna-se tempo humano na medida em que está articulado de modo narrativo” (RICOEUR, 1994, p.15); desse modo, retirar o tempo da ideia da eternidade compõe a primeira necessidade para a sua compreensão. Contrapondo as ideias de Aristóteles e as percepções de Santo Agostinho, Ricoeur (1994) busca construir uma estrutura sobre o tempo que o permita ser compreendido, onde, através da utilização da narrativa, a questão da temporalidade torna-se significativa.

É diante da dimensão do agir, que corresponde à presença de algo, que o pensamento histórico encontra sua origem, em outras palavras, é visando combater o esquecimento que o tempo histórico passa a desempenhar um importante papel neste contexto. Aqui, o tempo agrega-se à força da História e os séculos passam a representar as diferentes épocas do agir humano. Na conclusão de seu livro “Tempo e narrativa - Tomo 3”, Paul Ricoeur (1997) defende a ideia de que a narrativa é a guardiã do tempo, utilizando como afirmação a compreensão da temporalidade através da análise das narrativas.

Para Agnes Heller (1993), a mudança na concepção de tempo está ligada a definição de seis “estágios”¹ de percepção sobre a Consciência Histórica humana, sendo que cada estágio vivencia uma conceituação de tempo referente ao desenvolvimento vivido. Heller (1993) trabalha essas concepções a partir da ideia de mortalidade, tempo e espaço e é diante delas que se desenvolve a consciência do ser humano.

¹ Heller trabalha com a ideia de que existem diferentes estágios da consciência Histórica que divergem a respeito da resposta sobre a questão “De onde viemos, quem somos e para onde vamos” (CERRI, 2011. Pp. 85). Iniciando com a generalidade não refletida, a autora trabalha com a justificação da existência humana através do mito. O segundo estágio refere-se a ideia de formação da história, a mudança ao longo do tempo, a formação dos mitos da história. Na sequência observa-se a ideia de que o mito forneceu respostas completas sobre as indagações da humanidade, esse estágio é definido como universalidade não refletida. O quarto estágio busca criar uma única história da humanidade, enquanto o quinto ocupa-se de fortalecer a ideia de uma única História. O último estágio caracteriza-se por ser a confusão da consciência histórica, há um colapso na ciência do saber mas ao mesmo tempo ele não é absoluto, é possível nascer uma nova generalidade. (HELLER, 1993, p. 13-51)

Em contrapartida a essa percepção geral de Consciência, Jörn Rüsen trabalha a ideia de que ela se desenvolve de acordo com diferentes sentidos impostos a ela. É de acordo com essa estrutura cognitiva que se elabora diferentes manifestações de sentido, pois é compreendido que o passado humano é lembrado diferentemente. São essas diferenças que, em diálogo, formam os tipos ideais de manifestação da Consciência (CERRI, 2011, p.99). Estas tipologias oferecem a capacidade de compreender e reconhecer alguns aspectos sobre o objeto de estudo, que são interligados e diferentemente, da proposta de Agnes Heller, não estão em estado evolutivo.

Todo o pensamento histórico é uma articulação da Consciência Histórica e ela é a realidade na qual podemos compreender a História, cujos sentidos são evidentes através da análise da Memória e da História. Através delas, compreendemos que a ciência não possui uma única explicação, perspectiva ou narrativa, mas que, embasada nas teorias da História, oferecem amplas percepções sobre o passado.

O ensino de História que o presente trabalho busca analisar contrapõe o que era proposto durante o século XIX e que atravessou o séc. XX e XXI, que, por sua vez, estava voltado a um trabalho nacionalizador. Em contrapartida, Luis Fernando Cerri (2011) atribui o papel do ensino de História ao auxílio da autenticidade da identidade do estudante, não se desvinculando da nacionalidade, mas sim, propondo um diálogo entre ambas as formações de identidades.

Sabemos que a criança já possui um determinado conhecimento antes de adentrar o espaço escolar e que “alunos do Ensino Fundamental tendem a analisar fatos históricos que aprendem na escola cruzando-os com a sua realidade vivida e com sua experiência social” (URBAN et al, 2014, p.94). Sabendo disso, o ensino de história possui como função a utilização destes conhecimentos prévios no trabalho com os conteúdos do livro, assim, a construção do conhecimento histórico se efetiva na medida em que educando se compreende um sujeito na história.

Para que isso se concretize, é necessário oferecer o diálogo entre o presente e o passado e permitir que o educando compreenda a dinâmica do tempo e elabore suas próprias conclusões, assim ao possibilitar este debate, desenvolvem-se e aprofundam-se as formas de atribuição de sentido que os jovens já possuem. Entretanto, isso não é suficiente para que esse conhecimento seja útil na sua vida prática:

A utilidade da história se dá pela consciência de como os acontecimentos que narramos ganham sentido, e de como o conhecimento deles nos ajuda a nos orientar no tempo, articulando as nossas decisões com as nossas experiências sobre o passado, e por fim com as nossas expectativas individuais e coletivas. (CERRI, 2011, p.117)

É diante dessa perspectiva que o ensino de história age e busca uma espécie de “letramento histórico”, caso não seja possível a interlocução entre o conhecimento e a vida prática, a finalidade do trabalho não foi atingida.

1.1 Definindo conceitos

Como já foi elucidado, o termo Consciência Histórica se refere a uma ampla série de conceitos que retratam as mais variadas realidades, e é devido a essa característica que selecionamos o autor alemão Jörn Rüsen como base teórica para utilização deste conceito. Dispondo de sua perspectiva, que trabalha a Consciência Histórica como algo presente em todos os homens, que ultrapassa suas diferenças e realidades e que está vivo em sua mentalidade, sua compreensão volta-se a uma teoria de criação de sentido que tem como base a Memória sendo o principal componente da Consciência Histórica.

Para Cerri (2011), a base da Consciência História está vinculada a uma determinada estrutura de pensamento, onde trabalhando em parceria com a Memória, estimula a definição de identidade e induz ao movimento decisivo do agir no mundo.

Ao pressupor que o ser humano é capaz de viver em comunidades e que isso é necessário para o indivíduo estabelecer elos que o ligam com seu grupo, de modo que se torne incapaz de ser descaracterizado pelo tempo, a atribuição de sentido se torna presente e se manifesta. Essa ligação, identificada como identidade, é responsável por permitir uma interpretação sobre o grupo ao mesmo tempo em que deixa clara a distinção entre o “nós” e “eles”, e seu resultado é observado durante a concretização de uma coletividade que possua uma Consciência História específica e adaptada às necessidades do grupo. Rüsen (2010) reforça a necessidade da metodização ao passo que reflete sobre as especificidades das narrativas, permitindo que o método e a narrativa estejam conectados ao longo da

pesquisa.

Para compreender o universo que a Consciência Histórica abarca, Luis Fernando Cerri (2011), autor do livro “Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea”, alega que, em seu caráter mais básico, ela corresponde a uma formação do pensamento humano que dialoga a definição de identidade, coletiva e pessoal, com os pressupostos proporcionados pela utilização da Memória.

Utilizando como base a concepção de que ela é uma das responsáveis pela existência do pensamento, Cerri (2011) discorre que a Consciência Histórica não está ligada a uma classe ou período histórico, tratando-a como algo inerente ao fato do ser humano estar vivo e atuar no mundo. Trabalhando a necessidade de se atribuir sentido ao tempo, que abrange as relações passado-presente-futuro, Rüsen (2010) trata essa carência como algo existente apenas com a delimitação de objetivos e intenções que guiam o indivíduo no agir intencional.

O agir, para Rüsen, está vinculado a um processo contínuo, onde o passado é interpretado sob o olhar do presente e visando o futuro, no qual, dotado de intencionalidade, o homem projeta seus objetivos além do que percebe no imediato. A direção desse agir constitui-se como uma necessidade do ser humano, no qual Luis Fernando Cerri (2011) alega que “temos a necessidade constante de atribuir sentido ao tempo, às origens do mundo, do nosso grupo e da humanidade.” (CERRI, 2011, p.14), o que significa dizer que é através do diálogo entre as experiências passadas e a Memória, que nos tornamos capazes de projetar um futuro. Logo, a Consciência Histórica não se refere apenas ao processo que engloba a rememoração e a reanálise do passado, mas a todo o caminho percorrido até que se chegue ao futuro programado.

Diante deste complexo sistema, a identidade pessoal e a identidade coletiva desempenham importante papel para a elaboração da Consciência Histórica. É diante deste caminho que a sua relação com ensino de História se coloca, pois, sendo a escola um espaço de trocas de conhecimentos e de contatos com diversas identidades culturais, é também o local em que se reafirma a identidade social a que o jovem aprendiz pertence.

Nesta perspectiva, compreendemos que a Memória é a responsável por definir a identidade de um grupo, ela é a construção psíquica e intelectual que traz na sua essência a presença seletiva do passado. Sendo o diálogo da História com a

Memória o responsável pelo convívio em sociedade, as pessoas com quem temos envolvimento assumem o papel de testemunhas diante de nossas recordações, as quais são responsáveis por auxiliar na evocação ou confirmação das Memórias.

Para Maurice Halbwachs (2003), as lembranças da infância são as mais importantes, porque as primeiras memórias são originárias da família, do grupo social a que o jovem está inserido. O autor trabalha a concepção de que nossas recordações baseiam-se nas lembranças que foram vividas, e oferecem uma importante diferença entre Memória e História, sendo a primeira é baseada em testemunhos de uma época, referindo-se sempre a um presente em andamento²; enquanto a História é trabalhada sob a perspectiva de ser fixada pela escrita, como um registro do passado, ela possuiu uma linha de raciocínio organizada para torná-la compreensível.

Nesta mesma concepção, Carlos Henrique de Barros (2013) alega que a Memória e a História são representações do passado que se diferenciam entre si, no qual a primeira está fixada em experiências e a outra existe dentro do campo da Historiografia. Contudo, observamos suas relações dentro dos espaços destinados aos lugares de memória³ e no estudo acerca das práticas sociais.

Para Elisa Casadei (2010), Maurice Halbwachs argumenta que a identidade individual é o resultado da junção de várias Memórias experimentadas nos diversos grupos sociais em que o indivíduo estava inserido. Assim, “quando não fazemos mais parte do grupo na memória do qual tal lembrança se conservava, nossa própria memória se esvai por falta de apoios externos” (RICOEUR, 2007, p.131).

Michael Pollak (1992) colabora com esta linha de pensamento na medida em que alega que a Memória é também seletiva, que trabalha em si mesma, o que resulta na modificação das identidades. Em outras palavras, se a Memória e a identidade estão suficientemente fixadas no indivíduo, não existe a necessidade de se ter o trabalho em pensar no seu conceito e propor mudanças na sua compreensão (POLLAK, 1992, p. 207). O autor justifica esta posição realçando a necessidade crescente das ciências humanas em buscar a ligação da Memória e identidade, onde o sentimento de unidade e coerência deve fazer parte da consolidação do indivíduo, caso contrário, suas lembranças serão questionadas.

² Vemos referência similar no pensamento de Santo Agostinho que fora brevemente citado

³ Os lugares de Memória são criações da sociedade, junto aos poderes do estado, que determinam o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser esquecido e silenciado. (NORA, 1993)

Segundo Joël Candau (2012), a definição de identidade é complexa, alegando que, quando se trata do conceito individual, ela se refere a uma espécie de “[...] estado-resultante, por exemplo, de uma instância administrativa” (CANDAU, 2012, p. 25) onde se desenvolve uma ideia sobre quem sou. Sem memória não há identidade, e é através dela que o indivíduo percebe o mundo, torna explícitas suas intenções em relação a ele e lhe atribui sentido.

Em Rüsen (2001), a teoria da História tem como função proporcionar a autorreflexão, auxiliar no processo de fazer História. Para isso, a percepção do historiador deve oscilar entre o seu objeto e seu princípio, “não se pode de forma alguma pensar um processo histórico de conhecimento em que o próprio sujeito do conhecimento deixasse de debruçar-se sobre si mesmo” (RÜSEN, 2001, p. 25).

Assim, para a teoria da História, os objetivos e princípios constituem a base da matriz disciplinar. Compreende-se que a matriz disciplinar da ciência da História tem seu início na definição das carências de orientação para a vida prática e de seus interesses pelo passado, assim, a teoria da História reveste-se desse caráter disciplinar na ciência da História.

Da carência de orientação, que busca uma interpretação sobre o passado e resulta na construção da História através do estabelecimento de “ideias” que regem a orientação sobre esta interpretação, expressam os critérios de sentido. Esses critérios, ao serem utilizados, possuem a característica de atribuir sentidos às experiências de modo que, sem a História, as carências não seriam supridas. Neste caminho, integram-se os métodos, que são a personificação das experiências concretas, por último, estabelecem-se os “resultados” desta construção histórica, a historiografia, tendo como seu paradigma as narrativas. Estas narrativas têm por função oferecer a orientação para a vida prática, o que resulta no retorno ao ponto de partida.

Para Rüsen (2001), a matriz disciplinar permite que o pensamento histórico científico possa ser diferenciado do pensamento histórico comum para que os elementos que a compõem caracterizem a especificidade da História enquanto ciência do saber. É graças a ela que é possível identificar “onde e como a ciência da história é dependente do contexto prático da vida [...]” (RÜSEN, 2001, p.36).

O autor alemão Jörn Rüsen trabalha o conceito de Consciência como um dos estados do pensamento com um caráter básico, ou seja, como uma manifestação da Memória limitada, privada da necessidade de datar

acontecimentos, registrar lugares ou incitar reflexões sobre processos de natureza histórica. Nessa perspectiva, compreende-se que a Consciência Histórica pode ser entendida como um processo que advém das bases identitárias do ser humano; ou seja, Jörn Rüsen defende a ideia de que o suporte deste pensamento já é perceptível antes da entrada da criança em sala de aula. A manifestação dessa consciência se articula ao passo em que há a necessidade de atribuição de sentido à vida prática, buscando no passado as orientações para a vida presente.

Luis Fernando Cerri (2011), embasado pelas propostas de Rüsen, disserta que essas carências de orientações que atuam no presente, apóiam o agir intencional, onde o “homem” é capaz de interpretar o mundo e a si mesmo de acordo com suas experiências passadas. Fundamentado pelo estabelecimento de objetivos e intenções que orientam suas perspectivas futuras, esse processo de agir compreende a interpretação do passado com os olhos do presente e visa a projeção de um futuro.

A prática do desenvolvimento da Consciência Histórica no espaço escolar corresponde a uma “[...] perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo” (CERRI, 2011, p. 29). Sabendo que ela é um processo natural que se estabelece desde o nascimento, pressupõe-se que também é a responsável pela noção de tempo que orienta a vida humana. É segundo essa concepção, que trabalha sob o aspecto que essa consciência existe em todos os seres humanos e que não é algo que pode ou não ser concebido, que consiste a manifestação de diversas operações mentais que permitem ao homem interpretar a sua experiência no mundo.

Essas operações são o que estabelecem os critérios de sentido que atuam na vida prática através das experiências no tempo que se buscam as orientações para o agir futuro e o alcance dos objetivos. Assim, a Consciência Histórica permite ao ser humano identificar-se a um grupo e estabelecer os critérios que auxiliam na sua percepção enquanto indivíduo de determinada comunidade, com isso garantem a sua permanência no tempo. No momento de afirmação da personalidade, a escola atua com o importante papel de auxiliar nesse processo.

A autora Sandra Regina de Oliveira (2006), em sua tese de doutorado em educação, alega que a sala de aula é o espaço de contato entre diferentes culturas e perspectivas sobre o meio, e que é dentro deste espaço que o diálogo entre os diversos saberes se consolida. Trabalhando questões que estão inseridas em um

contexto mais amplo, a combinação entre a identidade pessoal e a coletiva oferece a base para estabelecer a ligação entre a Consciência Histórica e o ensino de História.

Segundo Luis Fernando Cerri (2011), o campo destinado à compreensão sobre o processo de desenvolvimento da Consciência Histórica volta a sua capacidade de promover a identidade coletiva, permitir a identificação com o seu grupo social. Através do seu acesso à memória, ela permite responder a pergunta “Quem somos nós?”.

Confrontar-se com esta questão significa acessar a Memória e contar a história de sua vida; Candau (2012) argumenta que esse ato é o responsável por reproduzir/reorganizar o que já foi vivido, baseado na seleção das Memórias exemplificando a identidade resultante desta triagem.

Podemos compreender que, dentro das relações humanas, a Consciência Histórica possui um lugar predestinado, isso graças a sua capacidade de prover uma série de fatos que têm base na Memória do indivíduo. Entretanto, uma das questões indagadas por Luis Fernando Cerri (2011) consiste nos métodos de captação da Consciência Histórica, que será trabalhado no subtítulo seguinte.

Entretanto, podemos estabelecer que basicamente a Consciência Histórica está presente nas narrativas que recorrem a lembranças para serem capazes de interpretar as experiências do passado. Sendo este o local onde é possível se refugiar para analisar o presente e projetar suas perspectivas para o futuro, a Memória se caracteriza por contribuir com esta releitura do passado e disponibilizar, com uma nova percepção, a própria identidade. Isso significa que, ao confrontar o tempo passado e o presente, percebe-se que a Memória se caracteriza por ser uma construção psíquica e intelectual que seleciona os acontecimentos no passado, e proporciona a orientação no tempo.

Nesta concepção, encontra-se a base da formação dos fundamentos da Consciência Histórica, pois se compreende que é através das experiências vivenciadas no passado, e na sua análise, que será possível a elaboração da identidade pessoal. Devido a essa característica da Memória, demonstra-se necessário para os educandos compreender a importância do passado em seu presente.

Segundo Ivan Izquierdo (1989), Memória é o que confere o caráter histórico e constrói a identidade pessoal, sendo ela o “armazenamento e evocação de informação adquirida através de experiências” (IZQUIERDO, 1989, p.-) que são fruto

do que já vivemos ou sentimos. Assim, segundo o autor, projetamos o passado em direção a um futuro incerto, que poderá sofrer alterações de acordo com a mudança de perspectiva acerca das lembranças vislumbradas.

Assim, compreendemos que a narrativa possui em seu sistema a composição da história e seus significados, onde a Memória determina acontecimentos que tornaram-se importantes para o indivíduo e o processo narrativo lhe atribui significados provenientes da análise dos fatos. Tendo como referência crítica a Escola dos Annales, Ricoeur (1994) confronta-se com a historiografia estruturada e alega que a narrativa é a responsável pelo olhar do historiador.

Atribuindo sentido à utilização da narrativa no contexto historiográfico, a partir de meados dos anos 80, a narrativa historiográfica é rediscutida, sendo sua principal responsabilidade garantir que o já experimentado será salvo, assim, a experiência humana é o foco deste novo método de compreender a História. Nesta concepção, a narrativa permite que os indivíduos tomem para si a capacidade de realizar escolhas que impliquem resultados dentro do campo da história, ou seja, aqui caberia compreender a História como um estudo da ação humana.

A principal característica da narrativa, segundo Ricoeur (1994), é a sua capacidade de oferecer um discurso cuja intencionalidade baseia-se em um referente real do passado, assim, a narrativa torna-se histórica na medida em que trabalha o tempo de experiência humana de cada indivíduo e adentra os limites temporais da História. Neste pensamento, é importante destacar que, mesmo que a narrativa seja capaz de construir uma ideia baseada em referências reais, ela ainda é uma representação criada pelo sujeito.

Para Ricoeur(2007), a narrativa histórica desempenha o papel de estipular relações com as experiências passadas e transformar-se em uma reflexão sobre o que foi vivido, atribuindo outros sentidos a historiografia. Então, conceitua-se a narrativa histórica como “um sistema de operações mentais que define o campo da consciência Histórica” (SCHMIDT et al, 2010, p. 95), sendo a narrativa o que constitui o processo de construção do conhecimento histórico. Jörn Rüsen (2010) assume que a narrativa constitui-se como a face material da Consciência Histórica, sendo ela quem fornece a construção de sentido da experiência temporal, pode-se pressupor que está ligada ao espaço e cultura do momento pesquisado.

Sabendo que elas desempenham o papel de produzir histórias entrelaçadas no tempo e espaço, e que as memórias orientam a formação da identidade cultural,

conclui-se que as narrativas são as responsáveis por designar a orientação para a vida prática. A sua utilização como objeto de pesquisa, permite compreender como se proporciona a apropriação cultural, pelos educandos, e como é trabalhada a diversidade na escola.

Desta maneira, a utilização de uma metodologia que busca reaver as memórias responsáveis pela formação da identidade permite visualizar a compreensão dos estudantes acerca de sua história, por consequência “a entrevista, uma chamada para a significação da experiência, é ferramenta e fonte tanto da história quanto da antropologia” (VENSON; PEDRO, 2012, p. 125). Compreendemos, com isso, que a História Oral trabalha com categorias que são vitais para o estudo da História e a construção da identidade do homem, percebemos ainda que é dentro da antropologia que a questão da oralidade é inserida e trabalhada nas Ciências Humanas. Por ser uma característica de análise antropológica, a tradição oral dispõe de métodos que se afastam da metodologia da História Oral, foco deste trabalho.

Apesar de diferenças marcantes entre as metodologias da História e da Antropologia, utilizamos as bases desta segunda disciplina para compreender a atuação do homem no tempo, de maneira a ser capazes de compreender e interpretar sua cultura.

Quando falamos em cultura, embasamo-nos na perspectiva do antropólogo Roque de Barros Laraia (2001), autor do livro “Cultura: um conceito antropológico”, que expõe de maneira simples e gradual, os antecedentes históricos e o desenvolvimento do conceito de cultura. Sob o ponto de vista antropológico, Roque Laraia (2001) traça a definição do conceito atribuindo a Edward Tylor (1871) sua primeira definição, onde demonstra que o conceito de cultura é um objeto que possui causas próprias e proporciona análises sobre a evolução da natureza humana. O autor ainda completa salientando que o segundo passo para o firmamento desta teoria foi proposto com Alfred Froeber, que, em 1917, rompeu com os laços que unia a perspectiva cultural com a biológica.

Sob o ponto de vista de Laraia (2001), a cultura é todo o comportamento aprendido independente da genética e de sua transmissão pelas gerações. Com as teorias de Edward Tyler e Alfred Froeber, percebeu-se que a cultura atua sobre o homem, e todos os atos dependem do processo de aprendizado, sendo assim, o homem é o resultado do seu meio cultural.

A cultura, então, é um processo dinâmico e, por estar em constante mudança, o tempo se faz um elemento essencial para a análise de uma determinada manifestação cultural, visto que ele é o responsável pelas mudanças que ocorrem nos espaços geográficos. Devido ao fato de que cada cultura configura o tempo de acordo com suas necessidades, as sociedades passaram também a “idealizar” métodos capazes de proteger determinadas manifestações para que preservassem sua cultura no tempo.

Visando esta preservação, amparada por políticas de salvaguarda dos conhecimentos locais, a escola passou a desenvolver projetos que dialogassem com o seu meio e representassem a identidade local. Estes projetos que buscam na comunidade de seu entorno as representações sociais perpetuadas no tempo, e também investigam as mudanças do meio ambiente de seu entorno, isso porque visam situar o educando no espaço-tempo.

Refletindo sobre as relações entre a cultura, a natureza e a comunidade, busca-se compreender como os discentes associam o tempo passado e presente, e se apropriam de sua identidade, assim, aproximam o tempo passado do tempo presente e auxiliam as crianças no processo de construção de sua identidade e aperfeiçoamento de sua consciência histórica.

Devido à falta de monumentos edificadas na localidade das escolas, é bastante comum o trabalho com a comunidade que, visando rever a História local na perspectiva dos próprios moradores, propõe o diálogo entre a escola e a comunidade. Com isso, a solução encontrada é vinculada a utilização de memórias na sala de aula, onde os moradores da comunidade se deslocam até a escola e disponibilizam seu tempo e sua fala para alicerçar o trabalho das educadoras. Rüsen (in SCHIMIDT et al, 2010) reflete sobre a compreensão de narrativa como forma de produção historiográfica necessária para a compreensão da Consciência Histórica.

Os estabelecimentos de ensino, sabendo de sua responsabilidade para com a educação dos alunos voltados para a análise crítica sobre seu papel de cidadão, busca despertar o interesse em trabalhar com o Patrimônio presente no seu cotidiano. Assim, ao passo que insere o discente dentro dos quadros sociais da Memória e da cultura local também o incentiva a perceber o que lhe é característico da identidade desenvolvida. Se aplicarmos esta concepção na realidade das escolas de Ensino Fundamental, a estratégia de demarcação do tempo, adotada pelas escolas, busca uma orientação temporal mais fácil para o aprendiz. Isso porque elas

proporcionam o diálogo entre o passado e as vivências dos estudantes, ou seja, seu presente cotidiano.

O processo de transmissão dos saberes entre as gerações destes componentes culturais do grupo é importante, pois elege o Patrimônio, delegado à humanidade como forma de se perpetuar no tempo. Este entendimento caracteriza o pensamento de Rüsen (2010), quando o autor salienta as peculiaridades da narrativa e a sua importância para a formação da consciência histórica.

A utilização das narrativas como subsídio para o acesso ao ensino e cultura é um processo que, embora em gradual avanço dentro de algumas instituições de ensino, tornou-se o principal sustentáculo para a realização de atividades ligadas ao ensino de História local. Sabendo que utilizamos neste trabalho a metodologia da História Oral, que permite dialogar o passado e o presente, percebemos a inserção individual nos quadros sociais da Memória. Mas como ela é utilizada?

A Memória, como principal fonte para o ensino de História, dispõe de importantes características sobre os aspectos físicos e geográficos da localidade, pois ela resguarda para si as concepções de seu aprendizado que está perpetuado dentro da História, utilizando como base o meio sócio-ambiental a que se está inserido. Sabendo que as lembranças sobre o passado são a essência da Memória, ela busca preservá-lo da ação do tempo, salvando-o do esquecimento e da perda.

Portanto, a História e a Memória são os suportes necessários para o convívio estável em sociedade, sendo as responsáveis pela formação da personalidade dos cidadãos. Nessa mesma perspectiva atua Rüsen, (in SCHIMIDT et al, 2010), que alega que:

A consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica á estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. (SCHIMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p .36)

Para ele, a narrativa é um procedimento que permite atribuir sentido ao passado, que busca à orientação para a vida prática. Esta orientação, proporcionada pela atuação da Consciência Histórica, guia as ações do presente baseada na Memória obtida através das experiências passadas. Assim, a lembrança manifesta-se na vida prática atual, e preenche-o com suas interpretações, já a narrativa se evidencia, segundo Rüsen (2001), como a responsável pela articulação das lembranças passadas de modo que permita a construção de significados para o

tempo presente.

Como já foi dito, para Rüsen (2010), as narrativas convertem-se na materialidade da Consciência Histórica que aproxima o passado do presente, significando em uma interpretação que incita a uma ação em um futuro, seja ele próximo ou distante. Sabendo disso, é possível que caracterizemos a competência específica da Consciência Histórica que orientam proporcionando o sentido para as ações, sendo elas:

Em relação ao conteúdo, pode-se falar de “competência para a interpretação histórica”; em relação à forma, de “competência para a interpretação histórica”; e em relação à função, de “competência para a orientação histórica” (RÜSEN, 2010, p. 59)

Esses três elementos formam juntos a narrativa histórica, onde a competência pela experiência sugere a aquisição da habilidade capaz de rever o passado e reavaliar suas Memórias sob os olhos do presente. Já, a segunda competência, que implica na capacidade de distinção entre o passado, presente e futuro através da concepção de que o tempo é uno, possui como foco a atividade humana. Em último momento, está contida a competência de orientação, onde a utilização da compreensão sobre tudo o que o tempo abarca permite a construção das projeções sobre a vida e dialoga a formação de sua identidade com o conhecimento obtido através da História.

Salientamos brevemente este processo porque ele se constitui como a base do complexo sistema que a Consciência Histórica propõe; em constante diálogo com ela, a metodologia escolhida para alicerçar este trabalho permite que as pessoas que não possuem preocupação com a produção acadêmica possam ser capazes de expor suas perspectivas e análises sobre os processos históricos. É dentro da memória que a História Oral encontra a História, e cujos esquecimentos que lhe são característicos tornam-se também fonte de pesquisa histórica.

Com a consolidação da Escola dos Annales como um movimento historiográfico que busca uma abordagem interdisciplinar, os estudos acerca da oralidade adentraram os campos de outras disciplinas, neste caso, sob a denominação de História Oral. Segundo Anamaria Venson e Joana Pedro (2012) a História Oral é uma metodologia que está baseada em teorias que oscilam entre os campos da História, Antropologia, Lingüística, Psicanálise e Literatura, e seu estudo

sobre a memória possibilitou torná-la uma fonte passível de análise histórica.

Sabemos que o homem busca preservar-se no tempo, de modo a perpetuar a identidade e a cultura em que está inserido. Nesta perspectiva, Agnes Heller (in CERRI, 2011) alega que “a eternidade do grupo não está na continuidade da vida de seus membros, mas na sua capacidade de registrar sua existência [...]” (CERRI, 2011, p. 89) o que nos induz ao pensamento de que o ser humano, enquanto criatura de existência finita, procura preservar seu conhecimento para gerações posteriores. Partindo da oralidade e visando preservar sua identidade, a salvaguarda de sua narrativa é uma importante fonte para o estudo de civilizações passadas, pois oportuniza a compreensão sobre o passado sob a perspectiva da época.

Ultrapassando os limites de uma História-narrativa e propondo a sua problematização, a Escola dos Annales trabalha com a ideia de que o pesquisador oferece uma representação do passado. Essa história-narrativa, da qual buscam se afastar, é aquela cujo fim determinava um único e inquestionável acontecimento; e, na mesma medida em que propuseram forte crítica a esta metodologia, logo surgiram historiadores que criticaram a História-problema dos Annales.

Entretanto, uma das principais inovações, que se contrapõe a metodologia tradicional e elitista da História, é a sua “força” em ofertar novos métodos e teorias que auxiliaram o estabelecimento de um novo campo. Diante deste novo conceito, a História-problema permite a aproximação do passado a partir da perspectiva do presente, a execução da História nova como metodologia para pesquisa da história ‘social’ pela Escola dos Annales possibilitou o recurso a novas documentações. Ela possuía o intuito de expandir os horizontes da história, almejando romper com as barreiras estabelecidas pela história política.

Neste momento de expansão, surge uma metodologia que propõe a utilização das experiências de vida como fonte de pesquisa, visto que seu uso aproxima e disponibiliza o diálogo entre a academia e o povo. A transformação na concepção de fonte permitiu que as testemunhas do passado tivessem seu valor reconhecido como sujeitos transformadores da história. Assim, a vitória dada à oralidade permite que vislumbremos as barreiras outrora impostas sob o questionamento acerca da veracidade da memória, onde foram rompidas e transcenderam o período de contestação das fontes orais, resultando na manifestação da História Oral (H.O.).

Podemos compreender que “a história interessou-se pela ‘oralidade’, na

medida em que ela permite obter e desenvolver conhecimentos novos e fundamentar análises históricas com base na criação de fontes inéditas ou novas.” (FERREIRA; AMADO, 2006, p.16). Ao dar ênfase para processos e agentes que se encontravam ‘sufocados’ pela cultura dominante, a História Oral proporcionou uma revolução dentro da Historiografia, de modo que permitisse o surgimento de novos objetos de pesquisa.

Ao enfatizar a necessidade da consideração dos relatos e da perspectiva de vida das diversas camadas da sociedade, viabilizamos e construímos uma História mais real e humana, desconstruindo, com isso, a ideia preestabelecida que define que o que (ou quem) possui o poder, será capaz de reivindicar a História, como sendo aquela unicamente voltada para o interesse das elites dominantes.

Para descaracterizar esta ideia, a aplicação da História Oral como metodologia surgiu para proporcionar a visão de particulares sobre os processos coletivos a que estavam inseridos, ela consiste na disponibilização dessas novas fontes e documentos para a análise da História e de suas interações com o meio em que os cidadãos vivem; ela também desenvolve um diálogo entre o passado e o presente, que permite aos indivíduos usufruir novamente das sensações perpetuadas na memória. Partindo desta perspectiva, a sua utilização neste trabalho visa contribuir com a análise sobre a formação da Consciência Histórica, onde a evocação do passado é a essência da memória. Compreendemos que o seu diálogo com a História proporciona as bases para o desenvolvimento da identidade pessoal.

Jorge Lozano (in FERREIRA; AMADO, 2006) alega que esta metodologia é uma maneira de aproximação do grupo social que está se estudando e, devido a essa característica, o objeto de estudo ultrapassou os limites da antropologia, oferecendo interpretações qualitativas sobre os processos históricos.

Para a autora Lucília Delgado (2010), a História Oral fundamenta-se no registro de uma História vivida, ressaltando as peculiaridades provenientes de uma História sob um ponto de vista particular, resultando em novas perspectivas sobre os processos coletivos. Através da rememoração, oportunizada pelo diálogo entre o passado e o presente, predispõe uma ampla variedade de fontes ocasionadas pelo acesso a Memória.

A História Oral baseia-se nas experiências da vida como sendo dependentes das narrativas e conseqüentemente da memória; nesta tipologia, o mais importante são as versões individuais dos acontecimentos que não necessitam de uma base

comprovada de sua exatidão, pois sua percepção sobre os processos coletivos é que será analisada. A partir da “reconstituição dessa dinâmica, pelo processo de recordação que inclui ênfases, lapsos, esquecimentos, omissões, contribui para a reconstrução do que passou segundo o olhar de cada depoente” (DELGADO, 2010, p.16) e permite que a entrega do sujeito ao ato de recordar compreenda a totalidade de sua identidade, pois o fato de lembrar de algo já caracteriza a lembrança de si. Assim, é possível definir que a primeira narração a ser consultada é a experiência própria, ou seja, resume-se na consulta da memória diante do acontecimento estudado.

Os historiadores que se dispõem a usufruir destas fontes orais têm como características compreender os sujeitos através de suas falas, discursos, silêncios e linguagens, tendo como sua ferramenta, a utilização da Memória. “A história oral ganha significado ao filtrar as experiências do passado através da existência de narradores no presente.” (MEIHY; HOLANDA, 2010, p. 28), estudar as Memórias é compreender o processo de formação das identidades, e Michael Pollak (1992) assume que ela é o resultado de uma grande organização e seleção de acontecimentos cujo significado é importante para a construção da compreensão de si mesmo.

Compreendemos que a História Oral é tão antiga quanto à própria história, que o seu uso remonta às antigas civilizações não letradas que dependiam da utilização da oralidade para que seu conhecimento fosse passado à futuras gerações, na intenção de perpetuar as tradições e conhecimentos específicos de cada grupo social. É graças a essa afirmação que reafirmamos que a origem da utilização desta metodologia partiu dos sociólogos e antropólogos que buscavam compreender as sociedades através da oralidade.

O passar dos anos permitiu que o campo específico atribuído a uma perspectiva da história nova dentro da antropologia fosse rompido, e ela pudesse se aproximar das demais disciplinas resultando na “[...] corrente historiográfica denominada ‘história oral’” (LOZANO, 2006, p.16). Esta nova história ampliou a concepção sobre o campo dos documentos históricos, expandindo as fronteiras que antes se encontravam focadas nos textos manuscritos, o que viabilizou a inserção de outras fontes de documentos que variavam desde os documentos orais até os produtos resultantes das escavações arqueológicas.

Sabemos que a atual historiografia é consequência destas diversas

transformações que a mesma sofreu ao longo dos últimos anos, a expansão do seu campo possibilitou o ressurgimento de diversas fontes que se encontravam, até então, desfocadas perante a história dominante. A transformação na concepção de fonte permitiu que as testemunhas do passado tivessem seu valor reconhecido como sujeitos transformadores da história. Concebemos que a vitória dada à oralidade, cujas barreiras outrora impostas, sob o questionamento acerca da veracidade da memória, foram rompidas e, assim, transcendemos o período de contestação das fontes orais. Contudo, salientamos que mesmo se tratando de uma história do tempo presente, é necessária uma dedicação igual ou maior ao seu trabalho, pois a pesquisa que utiliza as pessoas como fonte é um caminho difícil de estudar, sendo necessário ao pesquisador se desfazer da arrogância que é filiada à prepotência de possuir uma maior sabedoria que por vezes caracteriza e define a face do intelectual, para que possa se associar mais facilmente ao meio que busca estudar.

“O trabalho com história oral exige do pesquisador um elevado respeito pelo outro, por suas opiniões, atitudes e posições, por sua visão de mundo enfim” (ALBERTI, 2005, p.24). A principal característica da entrevista é saber trabalhar com o entrevistado, principalmente quando é o caso de pessoas com mais idade, pois estas por vezes necessitam de maior tempo para lembrar e meios para alcançar a lembrança. Em outras palavras, a utilização de palavras-chave, fotografias ou músicas na hora da entrevista pode ajudar a acessar memórias que estavam “bloqueadas”. É nesse momento que percebemos a importância que a sensibilidade do pesquisador possui na hora da gravação, pois, ao nos utilizarmos de meios de acesso às informações contidas na memória, estaremos oportunizando à lembrança sobre determinado acontecimento que ela tenha valor, podendo ser que, no momento presenciado, não parecia possuir tanta importância.

Esta metodologia ainda auxilia na construção do sujeito enquanto um indivíduo social, o qual é dotado da capacidade de interagir com o seu meio e seu grupo, e suas narrativas apresentam as representações e produções de interpretação únicas sobre fatos do passado.

Com base neste pensamento, a escola do bairro busca desenvolver um diálogo com a comunidade para ser capaz de proporcionar uma melhor perspectiva sobre a cultura local. Visando tornar o educando capaz de identificar o Patrimônio que o cerca, a utilização das narrativas em sala de aula compõe importante papel para sua consolidação, pois proporcionam a visão dos moradores mais antigos, que

participaram do desenvolvimento do bairro.

Ultrapassando o conceito de que as narrativas definem-se apenas como confirmação de hipóteses, cada relato oferece a mudança no percurso da investigação ou sobre o resultado final, onde os documentos provenientes das entrevistas carregam representações sobre um passado presente. Cada palavra, expressão ou silêncio expõe o a Memória individual que por vezes oscila entre o real e o imaginário, que possui como função preencher a lacuna existente naquela lembrança.

O estudo sobre a oralidade permite que os novos documentos sejam capazes de oferecer uma percepção pessoal sobre os processos em que se está inserido, e que é diante da relação entre o entrevistado e o entrevistador que essas idéias e pensamentos serão expostos ou silenciados. De acordo com Heliana Rodrigues, “o relato do entrevistado é resposta a uma questão inicial [...]” (RODRIGUES, 2010, p. 197) que fora elaborada pelo pesquisador com o intuito de compreender algum processo, e, utilizando de expressões com que se sentem seguros, estes relatos expõem reflexões sobre o passado através dos olhos do presente, oferecendo o diálogo entre a oralidade e a escrita.

A utilização da História Oral como contribuição ao estudo da cultura dentro e fora do espaço escolar é um dos principais fundamentos e utilizações desta metodologia e:

A partir da escuta do outro, de sua história de vida, é possível investigar a história das disciplinas escolares, a cultura material escolar, as práticas e representações, enfim, a história da educação. (ARAGÃO; TIMM; KREUTZ, 2013, p.30)

Compreendemos que o objeto da História são as práticas cotidianas de um grupo social, onde a utilização da oralidade permite que novas fontes entrem no âmbito da escola e ofereçam o testemunho oral dos mais variados sujeitos. Sendo a cultura uma construção humana, um estabelecimento de ensino constitui-se de uma ampla trama de relações e significados, cujas especificações são carregadas dos símbolos culturais de seu corpo social.

A mesma mudança experimentada com a introdução das novas fontes de pesquisa em História também pode ser observada dentro da escola, com a análise das produções escolares sob o olhar crítico do pesquisador, ou seja, os materiais didáticos, cadernos, manuais e etc. passaram a compor o cenário das fontes de

estudo e pesquisa na História.

Ao oferecer visualização a professores, funcionários e estudantes, a História Oral revê perspectivas carregadas das marcas culturais que se desmistificam através das narrativas impregnadas de representações. É importante destacar que o trabalho com esta metodologia não possui como finalidade atingir a verdade absoluta, mas sim de compreender as construções e relações que a Memória organiza e que oferece “peças” que não estão em qualquer outro documento.

“A História possui uma história e olhar para ela é considerar a vida, os conceitos, as teorias, os comportamentos, como uma construção, fruto de diversos conflitos, tensões e interesses” (ARAGÃO; TIMM; KREUTZ, 2013, p.38), ela é um caminho tortuoso que dialoga a oralidade e a escrita, o testemunho e o documento, a representação e o contexto. É preciso que os sujeitos se percebam como protagonistas da História e como tal, apropriem-se dela e a utilizem como forma de preservar a sua identidade e cultura.

1.2 Relações entre Memória, Consciência Histórica e Escola

A utilização da Memória como objeto de pesquisa reflete a valorização de novas fontes disponibilizadas pela expansão da historiografia e que cada vez é mais pesquisada para os trabalhos acadêmicos, conferindo visões particulares sobre os processos coletivos. A metodologia adotada neste presente trabalho para o registro das narrativas, que são a fonte de análise dessa pesquisa, consiste na prática da História Oral, no qual a gravação das entrevistas proporciona um documento que oferece perspectivas individuais sobre os processos coletivos:

Considerando a evocação do passado como substrato da memória, pode-se deduzir que, em sua relação com a história, a memória constitui-se como forma de retenção do tempo, salvando-o do esquecimento e da perda. (DELGADO, 2010, p.45).

Logo, podemos perceber que a pesquisa sobre a Memória possibilita aos pesquisadores serem contemporâneos de seu objeto, para assim sermos capazes de visualizar o pensamento individual acerca de sua identidade cultural, fortalecendo a permanência individual no tempo. Diante dos trabalhos alicerçados na Memória, tem-se buscado rever as narrativas orais que caracterizam experiências vividas.

Entendemos que as Memórias são fixadas de acordo com as lembranças experimentadas, e que depende do acontecimento presenciado para o seu estabelecimento, podendo ser completo, parcial ou modificado de acordo com a importância do registro.

Devido a essa característica da Memória, sua “reprodução” não é fiel ao passado, entretanto, de acordo com as autoras Monica Caprino e Priscila Perazzo “trazem aspectos dele moldados de forma a se ajustarem às suas necessidades e aspirações do presente” (CAPRINO; PERAZZO, 2011, p. 809).

Basicamente, o que denominamos como Memória é uma função psicológica que permite que os animais capazes de utilizá-la possam, de certa forma, vivenciar as experiências passadas novamente e, ainda, utilizá-la na aquisição de uma nova habilidade. As autoras Joseneide Estrela e Josenete Ribeiro (2012) argumentam que “é impossível conceber qualquer atividade humana, seja ela mental, motora ou afetiva sem o papel ativo da Memória” (ESTRELA; RIBEIRO, 2012, p. 144), isso graças às diferentes características e tipologias que a Memória possui, que nos permite realizar as atividades diárias.

Estrela e Ribeiro (2012) trabalham com diferentes tipos e aspectos da Memória⁴, salientando suas diferenças e peculiaridades; ao longo do seu artigo, percebemos a sua preocupação em também classificar essa Memória de acordo com o tempo, o que resulta em diferentes absorções das informações. No entanto, não é intenção deste trabalho classificar as tipologias da Memória, apenas salientamos que existem diversas caracterizações de acordo com seu uso.

Segundo Rüsen (2009), a relação da historiografia com a educação histórica possui sua base na concepção de Memória Histórica, onde seu caráter histórico é atribuído devido à forma com que o passado é interpretado e à maneira como afeta a visão de mundo individual. De acordo com Rogério da Silva (2009), isso acontece por causa do caráter da narrativa historiográfica de proporcionar sentido ao passado de modo que o produto desse procedimento dê origem à constituição histórica de sentido.

Diante dessa concepção, basicamente, essa perspectiva permite que os seres humanos atribuam sentido ao passado e lhe dê significados, pois é a Memória

⁴ As autoras alegam que as memórias podem ser caracterizadas de acordo com três tipos: função, tempo e conteúdo. As relacionadas a função subdivide-se em duas formas: de curto prazo e longa duração, as de conteúdo são declarativas, que por sua vez divide-se em episódica e semântica, ou procedurais. As que se referem ao tempo, existem a de curta duração, longa duração e a remota.

a responsável por manter o passado vivo e orientar o presente. Essa orientação é o que garante a projeção do futuro e a direção da vida humana prática no tempo.

A utilização da narrativa em sala de aula compreende o auxílio ao entendimento sobre o passado, ou, em outras palavras, é necessário que o educador faça “uso de todo o potencial do cérebro humano” (ESTRELA; RIBEIRO, 2012, p. 156); nesta direção é papel do professor usufruir de fontes que auxiliem a aproximação entre o tempo passado e o presente, de modo que seja mais fácil para o educando se apropriar do que está sendo trabalhado.

Sabendo disso, é importante que sejam abordados os conhecimentos prévios como ponto de partida do trabalho, na busca por ressaltar a importância da sabedoria do aprendiz. Quando a Memória encontra-se bem consolidada, ela é capaz de gerar ligações necessárias entre o que já se sabe o que se aprenderá, resultando na associação do novo com o antigo.

Nesse caso, a utilização das narrativas e das memórias de pessoas oriundas da comunidade auxilia o processo de ensino-aprendizagem, visto que contribuem com suas perspectivas acerca dos processos de formação e construção da localidade. Neste momento, são estabelecidas conexões com os saberes que os educandos já possuem e que se modificam para adquirir novos significados e sentidos; esses conhecimentos têm como finalidade oferecer uma atuação na vida cotidiana que, utilizando todas as funções cognitivas superiores, permite ao indivíduo se relacionar com o seu meio.

Distinguir Memória e Consciência Histórica não é uma tarefa fácil, de acordo com Jörn Rüsen, em seu estudo sobre “Como dar sentido ao passado” (2009), as duas definições discorrem sobre a mesma área, diferenciando-se apenas na abordagem do tema. Então, a concepção de Memória é vinculada à capacidade do passado de se fazer presente na mente humana, onde, através de rememorações, se mantém vivo, “por isso ignora o papel relevante que as intenções orientadas ao futuro jogam na representação do passado” (Rüsen. 2009. PP.165).

Para Izquierdo (1989), a formação das Memórias que possuam sentido para a vida humana advêm de quatro fatores: seleção, consolidação, incorporação de informação adicional e “lembrança conjunta”. As consolidações das Memórias só se efetuem caso “sobrevivam” diante desses fatores formadores e são elas as responsáveis por compor nossa identidade, onde são acumulados sentimentos e sensações através dos anos.

Em contrapartida, a Consciência Histórica realiza o processo de racionalidade e criação de sentido originários na mente, o que significa que estas formas de representações atribuem um sentido ao passado e lhe conferem um caráter histórico. Compreende-se que sua especificidade permite que os processos mentais atribuam significados às experiências passadas bem como evidencie a importância da História para a elaboração de perspectivas futuras.

A Consciência Histórica é uma forma específica de Memória Histórica, e é através da primeira que o passado é repleto de significados; assim sendo, ela ultrapassa as experiências vividas. Jörn Rüsen discorre que essa relação passado-presente denomina-se como Relacionamento Histórico e que representa o processo de significação do passado para atribuir sentido ao presente.

O passado torna-se Histórico quando o processo mental de voltar no tempo vai além do tempo de vida biográfico e volta à cadeia de gerações. Da mesma forma, as perspectivas futuras do pensamento histórico vão bem além da expectativa de uma vida individual em um porvir das gerações vindouras. (Rüsen, 2009, p.168).

Significa dizer que essa relação passado-presente é composta por um elevado número de conhecimentos significativos para o desenvolvimento do indivíduo, em quem a experiência histórica se reflete na manifestação dos objetivos com base nestas perspectivas e compõe o quadro permanente de interpretação do presente de acordo com as concepções oriundas deste passado significativo. Podemos compreender que, basicamente, a Consciência Histórica compreende o processo de significação ao passado, compreensão do presente e projeção do futuro, de modo que os procedimentos mentais necessários para a efetuação deste complexo sistema de atribuição de sentido se manifestem de quatro modos.

O primeiro modo corresponde a percepção sobre “um outro” tempo, que está baseado na exploração do mundo, exterior e interior, de acordo com os sentidos. No segundo momento percebe-se a interpretação desse tempo na vida humana, que serve para a explicação do mundo. Em seu terceiro modo, observamos a orientação para a vida prática e a motivação para efetuar o que a orientação propõe, resultando a projeção do futuro, que afeta o mundo exterior do indivíduo de acordo com sua identidade, percebendo a motivação para atuação em determinada orientação. Em suas intenções que, guiando impulsos, representam o significado do “eu” e do “mundo” retratam a manifestação da cultura que revela a mudança temporal

observada durante as entrevistas. Por último manifesta-se a motivação para atuação em direção a perspectiva futura, a uma ação oferecida pela predisposição dos modos anteriores.

Compreendemos, a partir do que já foi dito, que a Consciência Histórica é passível de mudança a todo o momento, pois as representações de cada época mudam de acordo com os sujeitos que nela atuam e modificam as Memórias de acordo com o que lhe for conveniente. Esse resultado obtido do constante avanço e aprimoramento da sociedade resulta na concepção de diversas temporalidades que modificam as narrativas e seus significados, nessa concepção, os termos passado - presente – futuro, proporcionado pela consciência histórica, torna-se questionável. No entanto, é visível o crescimento de pesquisa e estudos que visam ampliar as concepções sobre as experiências passadas, e, graças ao continuo avanço tecnológico, o passado tornou-se mais acessível e permitiu as críticas aos modelos construídos e permanentes de “História.”

Para Rüsen (2009), a História é uma experiência de um tempo específico que “é uma ‘crise’ que deve ser tratada pela interpretação” (Rüsen. 2009. p. 170) cujo sentido explicita o componente cultural de atribuição de significados da época. Essa “crise” gera uma determinada produção de sentido que resulta numa determinada visão sobre a interpretação histórica. Percebemos seu resultado manifestado sob a face da produção da cultura histórica, refletindo as concepções morais e pedagógicas da Consciência Histórica originária.

Sabendo que a Memória e a Consciência Histórica são responsáveis pela construção da identidade individual, ao delimitar os seus limites de atuação, ambas formam a identidade em uma perspectiva temporal, ou seja, elas refletem a mudança temporal vivida pelos seres humanos para tornar possível identificar fatores que os associem a determinado grupo social de acordo com suas manifestações sócio-culturais.

Por ser algo intelectualmente formado, a identidade atua entre os limites da origem e do futuro, de modo que busque na Memória a necessidade de manter o passado vivo, e, na Consciência História, a capacidade de projetar o futuro de acordo com sua atribuição de sentido.

A rememoração utilizada pela Consciência Histórica é vista através das narrativas obtidas pela Historia Oral, é através da narração que podemos perceber as peculiaridades da Consciência Histórica. Ao permitir a orientação temporal para a

vida presente, as narrativas realizam a função de orientação e compõem uma habilidade humana distinta em três formas que culminam na narrativa histórica.

Primeiro, observamos a competência para a experiência, que está vinculada às experiências temporais e seu relacionamento como ato de narrar. Fundamenta-se na capacidade de rever o passado e diferenciá-lo do presente.

A segunda forma se relaciona com a competência para a interpretação que compreende o tempo como um todo que liga passado, presente e futuro. É através desta manifestação que se “olha” para o passado com os “olhos” do presente.

A última forma, resultado da união das duas competências, refere-se à capacidade de orientação proposta pela narrativa que, ao unir ambos os resultados das formas anteriores, oferece a orientação para a vida prática e a concepção sobre mudança temporal que, dialogando com o conhecimento histórico, resulta na manifestação da identidade do indivíduo.

Essas dimensões, que são frutos do processo de aprendizagem histórico e que estão minuciosamente ligadas a manifestação da Consciência Histórica, se convertem em quatro tipos de consciência. Para Rüsen (2010), que parte da função da narrativa histórica como a base de fundamentação da Consciência Histórica, as quatro tipologias se referem a características que se manifestarão durante a orientação, sendo elas de afirmação, de repetição, de negação ou de transformação.

Assim, o autor alemão estruturou a Consciência Histórica em quatro categorias básicas que permitem o reconhecimento do homem de acordo com determinados aspectos das tipologias. Para compreender a classificação trabalhada por Rüsen, ilustramos o quadro baseado nas concepções apresentadas no livro “Jörn Rüsen e o ensino de História” de autoria de Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Estevão de Rezende Martins

Tabela 1.1 – Tipos de Consciências Histórica de acordo com Jörn Rüsen

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICA	GENÉTICA
Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural obrigatório	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistema de valores	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência.

Orientação da vida exterior	Afirmção das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – role-playing	Relação de conceitos próprios a regras particulares e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – role -playing	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a auto confiança. Equilíbrio dos papéis
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralização. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade
Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidade e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais

(RÜSEN in SCHIMIDT et al, 2010, p.63)

Cada uma das concepções apresentadas no quadro acima tem como função incentivar a compreensão e o desenvolvimento da argumentação humana sobre o mundo, no entanto, não são elas de caráter evolutivo, mas “ferramentas, mais uma alternativa na produção de sentido aplicáveis à vida prática” (CERRI, 2011, p.100).

De acordo com Rüsen, a consciência de tipo tradicional é aquela que mantém vivas as tradições da comunidade e que asseguram a permanência das origens locais, sendo esta permanência e continuidade de suas praticas um fator chave para esta tipologia. No entanto, não exerce a problematização em relação ao meio em que está inserido. Sendo assim, compete a ela a necessidade de rememoração da origem da forma de vida atual; aqui, então, temos uma única representação do passado.

A tipologia Exemplar atribui que as experiências do passado se tornem regras de conduta para a comunidade em que está imersa; nesse caso, é comum a utilização de acontecimentos do passado que legitimam a atuação no presente, o que culmina em um aprendizado ou lição “proporcionado” pelo passado. Assim, o passado é um conjunto de exemplos que visam reforçar as regras de conduta de

uma sociedade.

A consciência crítica deslegitima as tradições e “rompe” com o passado e com a orientação que ele oferece ao presente, considerando os sentidos atribuídos ao presente como relativo para guiar as ações, essa concepção deslegitima o tradicional e as regras estabelecidas pelo tipo exemplar. Luis Fernando Cerri (2011) atribui essa tipologia como exemplo do nascimento do movimento feminista, que busca originar uma “contra-história” que critica a cultura histórica dominante, apresentada pela tipologia tradicional.

Como o último tipo de manifestação, temos aquele referente ao tipo genético, que compreende que a interpretação temporal pode ser a qualquer momento, transformada durante o processo de criação de sentido do passado, e o presente como sendo passível de mudança de acordo com essa transformação na História. Essa ideia confere à compreensão de que as experiências passadas são sujeitas a mudança, e que, diferentemente do que ocorre nas anteriores, ela não nega totalmente o passado, mas também não busca legitimar o presente através dele. É nesta tipologia que o tempo como conhecemos é formado e perpetuado nas sociedades modernas.

Essas concepções visam expor que são referentes a recursos e estratégias adotadas pelos indivíduos que atribuem sentido ao tempo e identidade. Constrói-se, assim, uma matriz, que propõe um apoio “básico” que se aprofunda na medida em que se necessita de novas perspectivas acerca da experiência no tempo, e que se completam através da aprendizagem. “Assim, o que diferencia os indivíduos não é a sua consciência histórica, mas as diferentes conformações e lógicas de articulação entre os modos de geração de sentido” (CERRI, 2011, p.104).

Compreendendo que, para Rüsen, as narrativas são a face material da Consciência Histórica, concluímos que a História vai além de um exaustivo banco de dados acadêmico que não dialoga com a prática diária. De acordo com os princípios da aprendizagem histórica, percebemos que a utilização das experiências passadas está presente em cada ato do ser humano em que a racionalidade esteja presente.

Para Rüsen, a racionalidade é a capacidade argumentativa individual que, com base no desenvolvimento cognitivo do ser humano, é constantemente alvejada de informações. Partindo do ambiente escolar, onde o contato com diferentes culturas e pensamentos incentivam a prática do diálogo e desenvolvimento da identidade.

Através das formas de orientação das narrativas e das tipologias da Consciência Histórica, percebemos o elo formado entre sentido, significado e representação, que são a face da consciência no indivíduo. É graças a ela que, manifestada no indivíduo, permite compreender a História como uma totalidade com sentido racional e prático na vida humana. Sendo este o resultado da legitimação de Razão, proposta por Rüsen, que trabalha com o olhar de que ela é a norteadora individual da Consciência Histórica, permitindo ao indivíduo se perceber como um sujeito na História, passível de mudá-la.

O modelo de consciência Histórica proposta por Rüsen está minuciosamente entrelaçado com o viver em sociedade, estar presente no mundo e agindo nele, isso porque, de acordo com o que discorremos, é de acordo com as quatro tipologias que agimos e interpretamos o mundo resultando na manifestação de seus atos em sociedade. Devido a essa condição tão específica da Consciência Histórica, as narrativas se convertem em importantes fontes para o estudo e compreensão da racionalidade que direciona os atos da vida humana prática.

Nesta perspectiva, percebemos que o aprendizado histórico está relacionado com a maneira como o indivíduo apresenta o tempo histórico e o seu trabalho no presente, pois, no momento em que a Consciência Histórica experimenta o tempo e o torna significativo para o indivíduo, resulta nas manifestações do aprendizado histórico. Rüsen (2010) trabalha com a concepção de que o aprendizado é o processo de compreensão das experiências e de sua transformação em competência, sendo trabalhada como uma “qualidade específica dos procedimentos mentais da consciência histórica” (SCHIMIDT et al, 2010, p. 75).

No entanto, é necessária atenção quanto à classificação da aprendizagem histórica. Ela consiste no progresso contínuo de obtenção e desenvolvimento das competências trabalhadas anteriormente, proporcionando mudanças nas estruturas que influenciam as experiências passadas, ao passo que incita a mudança desde a concepção básica, ou tradicional, chegando ao genético. Com os elementos proporcionados pela competência narrativa e as tipologias, é possível desenvolver uma teoria responsável por produzir as relações entre Consciência Histórica e aprendizagem da história.

No livro “Jörn Rüsen e o Ensino de História”, os autores trabalham a questão da aprendizagem histórica como sendo uma via de duas mãos, onde, por um lado se proporciona as mudanças sofridas pelo homem ao longo do tempo e, por outro,

proporciona a sua subjetividade e capacidade de interpretar a si mesmo e o mundo a sua volta.

Sabemos que a Consciência Histórica age através da Memória e que se torna evidente ao narrar suas experiências. Assim, por ser a narrativa uma fabricação da mente humana, ela é determinada pelo desenvolvimento dos desejos e suas relações com os sentimentos pessoais vinculados a lembrança. Ao estabelecer esse diálogo, a narrativa passa apresentar sentido gerando a localização no tempo, de uma maneira mais apropriada a si, e revendo seus significados para os narradores.

Rüsen, (in SCHIMIDT et al, 2010), questiona os critérios que auxiliam a identificação do desenvolvimento da aprendizagem histórica e como se classifica a sua qualidade. Para responder a essa questão, o autor alemão introduz a Didática da História como chave para a compreensão do processo que transita entre Consciência Histórica e a aprendizagem Histórica.

O psicólogo da educação, David Paul Ausubel (1978), critica o aprendizado mecânico baseado na decoração e reprodução de determinado conteúdo, o autor é adepto da ideia de utilizar o conhecimento prévio do educando no trabalho com as diferentes matérias na sala de aula. Diante deste pensamento, o psicólogo defende a Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS), pela qual, através da capacidade do ser humano em atribuir sentido ao processo de ensino-aprendizagem, é possível utilizar um conhecimento presente na estrutura cognitiva do indivíduo na busca por compreender o que está sendo dialogado.

Compreendemos aprendizagem significativa como sendo o diálogo entre a nova informação e o conhecimento prévio do estudante; por essa razão, é importante utilizar a história do sujeito dentro do espaço escolar. Porém, é também importante dispor de dois fatores para a consolidação desta teoria: o conteúdo deve buscar sempre incentivar o discente, e o mesmo precisa relacionar o que aprendeu com o seu presente. Para o autor, não verificar os conhecimentos prévios que a criança possui é um erro que resulta na desvalorização do esforço do docente, pois assim não é criado o vínculo entre o passado e o presente.

Sabendo disso, compreende-se que a Aprendizagem Significativa está vinculada a ideias simbólicas que são expressas e cujo caráter o aprendiz já possua para oferecer um significado, sendo que ele também deve estar familiarizado com o conceito/ideia que é proposto, tornando-o capaz de interagir com este novo

conhecimento. Assim, a sabedoria que já se possui é transmutada e, ao ser assimilada ao que o docente propõe, adquire novos significados. Estes novos conceitos devem ser construídos em parceria com os educandos.

A base desse processo está fixada na relação de atribuição de sentido a ideias já adquiridas. Para que seja, de fato, considerada aprendizagem significativa, é necessário que o aprendiz relacione as ideias simbólicas com sua experiência presente na Memória passada.

A História é viva graças a sua presença dentro da Memória e a sua capacidade de reconstrução do passado; os seus contextos são expressos como narrativas que adquirem forma e se tornam práticas que auxiliam na reconstrução de acontecimentos e objetos, que estão carregados de significados.

Assim, a estrutura cognitiva é constituída pelas ideias e sua organização, e, portanto, a Aprendizagem Significativa compõem o processo no qual uma nova informação chega a estrutura cognitiva e interage com os conhecimentos existentes naquele local. Moreira (1985) compreende que esse é um processo de interação onde os conceitos são reelaborados e refinados.

A Memória e a História sempre estiveram entrelaçadas, uma sobrevive graças a outra, e são determinantes para a construção da identidade individual e coletiva. Ao ativar as relações de pertencimento com os lugares, a Memória se classifica como importante fator para a consolidação da TAS, visto que ela resguarda as lembranças que serão acessadas para permitir que as experiências passadas dialoguem com as novas informações.

Essas questões se referem diretamente ao ensino de História, em que a metodologia tradicional, que é amplamente utilizada atualmente, trabalha a concepção da Memória como errônea e sem crédito algum. Em contrapartida, para Ausubel(1978), o esquecimento e a Memória são partes importantes para o processo da aprendizagem, pois agregam sentido e significado aos conceitos.

Segundo a TAS, o passar do tempo diminui a distância entre o conhecimento prévio e o seu resultado, de modo que se tornam indissociáveis. No campo da História, o papel de conceitos conflitantes, como lembrar e esquecer, é uma delicada estratégia que permite que aconteçam manipulações no conhecimento, podendo resultar na utilização de conceitos vagos para suprir o vácuo da lembrança.

As autoras Estrela e Ribeiro (2012) alegam que a Memória e a Aprendizagem são entrelaçadas, e que é por intermédio da Memória que os conhecimentos são

armazenados e transmitidos, o que resulta na manifestação de uma Memória Coletiva. Ausubel(1978) trabalha com a concepção de que a TAS é construída no coletivo, pois é por meio das experiências dos educandos os significados se desenvolvem.

Sabemos que à Memória pertence o ato de aprender e evocar, e a aprendizagem retoma os conteúdos de maneira a proporcionar um diálogo e estabelecer um elo com os novos conceitos que virão. Entretanto, a utilização dos conhecimentos prévios dos estudantes só é possível graças a consolidação da Memória como base de acesso a esse saber, permitindo comparações e categorizações do resultado da assimilação.

Tendo em vista que todos os saberes adquiridos são transformados de acordo com a compreensão e a ligação com o que já se possui, e que esses saberes originam conceitos mais elaborados e definidos, é fato que, ainda assim, são passíveis de sofrer influências de caráter externo e interno. Destaca-se, aqui, por conseguinte, que as lembranças produzidas por uma aprendizagem mecânica são eliminadas da estrutura cognitiva.

A construção da Aprendizagem se organiza de acordo com o meio a que se está submetidos, por isso é indispensável que o educador busque cada vez mais incitar a Memória sobre o cotidiano, na busca por desenvolver novos significados acerca de um acontecimento. É necessário que a estrutura cognitiva seja reforçada através da constante troca de conceitos, de modo que trabalhe a retenção do conteúdo, através deste processo o aprendiz transforma suas concepções e trabalha novas perspectivas que atuam em seu cotidiano e auxiliam na sua localização no tempo histórico.

É importante que se utilize de diálogos que busquem a troca de experiência e ofereçam a possibilidade de desenvolver práticas que trabalham o contexto do discente, sua vida cotidiana e suas experiências. A TAS prevê o diálogo com o conhecimento que o educando já possui, para que, valendo-se de diferentes discursos, disponha a base para a transformação de conceitos preexistentes, a “reinterpretação” que auxilia na modificação da estrutura cognitiva.

Com o intuito de promover a facilitação do uso da Aprendizagem Significativa em sala de aula, a importância do docente é indiscutível, visto que ele é o responsável por promover a ponte de sustentação que a TAS utilizará ao longo do processo. Sabendo que o conhecimento prévio é o fator mais importante trabalhado

pela TAS, o docente deve identificá-lo e conhecê-lo de modo que possa oferecer as bases para o diálogo com o futuro aprendiz, assim também estará trabalhando atentamente para evitar uma ligação errônea sobre o conceito.

Essa teoria defende que o docente e o discente devem desenvolver um diálogo de troca de experiências e conhecimentos, onde há contribuição de ambos os lados, visando um melhor aproveitamento do ensino. O processo de ensino-aprendizagem a TAS oferece a troca de significados e afetividade, e, baseado nos materiais potencialmente significativos, pressupõe a utilização do cotidiano na sala de aula como fonte de trabalho.

A TAS é uma teoria que propõe e permite a mudança do meio pelo sujeito, a qual oferece a base da mudança para um sistema que problematiza os conteúdos e promove o confronto de ideias a partir da figura do aprendiz, criticando, assim, o sistema de ensino mecânico. O professor serve como mediador e orienta os educandos à reflexão dos processos de assimilação, de forma que busque desenvolver cada vez mais os conceitos utilizados pela historiografia.

Compreendemos que a Teoria da Aprendizagem Significativa contribui para o desenvolvimento de alternativas que busquem esclarecer formulações acerca dos assuntos históricos, o que permite que o jovem aprendiz esteja introduzido em uma comunidade e torne-se aceito por ela. Rompendo com o ensino tradicional, a Aprendizagem Significativa promove uma modificação na estrutura responsável pelo desenvolvimento de novos conceitos que enriquece por intermédio da construção de novos significados.

Ao utilizar conceitos com os quais os estudantes já estão familiarizados e permitir a incidência de narrativas com base histórica, se contribui para a consolidação de um aprendizado baseado no diálogo entre educador e educando. A atribuição de sentido é resultado do contato do jovem com o meio a que está inserido, onde os conceitos que o envolvem passam a significar algo.

A Teoria da Aprendizagem Significativa destaca que a utilização dos conhecimentos prévios do aprendiz permite desfrutar de um processo de ensino onde o estudante se compreende um sujeito na História. É possível perceber essa referência dentro da narrativa, pois é lá que o processo de organização e apropriação dos conteúdos se fará presente e explícito. Regina Alegro, em sua tese de doutorado “Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio” (2008), destaca que pensar a Consciência Histórica é

refletir sobre o processo de formação cognitiva do jovem, e a teoria de Ausubel auxilia para a construção de sentido e significados.

Compreendemos que a História e a Memória são processos que dialogam entre si e constroem a identidade, coletiva e individual, e que é o conhecimento que o estudante possui acerca de seu grupo social que torna-se fundamental para o ensino. A TAS propõe que, quando uma nova informação é recebida, interage com os conhecimentos que o indivíduo possui e “refina-os”, assim, a aprendizagem é potencializada e isso auxilia na apropriação de novos conceitos e conteúdos.

Neste momento, trabalhamos com a concepção de aprendizagem histórica que é exposta durante as narrativas carregadas de sentidos, que revelam que o aprendizado, para Rüsen, vincula-se a ideia de que, quando se aprende, algo é modificado. Neste contexto, os conteúdos trabalhados são adquiridos conscientemente, tornando-se subjetivos.

Na medida em que se compreende os processos históricos, os sujeitos tornam-se capazes de atribuir sentidos e localizar-se temporalmente – e podemos perceber tais construções nas narrativas aqui analisadas dos educandos. Portanto, são desenvolvidos dentro da estrutura cognitiva do jovem significados que, ao dialogar com os conhecimentos pertencentes em sua Memória, tornam-se novas concepções que permitem o aprendizado na mesma medida em que também geram novos significados para as vivências passadas.

Este relato permite que o estudante se reconheça como um indivíduo pertencente a um determinado grupo social, que é capaz de se perceber no tempo e atribuir importância a suas tradições e conhecimentos. Assim, a Memória os orienta na busca pela reflexão e utilização da sabedoria no cotidiano, de modo a permitir a experimentação, interpretação e aplicação de ideias e conceitos que resultam na formação da Consciência Histórica.

A narrativa, enquanto base constitutiva da Consciência, recorre à Memória para ser capaz de interpretar as experiências no tempo, para, através dos olhos do presente, dar forma ao passado por meio da carência de orientação que foi estabelecida. É importante sabermos que ela, a Consciência Histórica, não é resultado apenas do conhecimento sobre o passado, mas também de pensamentos que buscam a capacidade de comunicação e orientação para o homem no tempo futuro.

“Nossas lembranças são suficientemente fiéis para prestar-nos os serviços

que pedimos.” (FILLLOUX, 1959, p. 70), o que significa dizer que a verdade consiste na maneira pelo qual nos comprometemos com a lembrança, possibilitando compreender todos os fatores envolvidos naquele tempo. Assim, Filloux alega que muitas das percepções que possuímos dos eventos registrados na memória são alteradas quando mal vistos ou distantes do tempo presente, ou seja, os acontecimentos mais recentes possuem relatos mais fiéis. O fato de evocar a memória também suscita a erros, pois criam-se atos para preencher as lacunas deixadas pelo esquecimento.

“Ela [a memória] é resultado de um trabalho de organização e de seleção do que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência- isto é, identidade.” (ALBERTY, 2008, p.167.)

A percepção pessoal acerca de um acontecimento coletivo é o que mais se assemelha a uma memória coletiva, pois classificar uma única representação do passado como compartilhada por todos machuca o direito sobre a percepção pessoal do passado; ou seja, não podemos afirmar com total certeza que há uma comunidade que compartilha de uma mesma memória e percepção.

Neste trabalho, a busca da escola em desenvolver diálogos com a comunidade possui o intuito de ressaltar as peculiaridades do processo de formação da Escola e do bairro, o qual, contando com a Memória dos idosos, influencia a aprendizagem, tendo como foco a utilização de um objeto que atua no tempo presente. Ela dialoga com todos os processos que estão envolvidos no ato de aprender e é fundamental para o indivíduo compreender a importância que aquele conteúdo possui em sua vida.

1.3 A História Local como subsídio para a Educação

Não é de hoje que se analisa o papel que a escola desempenha na formação do indivíduo: sua intenção volta-se à busca de uma educação humanista que abarca todos os setores da sociedade e permita o diálogo aberto entre professores e estudantes. A exemplo da utilização da localidade como fonte de estudo, aproximamos a figura do orientador e do aprendiz na busca por

compreender as “raízes” para que se possa formar um cidadão crítico capaz de utilizar os saberes na vida prática.

O ensino de História oferta a possibilidade de o educando estabelecer relações e desenvolver críticas sobre os processos histórico-culturais ao longo do tempo, ainda permite que, ao estudar as sociedades de outrora, seja possível fortalecer os laços de identidade do grupo em que o aluno está inserido. Para Carlos Henrique de Barros (2013), esse é um processo que exige certa “habilidade” do professor, visto que é de sua responsabilidade a busca de sentido e significado para o conteúdo.

Jean Pereira e Miranda Pacheco (2011) alegam que o ensino de História nas séries iniciais passou por profundas transformações, que resultaram no estabelecimento de especificidades próprias que a diferenciam das outras ciências do saber. Esse processo auxiliou na contextualização do conteúdo para as crianças que possuem dificuldades em compreender o tempo histórico, gerando o estabelecimento da História local no currículo escolar.

Relacionar o cotidiano com o conteúdo trabalhado na sala de aula é uma prática que auxilia o desenvolvimento do senso crítico do aluno, para, assim se estabelecerem ligações entre a comunidade e o resto do mundo, entre a História do local e a História do Brasil.

A valorização do conteúdo pertinente a História local é recente, e, segundo Aldiceia Pereira (2011), seu início remonta a meados dos anos 80, quando há a utilização de novas fontes da História em sua pesquisa e estudo. O rompimento com uma História tradicional e objetiva caracteriza a valorização da História e Memória das pessoas “omissas”, o que gera uma melhor compreensão sobre as relações entre o passado e o presente, pois utiliza de sujeitos vivos para o estudo sobre o tempo passado.

O estudo da História local, portanto, propõe uma dinâmica que desconstrói a metodologia tradicional e oferta a utilização de novas fontes. Geyso Germinari e Gerson Buczenko (2012) trabalham com a concepção de que a pesquisa com a História Local já é um processo conhecido pelos historiadores, e, quando utilizada no campo do ensino de História, oferta a possibilidade de produzir novas percepções sobre o passado e suas relações com o presente. Atribuindo novos e diferentes valores a essa abordagem, que variava de acordo com as necessidades do ensino, a História Local passou a ser desenvolvida de modo a auxiliar a criança a

compreender a si mesma dentro dos processos históricos.

Maria Aparecida Toledo (2010) disserta que existem duas divisões no trabalho com o local: de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997), a primeira refere-se aos movimentos populacionais e a outra trabalha a ideia do cotidiano destes grupos. Ao longo do artigo de Toledo (2010), percebemos a preocupação em ressignificar a História Local como um campo de prestígio dentro do ensino de História. Neste mesmo caminho, Sandra Donner (2012) alega que existem diversas práticas para o trabalho com a História local, o que resulta em diferentes escritas sobre o campo de atuação.

Os movimentos populacionais relacionam-se ao constante processo de migração e imigração de diferentes grupos sociais que virão a compor o cenário cultural da localidade. Assim, o estabelecimento destes indivíduos e o processo de criação de uma identidade própria daquele corpo social são os principais atributos que Toledo (2010) destaca para esta divisão.

No que se refere a categoria do cotidiano deste grupo, é importante ressaltar o conhecimento, os saberes e as experiências que constroem sua identidade coletiva, podendo ser percebida por meio das diferentes fontes que o aluno terá contato e analisará.

Cada divisão salienta os aspectos necessários para compreender um grupo e suas características culturais, isso porque elas se referem a particularidades que não se encontram presentes em outro local e seus habitantes. Essa perspectiva ressalta a ideia de que não existe apenas uma História, ela é formada pelas diversas experiências e interpretações do ser humano através do tempo e no tempo.

Exatamente por não possuir um conhecimento acabado e absoluto, a História local desempenha um importante papel para análise do cotidiano. A compreensão sobre as relações sociais desenvolvidas no tempo compõe uma visão particular sobre os processos históricos; em outras palavras, quando o aluno desenvolve a consciência de que ele é um “ator” na História e de que suas relações sociais oferecem uma análise importante sobre o cotidiano, a aprendizagem histórica começa a possuir significado ao estudante e sua Consciência Histórica inicia o desenvolvimento.

Sabemos que essa tipologia é aquela que estuda o passado de uma determinada povoação, seu estudo que pode ser vinculado à utilização da H.O, na prática de troca de conhecimentos com a comunidade que se está estudando

permite compreender as percepções individuais sobre os processos coletivos vivenciados num determinado período. Portanto, podemos perceber a manifestação dos sentimentos e apropriação daquele saber, pois reflete diretamente a sua História, a sua utilização permite que o conhecimento, que é fruto dessa apropriação, seja exercido no fortalecimento de sua identidade. (RUBIO, 2005, p.13)

Carlos Henrique de Barros (2013) argumenta que a História Local é o ponto inicial para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, pois é capaz de aproximar professor, aluno e a sociedade/meio em que vivem. Nesta mesma direção Francisco Silva argumenta que a História local é “a que interpreta com fidelidade o sentir, o pensar e o viver de um povo”. (SILVA, 1998, p.383), ou seja, a experiência pessoal está alicerçada sobre os sentimentos ligados ao que foi vivido e experimentado. Essa tipologia da História permite o desenvolvimento de uma valorização dos aspectos comuns entre os cidadãos e ressalta as diferenças existentes entre as comunidades de uma mesma cidade.

Nesta perspectiva, a utilização da localidade como fonte de estudo e pesquisa parte da ideia de uma atividade que inicia no presente visando o passado; buscando compreender como seu conhecimento atua no presente é possível desenvolver o diálogo com o tempo passado. É importante saber que, mesmo possuindo uma maior autonomia no trabalho com o local, não significa que se irá abdicar de todo o rigor que a função necessita.

Gerson Buczenko (2013) identifica três peculiaridades da História local que são indispensáveis para o trabalho em sala de aula. A primeira é a inserção do jovem na comunidade onde ele vive, a segunda é o processo de investigação através de fontes diversas que estão em contato com o estudante, e a terceira característica é a possibilidade ofertada por diferentes formas de análise.

Ao trabalhar a perspectiva da inserção do indivíduo na sua comunidade, Gerson (2013) identifica que há uma relação existente entre o pertencimento à comunidade de origem e a construção da identidade, processo que culmina no desenvolvimento da Consciência História do educando. Por possuir particularidades que desconstruem a ideia de uma História nacional homogênea, a História local atribui uma visão particular sobre o coletivo na formação do jovem.

Quando há o trabalho nesta perspectiva de construção da História, o foco torna-se compreender o sentido e as representações que solidificam a identidade deste grupo, partindo do ponto em que o seu contexto histórico-cultural é passível de

mudança e ainda auxilia na construção daquela sociedade. É neste sentido que compreendemos a valorização do conhecimento para a atuação na vida prática, sendo no trabalho com a localidade que os sentidos atribuídos aos saberes se fazem presentes e ganham forma, pois demonstram a manifestação da cultura de um corpo social através das práticas. Carlos Henrique de Barros trabalha a ideia de que

O ensino-aprendizagem da História Local configura-se como um espaço-tempo de reflexão crítica acerca da realidade social e, sobretudo, referência para o processo de construção das identidades destes sujeitos e de seus grupos de pertença. (BARROS, 2013. p.3)

Incentivando o reconhecimento desta manifestação cultural e trabalhando as diferenças presentes num mesmo grupo, a escola tem como função buscar manifestar o interesse do aprendiz diante de sua própria História. É, também, partindo do macro para o micro que é possível inserir a comunidade dentro da sala de aula e dispor um diálogo que desperte o anseio por compreender que aquela História o compõe enquanto indivíduo.

Sabemos que o trabalho com a História local é parte do currículo da escola, que possui como função a orientação do aluno, se trata de um importante método de auxílio ao desenvolvimento das identidades. Pelo fato do estabelecimento escolar, foco deste trabalho, estar presente em um pequeno bairro, é bastante comum a comunicação da escola com a localidade. Esses focos são relativamente novos dentro do campo do ensino de História, no qual a História local oferece maneiras de pensar e fazer História ao mesmo tempo em que promove a aproximação do passado e do presente.

Desenvolver uma prática que promova autonomia ao estudante e ofereça contato com suas experiências pessoais e com o cotidiano do seu grupo social contribui para que o processo de atribuição de sentido torne-se mais rápido e prazeroso, em razão da atuação deste conhecimento em sua vida prática. Diante disso, a História passa a buscar o estudo da relação entre o passado e o presente, baseado em suas mudanças e permanências.

Elisabete de Assis, Kássia Bellé e Vania Bosco argumentam que “ensinar História local não é substituir o ensino de História geral ou do Brasil, mas se trata de um aprimoramento da História.” (ASSIS; BELLÉ; BOSCO, 2013. p. 8), o que significa

dizer que o estudo dessa História Local permite que os alunos desenvolvam um significado para o que está sendo trabalhado e desfrutem de uma História que merece valor e credibilidade.

É buscando uma reflexão sobre os problemas cotidianos que o aluno enfrenta que o docente incentiva a questão da necessidade de se estudar e compreender a História e suas relações, pois é por meio desta concepção que a História local introduzida procura perceber o passado nos espaços do presente. O que significa que é utilizando de “materiais” de contato diário do estudante que a prática com a História se desenvolve.

Segundo o Manual de História local, de organização do Professor Aristides Rubio, existem 6 etapas para a investigação e análise da História local: 1. Delimitar o tempo e espaço; 2. Localizar as fontes; 3. Recolhimento de dados; 4. Análise da informação; 5. Verificação; 6. “Devolução” da História local à comunidade. Entretanto, é preciso entender que este não é um processo que desfrute de uma ordem linear, no campo da investigação, é comum a ida e a vinda dentro das etapas de pesquisa, assim o estudo sobre o espaço e o tempo da localidade relaciona as atividades cotidianas com um momento histórico.

Entende-se, então, que, quando relacionado ao ensino de História, é importante iniciar o trabalho a partir da compreensão do educando acerca de seu cotidiano, ou seja, trabalhar a partir da origem da família, com o objetivo de levar à crítica sobre a sua própria identidade. Contudo, cada um destes passos revela a dificuldade e a atenção que o trabalho com o local necessita; partindo da delimitação espacial, temos que conhecer os aspectos básicos daquela comunidade, para que se possa definir quais os grupos sociais presentes naquele meio.

Neste trabalho, temos como primeiro passo a definição do tempo em que será pesquisado é tema chave para o sucesso do que foi proposto. Visto que o bairro possui indivíduos das mais variadas faixas etárias, é importante dispor de uma definição sobre em qual tempo se iniciará a pesquisa. Trabalharemos com educandos e educadores, os quais se encontram no 3º a 5º ano da escola de Ensino Fundamental, e assim partiremos de suas concepções sobre o local.

O segundo passo para o trabalho com a História Oral e local é a localização das fontes, cuja principal é a fonte oral. Diante do relato das professoras, e das narrativas dos estudantes buscaremos compreender os aspectos que influenciam no fortalecimento da Consciência Histórica e da identidade. Pelo fato de a grande

maioria dos estudantes fazer parte da comunidade que a escola está fixada, grande parte já conhece a História, mas não possui laços de pertencimento, o que foi compreendido diante das entrevistas feitas aos docentes.

A terceira etapa possui como prioridade, segundo o Manual de História Local (2005), a consulta a documentos escritos bibliográficos e não bibliográficos que ressaltam a História do seu meio. Esta investigação documental foi realizada no acervo da escola, que dispõe de uma grande documentação da História da escola, e ao mesmo tempo preserva a participação da comunidade em seus registros.

O processo de análise da informação compreende um passo longo e que deve ser minuciosamente trabalhado. Organizando as informações de acordo com critérios preestabelecidos, e buscando os sentidos e representações que estão implícitos nas narrativas, podemos compreender os silêncios e as expressões dispostas nas entrevistas. Ao passo em que analisamos essas fontes e verificamos os dados que se apresentam nos relatos, selecionou-se os documentos que fazem parte da escrita deste trabalho.

O último procedimento é um dos mais valiosos na pesquisa com a comunidade: nesta etapa todo o esforço resultante da pesquisa gera o documento final, e, neste momento, o trabalho deve ser reproduzido para a comunidade na busca por auxiliar o fortalecimento de sua identidade. Assim, ao dialogar com o espaço escolar, o presente estudo busca contribuir com o desenvolvimento da Consciência Histórica, pois o educando “consegue perceber a história da sua localidade sendo parte dela” (SILVA, 2009. p. 8). É neste momento que o ensino de História local permite o trabalho com os problemas que os estudantes reconhecem como seus, ao vincular esse ensino à vida cotidiana.

Germinari e Buczenko (2012) chamam atenção ao fato de que existem várias possibilidades de trabalho com o local e ainda ressaltam as diferentes possibilidades que esse trabalho oferece nas relações do conhecimento entre aluno e o meio. Neste momento, relaciona-se as experiências de vida com as estruturas temporais, assim, é possível compreender o presente de acordo com o passado.

Esse desenvolvimento de atribuição de sentido ao passado para compreender o presente caracteriza a formação da identidade histórica, que é percebida através das narrativas e, quando é associada ao ensino de História, fortalece os laços de união com a comunidade e de identificação com sua identidade cultural.

Devido à aproximação do estudante com o seu meio, o trabalho com a localidade converte-se em importante referência para o desenvolvimento do interesse no estudo da História, “como estratégia de aprendizagem, a história local pode garantir melhor apropriação do conhecimento histórico baseado em recortes selecionados do conteúdo” (SCHIMIDT; CAINELLI, 2009, p.139).

A inserção do educando neste contexto auxilia na reflexão sobre a atribuição de sentido a sua experiência e cotidiano, bem como a análise da realidade sob diversos panoramas em que ele está incluso. Ainda, é capaz de permitir uma construção mais ampla sobre o processo da história, oferecendo “voz” aos que foram silenciados no passado.

Nesta concepção, a utilização da História Oral para compreender como os alunos dos anos iniciais entendem a História de sua comunidade foi a metodologia adotada para alicerçar o trabalho, isso porque os estudantes ainda não experimentaram a separação das ciências do saber. Um dos principais objetivos deste trabalho é incentivar o aprendiz a compreender o valor e a importância dos conhecimentos e saberes circunscritos no local trabalhado, o qual, fazendo usos das construções locais, poderá gerar a atenção do educando e propor um diálogo em sala de aula que auxiliará a compreensão dessa História.

Essa metodologia aplicada em sala busca evidenciar os valores da sociedade e auxiliar com a rememoração e preservação do que possui significado para a comunidade, rompendo com o modelo de ensino tradicional. Esta modalidade insere as histórias de vida dentro do percurso de trabalho da disciplina. O diálogo formado pelas docentes, pais e estudantes busca incentivar uma maior participação de todos os envolvidos, e mais atividades nas propostas escolares. Dessa forma, interligando-se a metodologia de pesquisa da História Oral, o diálogo oferece narrativas que expõem o conhecimento de uma geração anterior.

A partir da concepção própria dos educandos sobre o que definem como História local, é possível identificar conceitos que expressam a identidade única daquele grupo. É partindo da sabedoria prévia dos estudantes que é possível pensar questões complexas que se desenvolvem no trabalho com a História, por exemplo, relações com o tempo e o espaço são as principais preocupações durante uma saída de campo, desse modo, aproxima-se o passado do presente sob uma figura materializada, o que auxilia no processo de fixação do conteúdo.

No que se refere a esta proposta de estudo sobre o lugar, relatos de

experiências vindos de indivíduos que estão fora do âmbito escolar compõem o quadro essencial para a consolidação da apropriação de ideias. Isso porque, diante da figura de uma pessoa que não está inserido no meio dos educandos, é possível que as atenções voltem-se à narrativa da experiência vivida, que, oscilando entre conceitos e percepções, oferece personagens que não se encontram nos livros didáticos.

Maria Aparecida Toledo (2010) argumenta que a prática da História local preserva um certo caráter tradicional, visto que não acompanha as grandes mudanças temporais que oferecem novas perspectivas. A busca pela compreensão de seus conceitos parte de diversos elementos que compõem o seu meio e que caracterizam aqueles saberes.

Devido a isso, a questão da problematização acerca do que de fato consiste a definição de localidade, que oscila perante os diferentes agentes de seu entorno, contribui para que ela se torna um objeto de estudo histórico que, operando em diferentes processos de análise, oferece diversas interpretações de acordo com os atores pesquisados. Arístides Rubio (2005) determina que não podemos compreender a História de um país sem conhecer a sua origem, o seu desenvolvimento e as interações sociais que deram significação aquela nação, a autora alega que estes são os mecanismos necessários para que haja a existência de uma comunidade.

Na mesma perspectiva, Luciana Cavalcanti (2007) desenvolve a ideia de que o trabalho com a História local não deve ser tomado como uma parcela menor que as partes da História nacional ou da regional. Segundo a autora, a delimitação espacial da localidade refere-se a um aspecto cultural do grupo que ali se encontra; em outras palavras, significa dizer que o espaço da região não está relacionado com as delimitações do terreno, vai além do físico e adentra o espaço da tradição e do valor.

Estudar a História de uma comunidade é compreender e valorizar os seus conhecimentos, é perceber os eixos temáticos relacionados com o cotidiano e a experiência do aluno na comunidade. Voltando-se a possibilidade de análise da micro-história, oportuniza-se o reconhecimento de diferentes sujeitos e perspectivas cujas concepções são fundamentais para a análise do local, bem como ressaltou Gerson Buczenko (2013) em sua dissertação de pós-graduação.

Também é importante ressaltar que a macro-história encontra-se em

constante diálogo no trabalho com a História local, visto que está estabelecido um diálogo entre o local, regional e nacional. É responsabilidade do professor atribuir sentido a essa História e não fragmentá-la em conteúdos finalizados.

Ao estabelecer espaço para o estudo e trabalho sobre a localidade, permite-se a inclusão da comunidade que está alicerçada sobre suas memórias e experiências, construindo uma rede de significados que ultrapassa o domínio do espaço físico. Isso significa que se edifica uma relação entre o individual e o coletivo, onde um integra o universo do outro.

Carlos Henrique de Barros (2013) salienta que a identidade de um grupo é resultado dos vínculos estabelecidos com os seus antepassados, pois desenvolve-se um “guia que serve como orientação para enfrentar as incertezas do presente e do futuro” (BARROS, 2013, p. 3), buscando preservar os conhecimentos característicos daquela cultura. É nesta concepção que compreendemos que as experiências particulares possuem determinados fatores que as tornam relacionadas ao grupo/mundo e não podem ser desvinculadas, carregando, em suas representações, os conhecimentos do passado. Suas relações são integradas, indissociáveis, assim como a perspectiva sobre o local está inserido dentro do contexto da História de um país.

Ainda de acordo com Barros (2013), o ensino de História local oferece a possibilidade de um trabalho visando a comunidade geral, o coletivo, demonstrando que há fatores que auxiliam no estabelecimento do grupo no espaço destinado ao fortalecimento daquela comunidade.

Conhecer esse contexto, suas origens e relações, permite ao educando compreender a sociedade e atuar sobre ela ao mesmo passo em que afirma sua identidade e seu pertencimento. Essa oportunidade garante um ensino de História mais “interessante” sob o olhar do educando, assim, ele aproxima o passado e o presente através das suas experiências cotidianas.

Sabendo que a localidade é formada pelo estabelecimento de um grupo dotado de uma cultura e tradição, concebemos, então, que o trabalho com a História local oportuniza a reflexão acerca dos processos que auxiliaram o desenvolvimento da comunidade. Contudo, observamos a grande dificuldade em trabalhar a História local, Flavio Santos (2014) observa que:

Seu reconhecimento dentro do ambiente escolar a torna um conteúdo

inferior, pois, muitas vezes a ênfase dada aos conteúdos trabalhados em sala de aula enseja sobre sua utilização em determinados exames, assim, como a história cobrada nestes teste tem caráter nacional ou geral, os estudos sobre a história local ficam em segundo plano. (SANTOS, 2014, p.28)

Observa-se que há um considerável desprestígio à História local em relação aos conteúdos que devem ser trabalhados. Embora esteja previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs [BRASIL, 1998]) o trabalho com o ensino de História local, na maioria das vezes, o material didático ofertado ao educador não possui base para este tema, tendo como prioridade a História geral/nacional.

Em relação a essa desvalorização da História Local, Maria Aparecida Toledo (2010) argumenta que esse conteúdo torna possível o rompimento com o ensino tradicional em diferentes aspectos. Ao transpor os conteúdos preestabelecidos, oferece “voz” a sujeitos outrora omissos, propondo a participação de alunos e de sua família dentro do espaço da sala de aula.

O ensino de História local ainda oferta a possibilidade de aproximação do passado e presente a partir das experiências cotidianas do educando. Assim, ele poderá refletir sobre suas práticas na mesma medida em que problematiza o seu conhecimento acerca do grupo social que está inserido, auxiliando na compreensão das relações sociais no mundo.

Contudo, a autora Maria Toledo (2010) adverte para a necessidade de se desenvolver trabalhos acadêmicos voltados para o estudo sobre a História Local, para que se possa compreender sua relação direta com a cultura escolar e o ensino de História. Ela afirma que há a necessidade de se elucidar o que consiste a História do lugar, já que constantemente é associada à História Local, e que não é esclarecida, mesmo tendo se tornado um constante ponto de partida.

Elisabete de Assis, Kássia Bellé e Vania Bosco alegam que

Ao se pensar no ensino de História e História local, deve-se priorizar a pesquisa, o aluno não pode acreditar que o conhecimento que o professor lhe transmitiu é único e incontestável. O professor em seu papel mediador, ou orientador, deve possibilitar que o aluno construa, através da pesquisa direcionada, novos conhecimentos. (ASSIS; BELLÉ; BOSCO, 2013, p.2)

Através dessa abordagem, os educandos compreendem a sua realidade e entendem que ela está inclusa em um processo histórico. É a partir dessa pesquisa direcionado que o estudante passa a construir sua identidade e compreender seu

papel na sociedade.

O ensino de História possui um importante papel para o desenvolvimento do indivíduo e das suas relações sociais. Trabalhar com uma tipologia que abarque as Memórias, o cotidiano e suas peculiaridades necessita de um considerável arcabouço teórico-metodológico capaz de suprir as dificuldades que a prática do ensino possui. De acordo com Carlos Henrique de Barros “é preciso dar voz às histórias destes sujeitos que sempre estiveram excluídos do conteúdo ensinado” (BARROS, 2013, p.6).

Compreendemos que a História local possibilita a compreensão do estudante frente ao seu meio e a sua cultura, identificando as relações entre os sujeitos que coexistem neste espaço para que seja possível estabelecer diretrizes que guiem o trabalho com a localidade. Partindo do tempo presente em direção ao tempo passado, o educando torna-se capaz de perceber as diferenças e semelhanças entre sua família e a de seus colegas, o que reafirma a sua identidade cultural.

Esse trabalho busca a valorização da sua História, de sua representação cultural e da Memória do seu grupo social, de modo que resulte na identidade de um indivíduo capaz de agir criticamente com o mundo que o rodeia. A formação de um indivíduo capacitado para a participação política e social é um dos objetivos mais importantes propostos pelos PCNs.

O ensino de História nos anos iniciais é o principal responsável por auxiliar a criança a perceber-se como um ser histórico (PEREIRA; PACHECO, 2011), pois ele inicia com a vida cotidiana do estudante destacando a História como uma disciplina viva e “mutante”. Esta é uma característica observada dentro das peculiaridades da História Oral, que oferece a capacidade de mudar as concepções sobre os processos históricos.

A utilização da História Oral associada ao estudo sobre o local permite que os estudantes se envolvam com a História de uma maneira mais “material”, pelo qual eles se tornam capazes de atribuir sentido mais facilmente ao conteúdo e à importância da História, participando dos processos de pesquisa, investigação e produção dos novos conhecimentos. O questionamento à família, a busca por fontes que relatam a História da comunidade e o interesse em procurar novos testemunhos alicerçam o papel que a disciplina vai oferecer para sua prática cotidiana.

Raphael Samuel (1989/1990) alega que é possível que a História local seja

estudada a partir da perspectiva dos moradores, que podem ser encontrados ao dobrar uma esquina ou nos lugares de convívio social, os quais guardam para si “questões relacionadas ao local onde moram e sobre como viveram seus antepassados” (SAMUEL, 1989/1990, p. 221) que são expostas à medida em que se buscam respostas às curiosidades sobre as formações das comunidades.

Contudo, essa “curiosidade”, esse “fazer História local”, pode acabar sendo tratado como um trabalho amador, por não ser feito por um profissional da área, mas sim sujeitos interessados em entender a História local. Sandra Donner (2012) agrega à questão o fato de a História local não possuir o prestígio merecido, pois sua pesquisa não é feita por historiadores, o que resulta em um documento final voltado para interesses próprios, cujo rigor da pesquisa acadêmica é descartado.

Para reverter este quadro de “debilidade”, a autora alega que é necessário que a academia passe a desenvolver pesquisas relacionadas ao desenvolvimento da concepção sobre História local, ao que ela abrange e quais suas limitações embasadas sob os critérios preestabelecidos da pesquisa histórica. Para não desconsiderar os trabalhos que buscaram “rever” a História da comunidade, Sandra Donner (2012) sugere a utilização de termos como “memorialistas”⁵, isso porque não possuem critérios de pesquisa e metodologia.

Contudo, a professora Sandra Donner(2012) não desqualifica nem desprestigia o esforço daqueles que buscaram a História local, alegando que, muitas vezes, estas pessoas são donas de arquivos pessoais com um rico acervo bibliográfico. Essa “biblioteca” é ricamente composta de documentos que carregam as variáveis da região ao longo do tempo.

Esse processo de busca e de salvaguarda da Memória de uma comunidade auxilia para a compreensão sobre a importância da História local para a educação, visto que é uma característica do ser humano buscar a preservação de sua identidade ao longo do tempo. Utilizada como ponto de partida do trabalho na sala de aula nos anos iniciais, a História local converte-se como a responsável por originar estudos que resultam da análise sobre os papéis dos sujeitos e sua relação com os saberes em um determinado espaço socialmente construído. Uma História que trabalha em uma comunidade/povoado é a principal encarregada de iniciar a formação da identidade regional e nacional, pois, a partir deste local, o estudante se

⁵ Seriam aquelas pessoas responsáveis por produzir Memórias, sendo ela um resultado da experiência.

percebe como um membro da sociedade.

Buscando responder a perguntas relacionadas com os conhecimentos prévios do estudante, a História local aproxima as famílias na intenção de compreender o processo que originou aquele grupo social. Assim, partindo de questões como “quais Histórias o aluno conhece do bairro?”⁶, é possível incitar a criança a desenvolver reflexões e questionamentos sobre quem ela é.

Aqui, o educando é percebido como um ator pertencente à localidade, identificado com aquela comunidade, sendo capaz de promover questões que visam salientar as peculiaridades do local no trabalho em sala de aula. A escola é o local onde as relações se constroem, sendo um espaço destinado ao contato entre diferentes culturas que dialogam e se afirmam.

Diante desse contexto, a História desempenha um importante papel no auxílio pela formação da identidade, a qual, através dos processos de análise da formação da comunidade, se estará afirmando enquanto compreende a cultura que o aluno pertence. Nesse caso, o professor deve preparar-se para estimular a curiosidade e a atenção do aluno na busca por se compreender, “para que a História enquanto veículo de identidade e de memória jamais seja tido como decorativo e desestimulante” (PEREIRA; PACHECO, 2011, p.3).

Utilizando a autonomia do aluno como base para esse ensino, o estudo da História oferece e ultrapassa a perspectiva de ser uma disciplina voltada a decoração de conteúdos, onde nomes e datas prevalecem sobre as atividades do homem no tempo. Estudar as relações entre a comunidade e ser capaz de “apontar suas mudanças” é um dos primeiros indícios de que a apropriação cultural está sendo desenvolvida e o pertencimento, fixado.

⁶ Questões como essa foram feitas aos alunos participantes da pesquisa, tal como explicitado na Introdução deste trabalho.

2 ATUAÇÃO DOCENTE: EXPERIMENTANDO SENTIDO

Este capítulo busca abordar a perspectiva de trabalho das professoras, suas práticas e metodologias que foram obtidas através da História Oral e compará-las com as “sugestões” de atividades oferecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs [BRASIL, 1998]) para o Ensino Fundamental. Possuindo como foco essa análise, percorremos o campo da formação de professores para compreender o processo que leva as professoras, cujas entrevistas serão analisadas nesse trabalho, a desenvolverem atividades ligadas ao ensino de História.

Na sequência, trabalhamos o histórico do ensino de História no Brasil, através da análise dos PCNs, buscando compreender o processo de transformação no ensino. Assim, comparamos as instruções do Plano Curricular com as narrativas das professoras, para perceber as distâncias e aproximações obtidas entre a teoria e a prática.

No último subcapítulo, analisamos a documentação obtida na escola, para compreender seu processo de formação e, novamente, as narrativas das professoras, agora sob um novo foco: Como sua prática se desenvolve de maneira a auxiliar o aluno a se apropriar de sua cultura? Dessa maneira, construímos o segundo capítulo para entender a prática docente e o uso das fontes no cotidiano da sala de aula.

Entendemos que a educação é uma via de mão dupla, que por um lado significa uma atividade desempenhada por adultos na busca por assegurar o desenvolvimento das gerações seguintes, mas também corresponde ao crescimento pessoal, que assume a consciência de sua pessoa e cria um ideal de vida. Assim a compreensão que assumimos é a de que existe uma educação que permeia a vida inteira e a escolar, que corresponde a formação da autonomia do sujeito e ao desenvolvimento de suas relações com o mundo.

Nesta segunda concepção, a escola possui uma trajetória histórica definida com o surgimento dos professores na Grécia clássica, onde inaugurou-se a classe de professores que eram responsáveis pela formação física, intelectual e moral de crianças e jovens. Em Roma, o ensino elementar passou a ser iniciativa de grandes estabelecimentos públicos do estado, o que rompia com a iniciativa privada.

Na Idade Média, o ensino era praticamente um monopólio de mosteiros, onde

era ensinada a leitura, a escrita, os números e salmos. Logo, essa tipologia de ensino abarcava as sete artes liberais, a instrução elementar e a Escritura Sagrada, que passou a ser difundida nas escolas paroquiais que eram a base de surgimento dos estabelecimentos de ensino popular.

Em meados do século XVI e XVII, passou-se a perceber a necessidade de educar as crianças advindas das classes mais baixas. No século seguinte, com a Revolução Francesa, desenvolveu-se a ideia de instrução secularizada para as classes altas. Apenas no século XIX, nos Estados Unidos, é que surge um ideal e uma prática que trabalhe a educação de ricos e pobres de maneira “igualitária”.

Contudo, apenas no século XX é que passaram a buscar uma instrução satisfatória baseada na utilização de diversas fontes, de uma educação para todos, um ensino que busque a atenção dos alunos e o desenvolvimento da capacidade dos alunos. Percebemos, neste breve resumo, que, ao longo de sua existência, e passando por diversas civilizações, a escola se reformou e reprogramou de modo a atrair a atenção do aluno e proporcionar um ensino mais atrativo.

No que se refere ao ensino de História, podemos conceber sua preocupação no Brasil após a Proclamação da República, em 1889, pois era necessária a criação de uma identidade que promovesse a figura do “ser brasileiro”. Dessa forma, as elites decidiram que o “culto” aos grandes heróis nacionais e a valorização dos feitos políticos eram necessários para a consolidação da identidade nacional.

Contudo, foi no Colégio Dom Pedro II, em meados de 1837, que a disciplina História foi estabelecida como obrigatória, pois acreditavam que era de sua responsabilidade a formação moral e cívica dos alunos. Com foco baseado na decoreação de nomes, datas e fatos, a História não era interpretada, apenas repassada.

Suas perguntas objetivas negligenciavam o desenvolvimento de um pensamento crítico e delegavam à História a uma linearidade de acontecimentos e fatos políticos. Assim, entendemos que, no início, o ensino de História adquiriu um caráter denominado como tradicional, já que era baseado na memorização e reprodução de nomes e datas sem a apropriação de conteúdo ou sua reflexão. Visando combater essa metodologia, os professores passaram a buscar e discutir o uso de novas fontes e instrumentos que auxiliem o processo de ensino-aprendizagem e possibilitem a formação de um cidadão crítico perante a sociedade.

Para isso, a concepção de ensino de História começou a ser modificada.

Nucia de Oliveira (2012) argumenta que os professores não concordavam com a metodologia que trabalhavam, pois não viam os alunos atribuírem sentido ao que estudavam e acabavam por reproduzir o conteúdo sem a reflexão. O ensino tradicional trabalha com a concepção de que o aluno é um adulto em miniatura e o foco do processo torna-se o professor, sendo ele quem transmite o seu saber ao estudante, que reproduz e executa atividades pré-estabelecidas pela “autoridade” docente.

Desde meados de 1980, vem sendo discutida a renovação dentro do campo de ensino, de modo que se perceba a necessidade na manutenção da postura do professor diante dos materiais que ele seleciona para a aula. Diversas metodologias e teorias passaram a ser desenvolvidas e discutidas, de modo a buscar a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Entendemos que o professor de História trabalha com tempos distantes do presente, o que torna suscetível a dificuldade dos estudantes em compreender o passado sem o subsídio de materiais físicos que auxiliem o processo de aprendizagem. É visando combater esse problema que o uso de diversificadas fontes em sala de aula visa proporcionar uma aproximação do passado de maneira mais pessoal, trabalhando a partir do cotidiano do aluno, pois, conseqüentemente, é possível desenvolver o senso de pertencimento a comunidade e apropriação de seu saber.

Os autores Nilton Pereira e Fernando Seffner (2008) argumentam que as fontes em sala de aula têm sido trabalhadas de maneira equivocada pelo docente, as quais, via de regra, são utilizadas de maneira a fortalecer o argumento do professor diante de determinado assunto. Dessa forma, “O problema não é o fato de o professor levar o referido documento para a sala de aula, mas utilizar a fonte para confirmar o que mencionou” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 122), o que resulta em uma única definição sobre o caráter do documento.

Nucia de Oliveira (2012), Nilton Pereira e Fernando Seffner (2008) concordam em relação a essa situação-problema acerca do uso de fontes no ensino de História, onde não há compreensão da sua importância na utilização para o processo de ensino-aprendizagem. A mudança na perspectiva direcionada ao ensino trabalha com a ideia de despertar o interesse dos estudantes a partir da utilização de visões diferentes das quais eles já estão acostumados.

As fontes utilizadas no ensino de História devem procurar sempre ter

prioridade na provocação de situações de aprendizado; em outras palavras, ela deve ser problematizada e pensada. O cotidiano e as fontes que estão em contato com o aluno caracterizam a busca pelo desenvolvimento da Consciência Histórica e do pertencimento a comunidade de origem. Nucia de Oliveira (2012) alega que a utilização de documentos históricos é um dos caminhos que o ensino de História possui e que busca desenvolver a ideia de Consciência Histórica.

Já para a autora Cleusa Fuckner (1999), as crianças possuem um conhecimento que é originário do grupo familiar e social a que ela está submetida, assim, ela já possui um extenso histórico baseado em fontes que estão em contato consigo e nas suas experiências cotidianas. Rüsen (2010), ao assumir que os indivíduos possuem uma História antes de adentrarem o espaço escolar, entende que as fontes se convertem como uma indagação que surge para direcionar o agir humano, dessa maneira, por meio da utilização de fontes em sala de aula, é possível observar a capacidade que se desenvolve no processo de diferenciação e construção do sujeito.

Ao adentrar o espaço escolar, elas passam a construir relações entre o que elas sabem e os novos conhecimentos, de modo que se organize o saber escolar e o saber que ela possui. Sabendo disso, qual o papel do professor? Fuckner (1999) expõe que:

Nas séries iniciais a construção do conhecimento histórico numa relação pedagógica que contemple a reflexão, a interação e a instrumentalização do aluno para leitura da realidade em que vive, muitas vezes é dificultada por fatores que passam pela estrutura do sistema de ensino (FUCKNER, 1999, p. 2)

São diversos os fatores que auxiliam a dificuldade no trabalho com o ensino de História, mas principalmente o fato de que, nos anos iniciais, há um único professor que trabalha com a turma e ele é responsável pelo ensino de todas as matérias. A autora alega que esse processo resulta na constante e “fiel” utilização do livro didático como fonte para o ensino, razão pela qual não há o espaço para o cotidiano da criança ser manifestado e trabalhado.

O contato com seu grupo social permite que a criança desenvolva representações que necessita para a formação de sua identidade, desse modo, ela se materializa de acordo com as instituições em que se encontra imersa. Essas representações demonstram o grau de importância que a criança atribui àquilo que

se encontra em contato com ela, para, assim, ser possível perceber as ligações elaboradas e compartilhadas com sua comunidade.

Nesse aspecto, a História ensinada visa auxiliar a construção de representações que buscam legitimar e/ou questionar as relações e os valores da sociedade a que estão submetidos. Segundo os autores Nilton Pereira e Fernando Seffner (2008), a ideia de ensinar História na sala de aula corresponde ao auxílio prestado ao estudante para que ele possa compreender sua própria História e sua identidade, bem como perceber-se sendo um sujeito capaz de transformar a realidade que o rodeia.

Trabalhando a partir do presente, o professor de História é capaz de auxiliar o processo de pertencimento que os alunos vão despertar; o uso do presente para estudar o passado facilita a apropriação do aluno, para que ele se perceba como um sujeito capaz de modificar a sociedade.

Na escola, o ensino de história coloca os estudantes diante das representações que as gerações passadas produziram sobre si mesmas (nossas fontes) e, ao mesmo tempo, estimula-os a elaborar a crítica das representações que hoje produzimos sobre nosso próprio passado. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.119).

Portanto, o estudo sobre o passado se configura como uma leitura sobre a representação que dispomos sobre ele, sobre o que nos foi deixado. A função do professor, nesse aspecto, é mostrar as diferenças entre os pensamentos que compõem esse passado e elaborar metodologias que possibilitem discutir as especificidades dele a partir de diversas fontes e objetos.

“O alvo principal do ensino de história na escola é a construção da compreensão de que estudar esta disciplina é uma ação social que se dá no presente” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.120). Estudar História é, então, compreender o passado através dos “olhos” do presente e atribuir sentido ao que foi vivido.

Sob esse prisma, Jörn Rüsen (2001) argumenta que o homem só pode viver em sociedade e se perceber parte dela se ele for capaz de interpretar as relações sociais, assim, trabalhando a partir das intenções que o incentivam a agir, o estudante é capaz de se desenvolver e adquirir novos conhecimentos e habilidades. No âmbito escolar, o aluno está imerso em uma variedade de culturas e novos significados que são necessários para o estável convívio naquele grupo, para isso ele deve estar apto a interpretar as ações diárias com base na sua experiência e

observação sobre o cotidiano escolar.

Sabendo que a função da escola é formar cidadãos capazes de utilizar as experiências passadas no presente e aprender com elas, projetando uma construção sobre o futuro, o aluno poderá realizar isso em função de sua experiência. O professor, ao buscar incitar a inquietude, tirar o aluno da “zona de conforto” e induzir a utilização de conceitos históricos, o torna crítico diante da sociedade e problematizador do tempo em que ele coexiste com o seu grupo social.

Abordar essas questões é trabalhar com a diversidade social a que a escola está submetida e engloba, ainda mais, as novas tecnologias e organizações criadas para estarem voltadas ao mundo do trabalho que agregam uma elevada dificuldade a formação e atuação do professor. Sônia Maria Marques (2002) realizou um estudo sobre como os professores de História desenvolvem o ensino, quais são suas compreensões sobre o processo e como ele dialoga com a prática, a autora conclui que:

O professor de História é um profissional perplexo diante das mudanças que vêm acontecendo na sociedade e no próprio ensino de História. Percebemos um professor insatisfeito diante da sua própria prática, do conhecimento histórico e, mesmo, das reações dos seus alunos em relação a disciplina. (MARQUES, 2002, p. 68)

Compreendemos que, no geral, o professor percebe a História como uma descrição do passado, fixa e concluída em si, o que também caracteriza a falta de procura dos professores em produzir materiais pós a sua saída do curso de graduação. Basicamente, Sônia Marques (2002) alega que os professores pararam de se preocupar com a produção histórica na medida em que o acúmulo de trabalho torna cansativo o processo de pesquisa e preparo de aula; eles demonstram vontade de superação em relação ao processo de memorização, todavia possuem dificuldades em propor trabalhos que atraiam a atenção do aluno.

Partindo dessa perspectiva, observamos a prática docente realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Admar Corrêa, objeto de pesquisa deste trabalho. Ressalta-se que as professoras caracterizam uma certa dificuldade em trabalhar com questões locais que atraiam o olhar do aluno e o tornem um sujeito atuante no processo de ensino.

As narrativas obtidas a partir das entrevistas com as educadoras dispõem de uma ampla variedade de lembranças baseadas nas Memórias que são oriundas das

tradições locais. Isto reflete, na perspectiva de Rüsen (2010), a um acúmulo de lembranças que são capazes de interpretar experiências do passado, sendo este o local onde as pessoas podem se refugiar para analisar o presente e projetar suas perspectivas para o futuro. Essa característica da Memória só é possível graças ao seu vínculo com os sentimentos, fator determinante para a seleção das recordações narradas.

De maneira a efetuar esse diálogo com o contexto atual do aluno, as professoras buscaram ao longo do ano de 2015 propor propuseram uma série de atividades para o trabalho com a História local, mesclando rodas de conversa com a comunidade e saídas de campo para a identificação do patrimônio, busca-se fortalecer a apreciação e entendimento diante da cultura e História produzidas naquele espaço.

De acordo com a Professora Sandra Ulguim (2014), é importante para o aluno perceber que essa História o representa, e torná-lo capaz de se apropriar desses laços, permitindo que se desenvolva um apreço diante do Patrimônio presente em seu cotidiano. Assim, ao passo que insere o aluno dentro dos quadros sociais da Memória local, também o incentiva a perceber o que lhe é característico da identidade desenvolvida.

O debate iniciado pela prática das educadoras acerca da preocupação com o desenvolvimento de uma Consciência Histórica instiga um maior número de pesquisadores a buscar uma orientação para os discentes. Vinculando o passado, presente e futuro, buscam desenvolver laços de pertencimento com a História e a cultura em que estão inseridos. Nesta mesma perspectiva histórica, as autoras Maria Auxiliadora Schimidt, Isabel Barca e Ana Urban discorrem que:

É a memória que apresenta o passado como uma força móvel do espírito humano, guiado pelos princípios do uso prático, enquanto a consciência histórica representa o passado em um inter-relacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de verdade (SCHIMIDT; BARCA; URBAN, 2014, p. 10)

Ao aproximar o passado do presente, se propõe uma discussão sobre o tempo que, muitas vezes, estará embasada nas lembranças individuais pertencentes aos alunos. As docentes da escola pesquisada utilizam o tempo presente como ponto de partida, e ainda proporcionam aos alunos a base para a compreensão da formação de sua identidade individual. A articulação entre o passado e a atualidade

se concretiza sob a forma do diálogo entre a comunidade e os espaços escolares, permitindo a introdução de fontes orais dentro do Ensino de História.

Esse processo de apropriação cultural desenvolvida nas escolas busca retratar a manifestação da Consciência Histórica nos alunos. Segundo Rüsen (2010), é necessário para os jovens compreender a importância do passado no seu presente. Na perspectiva do autor, a utilização da narrativa é o principal material para a compreensão da Consciência Histórica, pois ela materializa o imaterial, permitindo-se aproximar o passado do presente e perceber como o indivíduo utiliza o que vivenciou e como seleciona suas fontes. Se aplicarmos esta concepção na realidade da escola, a estratégia de demarcação do tempo busca uma orientação temporal mais compreensível ao aluno, isso porque proporciona o diálogo entre o passado e as vivências dos educandos.

As autoras Maria Auxiliadora Schimidt e Tania Garcia (2005) alegam que esse processo do despertar a Consciência Histórica visa orientar para a formação da identidade pessoal, de modo que atue refletindo-se nas escolhas realizadas no tempo presente. Aplicada na prática do ensino de História, estas concepções refletem a importância do uso da narrativa como o subsídio da formação da Consciência Histórica, e funcionam como “[...] um modo específico de orientação nas situações reais da vida presente.” (SCHIMIDT & GARCIA, 2005, p. 300).

A iniciativa do trabalho com o conceito de tempo e espaço assume o papel de instigar a curiosidade para efetivar a compreensão sobre a dimensão simbólica de sua História. Para a prof. Derocina Sosa (2010), autora do artigo “As noções de tempo e espaço nas séries iniciais: Construindo identidades com a História e a Geografia”, os alunos das séries iniciais trabalham com a disciplina de História e de Geografia unidas com o intuito de auxiliar a definição das noções de tempo e espaço, assim, ao alcançar as séries da segunda metade do Ensino Fundamental, os alunos já seriam capazes de compreender melhor os conceitos, noções e temas pertinentes ao campo da História.

Entendemos, com o artigo da professora Derocina, que esse problema, em parte, é caracterizado pela maneira carente com que os profissionais formados em Pedagogia são preparados, isso porque seu estudo é voltado para a compreensão acerca de diversas ciências que compõem o quadro curricular e acaba por não ser um trabalho focado nas disciplinas (SOSA, 2010, p. 3). Também há de ser ressaltado a falta de diálogo entre o professor dos anos iniciais e o professor de História, e essa

falha na comunicação gera consequências para o trabalho de ambos os profissionais e para o desenvolvimento da criança enquanto cidadão.

Assim, o trabalho com o tempo e espaço deve ser desenvolvido a partir da compreensão do próprio aluno, pois, apesar de ser uma tarefa que exige uma compreensão profunda sobre sua própria Identidade, nossas fontes relatam que há um grande envolvimento destinado à conclusão das propostas, visto que os alunos conseguem perceber que o lugar trabalhado compõe a sua cultura, o que se constitui através de uma Memória herdada. Logo, entender a relação que o aluno possui com a disciplina da História e a atuação na sua vida cotidiana deve ser o ponto de partida do professor, de modo que, trabalhando a partir do local e do presente, se desenvolvam atividades e conceitos capazes de produzir sentido para o indivíduo.

A História Oral e a ampliação das fontes permitem que o trabalho com a História local contribua tanto para a pesquisa histórica quanto para a formação de uma Identidade do Bairro. A Memória utilizada como base para essa propagação de conhecimento permite definir os lugares de Memória influenciados pelo coletivo que se resguardou nos menores detalhes, reavendo cotidianamente seus aspectos que se perpetuaram e atualmente estão presentes nas lembranças dos idosos.

O ensino de História possui base alicerçada sobre as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs [BRASIL, 1998]), que surgiram com as reformas curriculares na educação básica. Stanley Silva (2011) discorre que este documento inicia com uma crítica frente a metodologia tradicional de ensino, e, em contrapartida, busca enaltecer os valores e conceitos que devem ser valorizados no aluno.

Através dessas orientações, os PCNs buscam superar o ensino baseado em grandes personalidades e fatos, buscando o desenvolvimento da capacidade do estudante para a compreensão sobre o sujeito histórico. “Não é difícil perceber que a proposta do MEC, ao menos formalmente, representa um avanço no entendimento do papel do ser humano na história” (SILVA, 2011, p. --), em que se pressupõe a busca por permitir que os agentes sociais que estavam excluídos da dita “História Oficial” tenham voz e possam contribuir com a formação de um ensino de qualidade.

No que se refere ao trabalho com o local, as propostas contidas nos PCNs demonstram que devem ser trabalhados eixos temáticos originários da comunidade a que a escola está submetida, onde esta metodologia de pesquisa e estudo permite

ampliar o campo da ação humana. A justificativa para a adoção da História local como subsídio a educação induz à reflexão sobre a interação que o aluno poderá desenvolver entre o cotidiano e o espaço escolar.

O uso do cotidiano na sala de aula leva a aproximação entre a família e a escola, o que permite que a interação do aluno se desenvolva a partir de reflexões sobre objetos que estão em contato com ele próprio, dessa forma, suas análises se voltam do presente ao passado permitindo uma melhor compreensão sobre o tempo histórico e sua necessidade de entendê-lo. Com isso, se amplia a capacidade do aluno em perceber as relações sociais e os saberes de sua cultura, resultando na ressignificação de seu saber.

Esse processo que trabalha com a identidade coletiva pressupõe uma visão particular sobre os eventos que a determinada comunidade vivenciou, de modo que seja possível perceber o desenvolvimento das suas relações culturais. Sendo o local o ponto inicial de trabalho de qualquer professor, ela dispõe as experiências que estão alicerçadas sobre os sentimentos de profunda ligação com a comunidade a qual pertence, promovendo uma experiência que traduz com fidelidade o sentimento daquele povo.

A compreensão sobre o ambiente social, promovido pela definição dos PCNs, perpassa o estudo sobre o local de modo que possa oferecer um ambiente conhecido do aluno para a análise sobre as mudanças temporais e a dinâmica da História. Nesse aspecto, a pesquisa direcionada permite ao estudante entender o professor como um mediador do conhecimento cujo papel é permitir que o aluno construa novos conhecimentos a partir dos que ele já possui.

A partir do que discorreremos, refletimos sobre a prática docente e o ensino de História, de modo que buscamos entender o que os PCNs oferecem, compreendendo como a formação do docente acontece e como é feita a abordagem das orientações dos Parâmetros no Ensino Fundamental.

2.1 Formação docente e ensino de História

A preocupação com a formação do professor advém desde a época da Reforma e Contra-Reforma, porém foram os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, dispostos pela Revolução Francesa, que se tornaram os responsáveis

por delegar ao estado a necessidade de normatização de uma profissão que até então estava sob responsabilidade de leigos. A formação dos estados nacionais modernos também auxiliou o processo de consolidação e implantação dos sistemas de ensino públicos.

No Brasil, a formação de professores começou a se expandir a partir do final do século XIX, a qual foi firmada com o estabelecimento das instituições pertencentes às escolas normais, para preparar os professores para o nível secundário. Contudo, uma real preocupação com a formação do professor, que era destinado aos níveis finais do fundamental e ao médio, começou a surgir. Por ser um trabalho outrora de responsabilidade de profissionais liberais, a regulamentação do curso de pedagogia em 1939 passou a formar bacharéis licenciados⁷ para atender a nova demanda de serviço.

Alguns anos mais tarde, seguindo esse mesmo caminho, o curso de Pedagogia fora repensado e reformado de modo que acrescentava a formação de docentes voltado para o ensino de 1ª a 4ª série; contudo, foi no final dos anos 80 que algumas instituições privadas consolidaram este novo modelo. Desde o final do século XX, percebemos a ampliação de debates acerca do campo da educação que permeiam as legislações brasileiras e as reformas a que elas foram submetidas.

Em 2002, a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores estabeleceu os princípios norteadores para as licenciaturas e consolidou as bases que deveriam guiar o ensino a partir de então. Entretanto, Bernadete Gatti (2010) chama a atenção para a condição em que os professores estão sendo graduados, na qual há um grande foco sob um conteúdo específico que se desvincula da formação pedagógica.

Sendo as licenciaturas as responsáveis por formar professores que atendam a educação básica, desde a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais tem havido críticas e questionamentos sobre a base que constrói o currículo e o adequa ao espaço escolar. Tendo em vista a grande demanda na aprendizagem que atualmente estamos enfrentamos, focamos nossa preocupação na formação inicial que é oferecida aos professores e o seu diálogo com o ensino de História nos anos iniciais.

⁷ Bernadete Gatti (2010) argumenta que no final dos anos 30 os bacharéis se formavam em 4 anos, 3 anos estudando os conhecimentos específicos de seu curso e 1 ano completando as disciplinas pertinentes ao campo da licenciatura. Posteriormente as faculdades de Pedagogia adotaram esse modelo.

Entendemos que a escola e o professor possuem como papel o ensino-aprendizagem bem como a troca de conhecimentos a partir do saber do aluno e que é responsabilidade do docente desenvolver os processos que auxiliam o educando a interpretar e agir no mundo. Berenice Coresetti (in PADRÓS, 2002) acredita que é necessário que os futuros educadores devam ser preparados para auxiliar o desenvolvimento da consciência e sensibilidade social, e que os estudantes também busquem, prioritariamente, a continuação dos estudos e não apenas a inserção no mercado de trabalho.

Partindo desse princípio norteador, a diretora da escola Admar Corrêa, Claudia Louzada (2014), argumenta que os alunos devem se apropriar daquela História que o representa. Com isso em mente, é necessário que o estudante seja participativo e acompanhe os trabalhos que envolvem o estudo sobre História; entretanto, é necessário que o professor motive os estudantes a se entenderem como parte do processo Histórico. Segundo ela, os estudantes têm que ir no local para poder vivenciar essa cultura e que é a partir do momento em que se vai a determinado ponto, se passa a desenvolver eles com o meio.

Nessa perspectiva, entendemos que a Escola Admar Corrêa busca incentivar metodologias que não estão necessariamente presentes no currículo oficial, que a busca pelo incentivo às crianças aprenderem sobre si é o resultado desejado pelas docentes. Através do cotidiano escolar, a criança está submetida a uma infinidade de situações diferentes que produzem significados importantes para o desenvolvimento mental do estudante.

Portanto, compreendemos o espaço escolar como o lugar em que há o desenvolvimento de relações sociais e o encontro entre diferentes identidades, entre o público e o privado. O cotidiano se converte em uma grande rede de contexto e vínculos, dentro da qual o estudante transita ao longo de sua caminhada escolar.

No que se refere a sala de aula, a identidade do docente permeia o seu campo de formação na medida em que há uma maior valorização de determinado conteúdo frente aos demais, esse processo deveria ser trabalhado de maneira a produzir contextos interdisciplinares que buscassem valorizar o conteúdo que menos se discutiu. Esse fato produz uma figura do professor que acaba por adquirir uma dualidade, subjetiva e objetiva, assumindo um papel individual e coletivo, na qual sua formação acadêmica permeia o individual na mesma proporção que a necessidade de desenvoltura para com os problemas cotidianos assume uma

identidade coletiva no espaço da sala de aula.

Assim, compreendemos que o trabalho na escola não se está firmado unicamente no conteúdo programado para a aula, já que o papel do professor envolve também a criação de normas de conduta coletiva, atividades, elaboração e reelaboração de tarefas que incitam a formação de um caráter reflexivo e crítico. “Falar de formação não significa, assim, discutir sobre as diferentes modalidades de transmissão do saber ou sobre as metodologias que constituem tais processos” (FERRAÇO, 2005, p. 74), mas sim buscar suas práticas a partir de fundamentos, de questionamentos e de críticas.

Carlos Ferraço (2005) alega que o estudo sobre o trabalho diário do docente põe em xeque a formação acadêmica para o qual ele foi preparado, criticando a grande divergência entre a teoria vista dentro da universidade e a prática apresentada na sala de aula. Cada escola possui seus hábitos e currículos voltados a suprir as necessidades daquele estabelecimento, sua diversidade de ações, inter-relações e ressignificações possibilitam uma espécie de “formação continuada” para os sujeitos imersos.

Em outras palavras, significa dizer que, por possuir sujeitos advindos de diferentes culturas, que compõem o mais diversificado cenário cultural e que estão em constante contato, a escola possui sua própria História que oferece essa oportunidade de diálogo. Ao mesmo tempo em que necessita do constante aprimoramento dos professores e alunos para serem capazes de lidar com tamanha divergência, ali estão presentes diferentes expectativas e interesses que compõem o que Ferraço (2005) entende por currículo real.

Esse currículo corresponde a algo que está em constante mudança, que necessita do saber do professor para ser capaz de se transformar em algo benéfico para o aluno e ser utilizado de maneira a garantir o uso de novas metodologias no ensino. Baseadas nas propostas de formação e professores, as autoras Berenice Coresetti e Silvia Canan (2010) entendem que a documentação referente a formação de professores da educação básica consiste em algo simbólico, ou seja, há discussões que buscam compreender o processo de formação das reformas nas diretrizes curriculares, isso porque as Diretrizes que regem os cursos de graduação buscavam ter como base os estudos científicos das áreas específicas.

Coresetti e Canan (2010), ainda, percebem que esse processo resultava em um desenvolvimento de um ensino com caráter mais tecnicista, pois havia a

separação entre as orientações geradas pelas Diretrizes e as pesquisas, e a produção do conhecimento científico nas áreas de formação específica.

Para superar as divergências causadas entre esse embate na formação de professores, busca-se a criação de uma base comum nacional que gera um grupo de normas e princípios que têm como intuito auxiliar e nortear o trabalho do professor. Porém, há grandes dicotomias existentes dentro dos cursos de licenciaturas, no qual a divergência da teoria e prática é perceptível.

“O modo como foram constituídas as Diretrizes para os cursos de licenciatura reforçam esse entendimento quando priorizam a importância do conhecimento acadêmico” (CORSETTI; CANAN, 2010, p. 49), não havendo a interdisciplinaridade e a relação entre a parte teórica e específica de cada conteúdo e a Didática.

Sabemos que é necessário reaver a coerência existente entre a prática e o discurso que muitas vezes também não se encontra durante a formação do futuro professor. Essa problemática se manifesta não apenas em sua docência, quando o jovem professor “refaz” ou “repete” as aulas que teve durante seu processo de formação, mas também na formação ética de seu aluno, na construção de seus valores e na percepção sobre os conceitos de cidadania e solidariedade. A teoria e a prática devem andar juntas, de “mãos dadas”, de modo que o processo de ensino-aprendizagem não encontre dificuldades vindas do professor.

Marineide Gomes (2009) questiona a forma como as universidades estão trabalhando a prática dos futuros docentes e sobre como estes estão refletindo acerca de seu papel enquanto professor. Para recuperar essa dicotomia entre a teoria e a prática, a autora propõe uma relação de colaboração que aproxima os alunos das realidades das instituições que irão trabalhar.

Nessa mesma perspectiva, a autora Derocina Campos (2010) disserta sobre a dificuldade em que professores, oriundos da Pedagogia, encontram ao adentrar o ambiente escolar; a autora entende que, pelo fato desses professores estudarem uma metodologia que engloba todas as disciplinas escolares, torna-se difícil propor um trabalho com um foco em determinada área. Contudo, o ensino de História é percebido como precário para estes professores, pois, na medida em que os docentes não são preparados de maneira eficaz para esta disciplina, há uma considerável falta de diálogo entre a História e as demais ciências humanas (SOSA, 2010, p.--)

Para Flávia Caimi, “a teoria na prática é outra” (in PADRÓS, 2002, p. 48),

demonstrando que esse é um discurso que permeia o campo de formação do professor e de sua atuação enquanto profissional, na qual a formação voltada para um parâmetro racional e tecnicista não dialoga com a formação do docente. O espaço escolar não é sinônimo de previsão ou certeza, é o local onde diferentes sujeitos dialogam, coexistem e atuam por um certo tempo.

Em contrapartida, não é observado um diálogo entre os professores do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental e as docentes que trabalham com a educação nos Anos Iniciais, o que gera também uma espécie de rompimento entre as séries escolares; segundo Derocina Sosa (2010), elas são desconexas e refletem a dificuldade do estudante em trabalhar com conceitos abstratos. Assim, é necessária a formação de um profissional que seja capaz de propor a integração dos diferentes saberes que compõem o quadro escolar, para que se possa, assim, ultrapassar um ensino focado em números e nomes.

Percebemos, através da análise das narrativas das docentes que atuam na Escola Admar Corrêa, que existe uma preocupação acerca do déficit de materiais e metodologias que auxiliem o trabalho com a História, ou no caso do foco desta pesquisa, com a História Local. Sueli de Fátima e Mario de Souza (2014) alegam que há a necessidade de se repensar a formação de professores para os Anos Iniciais, pois há ainda uma fronteira entre a área da Educação e da História.

Observamos nas narrativas que há a ideia de que existe uma carência de publicações que abordem o trabalho com a História nos Anos Iniciais, e que não são comuns a elaboração de artigos e dissertações que visem preencher a lacuna existente entre as disciplinas na formação inicial. Em outras palavras, de acordo com as professoras entrevistadas, são poucas pesquisas que buscam sistematizar o processo de ensino-aprendizagem das disciplinas, o que dificulta a elaboração de aulas e atividades com foco na pesquisa e ensino.

A metodologia baseada na pesquisa/formação proporciona o desenvolvimento de profissionais mais reflexivos que se contrapõem ao modelo tecnicista de ensino, o que resulta na alteração sobre suas metodologias e aplicações de trabalhos e conteúdos. Logo, essa concepção gera uma modificação sobre seu papel na escola, o que Marineide Gomes (2009) caracteriza como um processo de interdisciplinaridade do seu ofício.

Ainda é importante ressaltar o papel que os planos de ensino e a atividade docente desempenham dentro do campo da formação de professores: de acordo

com Sueli de Fátima e Mario de Souza (2014), o processo de mudança que o ensino foi submetido ao longo dos anos e as propostas que foram desenvolvidas para assegurar o progresso da sociedade não focam a preparação do professor para o trabalho com suas orientações, de modo que o docente apresenta dificuldades em sua interpretação e aplicação. Para mudar esse quadro de contrariedade, a aplicação da formação continuada para professores busca propor uma aprendizagem significativa como modelo que abarca as diferentes perspectivas da realidade e do cotidiano dos sujeitos.

Essa questão trabalha, ainda, repensar do papel da escola e da figura do docente no ensino, para que seja possível vislumbrar outras maneiras de ensino-aprendizagem. Entendemos que, devido à variedade cultural presente no âmbito escolar, torna-se difícil estabelecer um currículo multicultural que promova o englobamento de todas as manifestações vividas na escola, para isso Rosa Maria de Oliveira e Maria da Graça Mizukami (2002) propõem a desconstrução da cultura estabelecida na ideia de que se tem pouco tempo para o ensino.

Esse processo geraria uma melhora no sistema de aprendizagem, pois estaria trabalhando diariamente com múltiplas imagens que refletem os estudantes, e estes estariam representados em um arranjo que tende a excluir aqueles que não se encaixam na figura de determinados grupos. As autoras Oliveira e Mizukami (2002) discorrem sobre a necessidade de se estudar os espaços escolares que não estão nos limites da sala de aula, pois são nestes espaços que os grupos tendem a se manifestar e se fazer visíveis.

Assim é necessário ao professor viver na prática a teoria que trabalha, aplicando-a “[à] realidade social produto do tempo histórico acelerado do presente.” (PADRÓS, 2002, pp.44), pois ele assume uma posição de respeito à ética e à autonomia do estudante. Essa postura deve estar sempre alicerçada em um importante objetivo destacado pelo autor Enrique Serra Padrós (2002) que diz respeito à curiosidade, a qual se torna a força motora para a impulsão do processo de ensino-aprendizagem.

Estimular a curiosidade é influenciar os alunos a não estarem de acordo com respostas fáceis e prontas, a questionarem a acomodação e a incitarem as mudanças no contexto e prática escolar. Essa atitude resulta por retirar o jovem da “zona de conforto” e induzi-lo ao questionamento sobre os processos em que ele está imerso e atua.

A busca por essa posição dos estudantes reflete a necessidade de se trabalhar com o meio onde a escola e seus alunos estão inseridos, convertendo-se como uma estratégia de construção de conhecimento que se firma na pesquisa, no contato, na observação e na escrita, o que desperta a atenção do discente. Essas atividades permitem o diálogo entre as ciências do saber e sua discussão sobre o processo de formação do corpo social, já que o diálogo proporcionado entre as ciências do saber e o conhecimento local se torna trabalhar do micro para o macro, da História específica para a História do Brasil.

O ensino de História é responsável por permitir que o aluno seja capaz de refletir sobre os valores que o cercam sobre as práticas de sua comunidade, e desenvolver o pensamento crítico relacionado ao grupo em que ele convive. Essa reflexão representa, para Rüsen (2010), funções importantes na vida cultural presente, pois a narrativa histórica, da qual ela advém, é resultado das operações que formam a Consciência Histórica do aluno e proporcionam uma atuação para a vida prática.

Com base nisso, a relação entre a identidade pessoal, constituída pela História individual e a identidade coletiva, que é originário da sociedade, formam o elo entre a Consciência Histórica e o ensino de História, isso porque o conhecimento é formado por uma rede de relações produzida pelas ações humanas no tempo e no espaço. No caso da História que é composta pelos registros dos homens ao longo do tempo, o seu ensino implica no diálogo entre preservação e transformação na mesma perspectiva que atravessa gerações.

Logo, Maria Auxiliadora Schmidt et al (2014) pressupõem que ensinar História atravessa diversos caminhos, entre os quais se encontra o da Consciência Histórica, que é presente em todos os seres humanos. Sua base está fixada na tradição social e familiar, onde os saberes das famílias são manifestados na identidade do estudante, desse modo, é comum suas argumentações e saberes estarem presentes na comunidade de origem.

A partir dessa reflexão, é possível percebermos a utilização da História de vida do aluno para o trabalho dentro do campo da História, de modo que o uso do cotidiano possa desenvolver frutos e relações que pressupõem o restabelecimento das relações entre os grupos sociais. Assim, o ensino sobre o local converte-se como ponto de partida para o desenvolvimento da aprendizagem histórica, pois propõem um contato mais direto com o aluno, professor, comunidade e meio que

estão inseridos.

Nesta perspectiva, o ensino de História se “desfaz” das correntes que o prendiam ao tradicionalismo dos grandes heróis no momento em que se espera o desenvolvimento da formação do cidadão baseado na construção do “espírito público, ao amor pelo país, aos interesses coletivos, por meio da vinculação de todos a um passado comum” (CERRI, 2011, p. 106).

Esse ofício, denominado por Luis Fernando Cerri (2011) como nacionalizador, passou a sofrer profundas transformações a partir da formação de associações resistentes ao regime militar. Em meados de 80 e 90 do século passado, percebemos a preocupação na formação de uma identidade nacional que permitisse ao aluno ser socialmente crítico perante a História ensinada.

Em entrevista à “Revista Escola”, em 2013, Isabel Barca argumenta que é importante o trabalho que contemple o cotidiano do aluno e não se desvincule do estudo sobre a temporalidade a que ele está imerso. Cada fonte pressupõe uma variedade de interpretações que dialogam com a perspectiva e entendimento da sociedade que o aluno possui, construindo, assim, novos conhecimentos.

Partindo de espaços de convivência, o ensino sobre a História Local permite que o aluno seja inserido em contextos mais amplos que assegurem a sua interação com a comunidade. Esse processo permite a apropriação do saber e desenvolvimento da consciência crítica necessária ao cidadão.

É importante buscar o diálogo entre o espaço da sala de aula, o ensino de história e a Historiografia. Para efetivá-lo, a autora Flávia Caimi (in PADRÓS, 2002) propõe uma metodologia baseada na Memória que permite ao professor tomar consciência de sua prática e remodelá-la, assim, ao analisar as reflexões dos alunos o docente se apropria da imagem que é construída acerca de seu saber e sua prática.

Esse trabalho também incita a reflexão do professor, pois ele se apropria das teorias pra compreensão sobre a sua prática e formula e reformula os princípios e ações norteadores de suas aulas. Para Caimi (in PADRÓS, 2002), esse momento de análise das Memórias norteadoras de professores e alunos oferece uma compreensão sobre as metodologias do professor, porém há uma visível dificuldade em perceber o que é relevante para ser descrito.

Nessa direção, entendemos que “[...] a sala de aula de História está muito mais suscetível à memória coletiva e aos discursos sobre o passado veiculados pela

grande mídia” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 120). O ingresso na sala de aula permite ao aluno desfrutar de um convívio com diversas outras identidades culturais e pensamentos oriundos das demais classes sociais que, em contato, compõem a formação psicológica e moral da criança. Caracterizamos esses fatos como os responsáveis pelo pertencimento da criança à sua cultura e identidade social, salientando que esse é parte de um resultado atribuído ao contato com colegas da mesma idade.

O ambiente escolar, carente de material que embasem seus argumentos e produções, dispõe do conhecimento dos moradores para projetar as aulas que caracterizam o bairro, baseando-se, na maioria das vezes, nas memórias dos idosos. Tendo como base a concepção de que a História estuda a atuação humana no tempo, a escola desenvolve um processo de busca por evidenciar e perpetuar a História do local, havendo a preocupação em recuperar narrativas individuais e coletivas que valorizem a identidade e cultura.

A introdução destas novas temáticas dentro do espaço escolar visa destacar a importância dos conhecimentos locais como um processo de formação histórica que advém antes mesmo da introdução da criança dentro da sala de aula. Essa característica da Memória, em se dedicar à análise do passado, possibilita ao aluno criar uma lógica temporal que registra e justifica suas experiências vividas, ressaltando as peculiaridades da região ao mesmo tempo em que a utiliza para a criação da consciência histórica.

Ciente dessa necessidade em se trabalhar com fontes diversificadas, o professor precisa entender e se apropriar da responsabilidade de sua prática no que se refere a qualificação para o trabalho em sala de aula. Enrique Padrós (2002) entende que o docente deve utilizar todos os mecanismos que estão a sua volta para proporcionar uma aula construtiva que incentive o aluno a desenvolver consciência crítica em seu espaço social.

Por essa razão, é importante que o professor perceba que sua aula não deve se limitar ao âmbito escolar ou da sala de aula, pois é sua função estar ciente das características locais de modo que possa ser trabalhado com seus alunos as relações sociais em que estão imersos e os desenvolvimentos da comunidade para fortalecer os laços de identificação e apropriação cultural.

Nessa conjuntura, a escola desempenha um importante papel de fortalecedora no desenvolvimento cognitivo e de socialização da criança. O papel da

escola é auxiliar o desenvolvimento e o fortalecimento da identidade do ser e de sua inserção na sociedade, é permitir um amplo diálogo entre as culturas existentes no grupo social e proporcionar a reflexão crítica acerca dos papéis que desempenham em sua comunidade.

Desde cedo, a criança já está imersa em um corpo social, aprendendo e desenvolvendo relações com sua família e membros da comunidade, a criança depende de seu grupo e seu grupo depende dela. Assim, ela se torna um membro atuante na comunidade e passa a “aprender” a cultura que está inserida; tudo aquilo que aquele grupo acumulou ao longo de sua existência é passada ao jovem e isso resulta na sua incorporação àquela comunidade.

Esse processo de incorporação e aprendizado é denominado como socialização entre a criança e seu meio, cujo resultado depende da personalidade da própria e da forma com que ela atua com os agentes sociais que estão em contato consigo.

Para a autora Juliane Carreiro (2007), a socialização depende dos procedimentos mentais, que são conhecimentos de valores e normas do seu grupo, os processos afetivos que correspondem ao apego, à amizade e à empatia, e os princípios que trabalham com a aquisição de condutas sociais desejáveis. O alicerce da socialização no ambiente escolar corresponde do diálogo entre estes três processos e a formação do pensamento e caráter infantil acerca do que julga certo ou errado.

Em outras palavras, significa dizer que a escola fortalece as atitudes consideradas como positivas e benéficas e “condena” as negativas, constrói-se, então, fatores que regularizam a construção e apropriação destes valores. Esse processo permite ao aluno entender as normas que regem o estável convívio em sociedade e buscar sempre elaborá-las com as atitudes aceitáveis pelo seu grupo, dessa maneira, ele estará disposto a compreender o processo de convívio. Para Adriana Pelizzari et al (2002), essa é uma das condições que permitem a percepção sobre a aprendizagem significativa, pois o estudante está se dispondo a aprender novos conhecimentos que dialogam com os já existentes. Por ser uma experiência que resultará em frutos que serão colhidos ao longo de sua existência, os conteúdos que possuem uma visível utilização para a vida prática tornam-se atrativos e significativos para o discente.

Baseado nesse processo de sentido, entendemos que é necessário que o

aluno possua uma rede de conhecimentos prévios que caracterizam sua identidade e seu papel no grupo social. Dessa forma, é possível percebermos a aprendizagem significativa relacionada ao trabalho com o ensino de História local, onde as crianças desenvolvem novos significados para o que foi aprendido e para o que ela já sabe.

Para a realização da apropriação e o desenvolvimento da consciência crítica do cidadão, é necessário que o professor desenvolva trabalhos com outras metodologias e fontes que quebrem com o ensino mecânico e tradicional. Essa perspectiva permite que a sala de aula se reverta em um espaço de troca de conhecimentos e interação social, onde se exerce a cidadania e cooperação entre diferentes práticas. É importante sempre lembrar que o aluno possui um conhecimento advindo do seu grupo social; já se superou há um considerável tempo a ideia de que o estudante é um receptáculo vazio esperando o professor despejar o conhecimento.

Vivemos na era da tecnologia, e, por essa razão, a educação exige uma abordagem diferenciada para o trabalho com a velocidade das informações, a qualidade do trabalho depende da posição do professor em trabalhar com os novos mecanismos que estão a sua disposição. Para Luis Paulo Mercado (1998), as novas tecnologias convertem-se em novas maneiras de aprender e ensinar, pois permitem um contato mais atrativo com povos e culturas distantes.

Juliane Carreiro (2007) trabalha com a ideia de que, devido ao grande fluxo de tecnologias e o constante avanço dos meios de comunicação e das informações disponíveis, a criança está inserida em um grande contexto que fortalece sua identidade ao passo que a sociedade se constrói. Assim, novamente percebemos que o estudante é possuidor de um saber, e, diferentemente do professor, não possui um rigor acadêmico ou formal, mas ainda assim é o que lhe caracteriza como sujeito pertencente a sua comunidade.

Segundo Rüsen (apud SCHIMIDT et al, 2010), há um processo mental que atribui sentido ao que foi vivenciado e que orienta o estudante a uma determinada posição sobre o acontecimento que ele está experimentando. Contudo, observamos nas entrevistas que não há uma estrutura característica da Consciência Histórica reconhecida pelos estudantes, o que indica que estes alunos não se apropriam dos saberes dispostos na sala de aula, os quais não demonstram ser úteis para a atividade prática.

O distanciamento entre a teoria e a prática do ensino pressupõe a falta dos

componentes característicos da compreensão histórica de atuação do homem no tempo; mesmo que o professor acredite estar utilizando as novas tecnologias para o desenvolvimento de sua aula, não está surtindo efeito entre os estudantes aqui pesquisados. Não está acontecendo o diálogo entre o ensino e a História dentro do espaço escolar, desse modo, entendemos que a metodologia adotada pelo docente não desperta o interesse do aluno. A partir disso, propomos o uso da História Oral como suporte para o trabalho com o ensino de História e História local.

Sabemos que até a década de 70, a Historiografia no Brasil estava baseada principalmente nas fontes escritas, onde majoritariamente eram utilizadas as documentações produzidas pela comunidade científica. É em meados de 70 que uma nova metodologia de pesquisa e de trabalho passou a ser gradativamente inserida no Brasil, logo se abriu um grande leque de possibilidades.

A introdução da História Oral nas universidades do país correspondeu a um importante instrumento que estava a serviço do conhecimento histórico, seu uso criterioso proporciona a reflexão do entrevistado acerca de algum processo que ele presenciou. Desse modo, permite uma compreensão mais profunda sobre a realidade particular única de sujeitos que desenvolveram laços com os contextos mais diversos.

Sabemos que a História Oral age de modo a permitir que o sujeito que não foi contemplado na História oficial possa proporcionar sua visão sobre os processos históricos. Assim, ele sai da massa invisível de ser contado a partir de outras perspectivas que não a sua, “a História Oral rompe obrigatoriamente com os confortáveis gabinetes onde se imagina um processo histórico [...]” (Padrós, 2002, p. 242).

Percebemos que, nessa metodologia, nos aproximamos das verdades individuais, e da percepção sobre o movimento e processo ininterrupto do tempo histórico. Sabendo dessas características da História Oral, como é possível a aplicarmos no contexto da sala de aula?

Trabalhar com a História Oral e com a ampliação das fontes permitem que o trabalho com a História local contribua tanto para a pesquisa histórica quanto para a formação de uma identidade do bairro, a Memória utilizada como base para essa propagação de conhecimento permite definir os lugares de memória influenciados pelo coletivo que se resguardou nos menores detalhes reavendo cotidianamente seus aspectos que se perpetuaram e atualmente estão presentes nas lembranças

dos idosos. Através do projeto chamado “Memórias”, essas recordações registram o processo de identificação do aluno com o espaço a que está inserido e tudo o que virá a compor essa identidade.

Segundo a autora Katia Maria Abud, “Narrar é prática humana” (ABUD, 2012, pg. 15), o que significa dizer que, como todo objeto proveniente de fabricação humana que está destinado a ser analisado e produzir novos saberes a partir de sua fonte, a Memória também é passível de análise, no momento em que ela se dedica à observação do passado e reflexão das concepções que resultaram na elaboração das características mentais e emocionais de um indivíduo, se constrói uma lógica que justifica as experiências vividas. Esse processo de elaboração de linearidade capaz de criar uma cronologia resulta na formação de um tempo histórico que está detalhadamente alicerçado sobre a elaboração do conceito de tempo, fruto do que foi experimentado na infância que, por sua vez, reflete na Memória a falta dessa precisão.

A utilização da História Oral como subsídio para a educação prevê romper com o modelo tradicional de ensino, de onde prepondera o pensamento sobre o domínio do professor perante o conhecimento que ele ensina; essa metodologia aqui proposta busca desconstruir a ideia de verdade absoluta. Através da construção e reconstrução do seu saber, o aluno passa a interpretar a sua realidade e valorizá-la de modo que acaba atribuindo sentido e assimilando os conteúdos que dialogam com sua prática.

Érico Fernandez et al (in PADRÓS, 2002, pp.248) ressaltam que a utilização da História Oral como metodologia para a sala de aula atribui inúmeras dúvidas quanto a veracidade dos conteúdos presentes nos livros didáticos. Esses questionamentos passam a existir na medida em que o aluno traz de casa para o ambiente escolar os depoimentos de familiares que podem se desencontrar com informações presentes nos livros.

Em seu artigo, Érico Fernandez, Maria da Graça e Rodrigo Gomez (in PADRÓS, 2002) dissertam sobre a utilização da História Oral aplicada ao ensino de História em uma Escola Municipal de Morro Santana em Porto Alegre, onde a ideia era compreender Morro Santana como a base de compreensão das relações sociais amplas e complexas. Assim, partia-se do micro para o macro com base em duas tarefas principais: a entrevista de familiares sobre o local e o recolhimento de objetos e fotografias que foram encontrados.

Dessa maneira, conseguiu-se despertar a curiosidade do estudante e a valorização da cultura e da produção local daqueles que já fizeram História, assim, essa proposta pedagógica mostrou-se eficiente na mesma medida em que projetou divergências acerca das posições adotadas naquele tempo sobre determinados assuntos.

Trazendo essa experiência para o contexto apresentado neste trabalho, entendemos, com a fala da Professora Paula Caldeira (2015), docente do 4º, que é sempre necessário e proveitoso o uso de fontes alternativas, pois como ela mesma ressalta:

Eu estava trabalhando o município e muitos na sala de aula, mais da metade, não conheciam a praia do Cassino. Isso me chamou muito a atenção, aí eu trouxe fotos, slides e a gente começou a mostrar, e é claro que eu trouxe fotos antigas e atuais e eles não reconheciam. (CALDEIRA, 2015)

Nesse sentido, a formação do docente deve buscar sempre ser aprimorada e repensada, pois, assim como Luis Mercado (1998) chama a atenção, existe grande necessidade do professor perceber o meio a sua volta como objeto para o ensino; Elisabete de Assis et al (2013) ressalta a capacidade que o aluno desenvolverá ao analisar a dinâmica social da sua comunidade.

Barbara Grace (2013) afirma que é no momento de formação que os professores deveriam adquirir novas metodologias e técnicas de ensino para aplicabilidade na sala de aula, para que se busque a constante preparação de docentes reflexivos e críticos. A utilização de materiais diferenciados dos livros didáticos facilita a compreensão da História de forma que o aluno passa a desenvolver e formular novas utilidades para aquele conhecimento.

Pensando a partir dessa necessidade em oferecer novas metodologias de aprendizado, o uso das novas tecnologias proporciona uma espécie de “reciclagem” do saber e também permite ao estudante ser um sujeito ativo no processo de aprendizagem. Referente ao processo de ensino da História Local, é possível que as tecnologias auxiliem o processo de aproximação entre o passado e o presente a partir da grande rede de informações presente nos meios de comunicação.

O processo Histórico adquire uma nova perspectiva na medida em que se torna atrativo ao olhar do aluno, Katia Maria Abud et al (2013) alegam que o estudo do meio permite o contato com os patrimônios que remetem a locais de convívio

social e são carregados de significados.

O estudo sobre a História Local é uma das estratégias de ensino mais utilizadas pelas professoras dos Anos Iniciais da Escola Admar Correa, trabalhando a partir do cotidiano da família e do estudante, pressupõe o conhecimento sobre o modo de vida no passado e as alterações que ele sofreu ao longo dos anos. Nesse aspecto, o ensino de História é entendido como a problematização das relações humanas a partir de um ponto que os alunos têm em comum, a localidade.

A partir do momento em que é possível estabelecer o diálogo entre aprender-ensinar, especialmente dentro do contexto do local, a interação social oferecida por este trabalho gera um agir no passado que se fixa na lembrança do aluno. Essa perspectiva permite a preservação de uma lembrança que se torna experiência vívida e carregada de detalhes e sentimentos.

2.2 PCNs e Narrativas: Diálogos entre a prática e a teoria

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs [BRASIL, 1998]) surgiram no Brasil devido a uma reformulação no currículo brasileiro, sendo elaborado na década de 90. O responsável pela sua elaboração, o Ministério da Educação (MEC), criou diversos PCNs que abarcavam todas as áreas da educação básica e propunham uma prática educativa de acordo com o nível escolar do aluno.

Analisaremos neste momento os “Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia” elaborado em 1997, que têm como função nortear o ensino a partir de habilidades que consideram desejáveis que o aluno possua. Assim, é discorrido ao longo do texto oficial diversos princípios que sugerem e auxiliam o trabalho com o ensino de História.

Percebemos que o caráter desse documento dispõe uma posição sugestiva, oferecendo a perspectiva de utilização de variadas fontes para o estudo em sala de aula, assim ele não trabalha com a ideia de obrigatoriedade sobre os conteúdos a serem trabalhados. Stanley Silva (2011) entende que o documento busca superar o tradicionalismo dos grandes heróis e de fatos e incita a compreensão sobre o sujeito Histórico.

As propostas trabalhadas nos Parâmetros buscam incentivar a apropriação dos alunos referente ao conhecimento histórico apresentado, trabalhando

orientações que contribuam para a prática reflexiva sobre as produções e vivências humanas. Nesse aspecto, torna-se possível ultrapassar as explicações que já estão prontas nos livros e adentrar o campo do pensamento crítico sobre as práticas da História.

As situações de aprendizagem são o ponto central para o desenvolvimento dos trabalhos, a procura por estabelecer ligações e diferenças entre o tempo histórico do presente e do passado gera o interesse em participar de atividades que buscam compreender as relações sociais, culturais, econômicas e políticas. Assim, as orientações didáticas do documento são desenvolvidas baseando-se no trabalho de pesquisa e coleta de informação para a criação de momentos de reflexão na sala de aula.

2.2.1 Considerações sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

A formação do estado brasileiro permitiu que a História ganhasse um espaço contínuo no currículo do ensino fundamental. A primeira lei referente ao ensino de História para a instrução da nação consistia no estabelecimento de leis sobre o papel do professor e da escola elementar, onde esta deveria privilegiar ensinamentos políticos rudimentares e a moral cristã. Nesse momento, a História ensinada era vinculada ao sagrado, assim, não havia distinção entre “as ideias morais e religiosas das histórias políticas dos Estados, nem dos costumes dos povos” (BRASIL, 1997, p.19), e esse processo visava legitimar a aliança entre Estado e Igreja.

Contudo, a História figurava apenas como uma disciplina optativa presente nos currículos escolares, que teve sua consolidação apenas em 1837 com o Colégio Dom Pedro II na cidade do Rio de Janeiro. Este estabelecimento oferecia um ensino secundário e era destinado às elites, mesmo sendo um local de ensino gratuito, e a regulamentação da disciplina da História resultou na utilização do modelo francês com a utilização da História Geral.

Em meados de 1870, os programas curriculares do ensino elementar foram complementados com a incorporação de disciplinas de Ciências Físicas, História Natural e tópicos de História e Geografia. No final da década, realizou-se novas formulações nos currículos escolares do primário e, impulsionados pelo estímulo da

abolição da escravidão, novos debates surgiram que visavam a criação de uma História desvinculada do sagrado, que promoviam a separação entre o estado e a igreja.

No entanto, isso não significou que, no ensino de História, essa desvinculação estivesse efetivada, pelo contrário, havia uma grande diferença entre as propostas de ensino e sua aplicação na sala de aula. Por ser um momento cuja obrigatoriedade dos professores consistia no ensino das noções mínimas das disciplinas obrigatórias, a prática da História sagrada continuou a prevalecer entre as disciplinas facultativas.

Com isso, a metodologia de ensino era formada pela memorização e repetição dos textos que compunham o programa, baseada principalmente na fala do professor e no pouco material didático que a escola oferecia.

Desse modo, ensinar História era transmitir os pontos estabelecidos nos livros, dentro do programa oficial, e considerava-se que aprender História reduzia-se a saber repetir as lições recebidas. (BRASIL, 1997, p. 20)

No final do século XIX, o currículo passou por grandes transformações que auxiliaram na definição das disciplinas escolares, o que gerou uma maior autonomia a elas de modo a desenvolver métodos pedagógicos para o seu ensino. A História ganhou uma dupla identidade, sendo importante para a civilização e para a pátria, o que completava o afastamento entre o estado e a igreja.

A História da civilização contemplou destaque aos processos civilizatórios, e o estado firmou-se como o condutor a essa direção. Os tempos bíblicos deixaram de ser a prioridade e se focou no estudo sobre as civilizações antigas, que possuíam uma cultura escrita.

Já a História Nacional tinha como base a integração do povo brasileiro à moderna civilização, sendo ela o alicerce da identidade do cidadão. Desse modo, a moral religiosa foi substituída e desenvolveram-se, em seu lugar, rituais e práticas de civismo que eram presentes no cotidiano escolar.

No início do século XX, não houve mudanças consideráveis na situação da escola, mas houve um fortalecimento dos debates em torno do sistema educacional que resultaram em novas propostas de modelos de ensino. Em meados de 30, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e aconteceu a Reforma Francisco

Campos⁸, que auxiliaram o fortalecimento do estado no controle sobre o ensino.

No período de urbanização do país, se repensou a inclusão do povo brasileiro dentro dos parâmetros da História, portanto, nos livros didáticos, se incorporou a tese de democracia racial, sem a existência de preconceitos raciais e étnicos. Considerando o brasileiro como um povo formado por brancos descendentes de índios, portugueses e negros e também por mestiços, criou-se um ideal de conjunto harmônico de sociedade sem conflito.

A prática ainda era baseada na memorização e reprodução dos textos, cujos nomes figuravam a figura de grandes heróis e datas de seus grandes feitos. Nesse momento, os exames mais importantes consolidavam esta tipologia de ensino baseada em nomes e datas, visto que selavam uma seleção e conteúdos tradicionais para suas provas.

Até o final da década de 70, houveram dois momentos significativos para o avanço da História: um no contexto da democracia, com o fim da ditadura de Vargas e o outro durante o governo militar. No período pós-guerra, a História ganhou um papel de destaque no campo internacional, desempenhando um papel significativo para a propagação e consolidação de uma política da paz. A UNESCO passou a intervir na elaboração dos livros didáticos, incentivando a propagação de uma História com um conteúdo voltado para um caráter mais humano e pacífico, buscando estudos sobre o desenvolvimento econômico, social e político das sociedades.

A Lei 5.692/71 consolidava os Estudos Sociais durante o período do regime militar, os conteúdos pertencentes ao campo da História e da Geografia foram diluídos e ganharam contornos ideológicos para justificar o projeto nacional organizado pelo governo militar.

A organização das propostas curriculares de Estudos Sociais em círculos concêntricos tinha como pressuposto que os estudos sobre a sociedade deveriam estar vinculados aos estágios de desenvolvimento psicológico do aluno. (BRASIL, 1997, p. 23)

Assim, os estudos se organizavam a partir do material para o imaterial, no entanto, a linha do tempo elaborada para o ensino consistia em um sistema

⁸ Foi a primeira reforma educacional cujo caráter era nacional, ela estabeleceu a frequência obrigatória, o currículo seriado bem como a obrigação de habilitação para o ingresso no nível superior. Essa reforma ainda igualou os colégios oficial ao Colégio D. Pedro II mediante inspeção federal. (MENEZES; SANTOS, 2016)

cronológico ordenado pela sequência passado-presente-futuro. Sabendo disso, iniciava-se o estudo a partir do que era mais próximo que devia respeitar uma faixa etária do aluno. Configurou-se, por tal intermédio, a definição de conceitos e noções relacionados às Ciências Humanas, nas quais a base de sua compreensão figurava sob o domínio da compreensão de tempo histórico.

As mudanças ocorridas durante o período militar firmaram o fim do exame de admissão e o ensino obrigatório de oito anos, o que trouxe consideráveis mudanças para os estudantes. Contudo, no momento em que se ampliava o acesso às escolas, se diminuía a qualidade de ensino oferecida ao público.

Visando suprir as necessidades de profissionais de Estudos Sociais nas escolas públicas, o governo criou os cursos de Licenciatura Curta “o que contribuiu para o avanço das entidades privadas no ensino superior e uma desqualificação profissional do docente” (BRASIL, 1998, p.23). Essa tipologia do saber ignorava os conhecimentos específicos das ciências e contribuía para o afastamento entre a academia e as escolas.

Nos anos 70, as lutas em favor do ensino ganharam um maior âmbito, o crescimento de associações de historiadores e geógrafos garantiram o acesso aos docentes e à sua luta em favor do retorno da História e da Geografia para os currículos escolares, bem como o final dos cursos de Licenciatura em Estudos Sociais.

No período democrático, em meados dos anos 80, os saberes escolares passaram a ser questionados e redefinidos, pois, em face das mudanças observadas no âmbito político, econômico e social, tornava-se necessária a análise sobre o currículo e sua aplicação na sala de aula.

Assim, se inicia a discussão acerca do retorno da História e Geografia para as séries iniciais. As propostas de debates se voltam a novas fontes induzidas pelo interesse dos historiadores nas questões ligadas à História cultural, social e do cotidiano, que visavam reformar o ensino de História tradicional.

Em seguida, esse modelo tradicional era questionado, independentemente de sua vertente de apoio. O processo histórico era apresentado como uma sequência de acontecimentos definidos em um espaço-temporal predominantemente europeu que subjugava as capacidades do aluno, onde se apresentava como um produto pronto e acabado.

Esse processo permitiu que o conhecimento histórico sofresse mudanças,

criticado por diversos estudos que transgrediam o documento com fonte, expandiram os objetos de estudos e adentraram no campo do privado. Esse questionamento contra a supremacia do documento escrito permitiu que uma infinidade de fontes surgisse e oferecesse diversas perspectivas que poderiam ser utilizadas na sala de aula.

Essas transformações auxiliaram a revolução do processo de ensino-aprendizagem, de tal modo, os PCNs entendem que é importante que o ensino de História estabeleça relações entre as identidades coletivas e pessoais, entre as diferentes culturas que compõem a sociedade e fortaleça sua concepção sobre o mundo. Visando essa perspectiva, os Parâmetros defendem que o ensino de História deve priorizar três aspectos.

O primeiro aspecto diz respeito ao trabalho com a identidade social do aluno, visto que ela deve ser trabalhada de modo a dialogar com as relações sociais as quais esse aluno está submetido. Dessa perspectiva, como segundo aspecto, surgem a compreensão e a percepção sobre o papel individual e o coletivo, para que, como terceiro aspecto, a identificação sobre as diferenças observadas entre os sujeitos administre um diálogo entre as particularidades que integram a sociedade.

Em um último momento, percebemos a importância do surgimento e do fortalecimento entre as concepções atribuídos ao tempo, onde o agora é resultado das ações de um presente no passado; e, mesmo com as súbitas modificações da sociedade, o outro, do passado, produziu História. Assim, o estudante torna-se capaz de comparar as realidades que o ensino oferece e a que ele coexiste, e ampliar seu conhecimento com base nas relações dispostas pela História.

Percebemos, com este resumo Histórico sobre os PCNs, que ele se encontra dividido em duas partes, a primeira corresponde às características gerais do ensino de História, que abrangem os princípios e conceitos pertinentes ao seu campo e, a segunda, às propostas de ensino e aprendizagem para o ensino fundamental.

Carlos Henrique de Barros (2013) discorre que os Parâmetros buscam atribuir considerável importância aos compromissos pertinentes ao sujeito, de modo que a partir do local ou do cotidiano se desenvolva as questões relacionadas ao sujeito histórico, onde é ressaltado o papel de cada um na História global. Partindo desse princípio norteador, entendemos que a proposta do documento é permitir que os grupos, que antes estavam excluídos dos trabalhos no ensino, possam ser vistos

e escutados.

A partir disso, os PCNs estabelecem as habilidades mínimas necessárias ao estudante; relacionando com o ensino de História Local, eles sugerem que “este pode e deve ser entendido como um local privilegiado de estudo, [...] visto que a partir do local é possível identificar e estudar diversos aspectos sociais [...]” (SILVA, 2011, p.--).

Mesmo que os Parâmetros estejam separados em livros pertinentes a cada área do conhecimento, é possível perceber que suas instruções propõem uma interdisciplinaridade entre as ciências e que também oferecem o diálogo entre a realidade social e as concepções teóricas dos currículos. Diante desse contexto, entendemos que a proposta pedagógica dos PCNs busca respeitar as diversas manifestações culturais, com base em uma educação voltada para a formação do cidadão que visa os direitos igualitários.

2.2.2 As orientações dos PCNs e as narrativas docentes: Aproximações e distâncias no ensino de História dos anos iniciais

Os Parâmetros defendem que o saber escolar é resultado das articulações sobre as representações culturais formadas pelas vivências dos alunos e dos professores, onde as diferentes fontes que estão em contato produzam diversos conhecimentos e saberes.

Diante disso, o documento propõe algumas habilidades que o estudante deve ter para ser capaz de concluir o ensino fundamental, dentro das quais se destaca o reconhecimento da identidade do grupo a que ele pertence e as relações envolvidas no tempo e espaço. Para isso, foi utilizado o critério de que os conteúdos deveriam sempre partir do local, do cotidiano da criança, e trabalhar a partir disso os contextos mais gerais e amplos do ensino.

Partindo desse pressuposto, o ensino de História nos Anos Iniciais do Fundamental trabalha com a ideia de promover a compreensão sobre as semelhanças e diferenças da vida sociocultural. Assim, o Primeiro Ciclo, que contempla os Anos Iniciais (do 1º ano até o 4º ano), turmas que são de responsabilidades da professora Gleici, 3º ano, das professoras Paula e Sandra, 4º Ano e da professora Carla, 5º ano que corresponde ao Segundo Ciclo, trabalham

leitura de tempos variados a partir do presente.

Sabemos que, nesse momento, as crianças ainda estão no início da alfabetização, e o trabalho com fontes escritas complexas e de caráter histórico dificultaria o processo de ensino-aprendizagem, nesse aspecto, os Parâmetros dissertam a necessidade de se utilizar o trabalho com o oral e iconográfico. Assim, é possível partir dessas perspectivas e adentrar o campo da linguagem escrita de uma maneira mais simples e que, ao mesmo tempo, desenvolve a autonomia intelectual do estudante.

Diante desse contexto, utilizamos a perspectiva da autora Laurence Bardin (1977) sobre análise de conteúdo para desenvolver as seguintes categorias referentes ao processo analítico das entrevistas,

Tabela 2.1 - Categorização da narrativa docente

Unidade de Contexto	Unidades de registro	Categorias	Inferência
1- Fonte	Graduação	Formação docente	Carência de metodologias que preparam o professor para o trabalho com o local.
	Atuação		
2- Propostas	Aula	Prática da docência	Falta de material que auxilie a formação das aulas de História Local
	Atividade		
3- Diálogo	Relacionamento Escolar		
	Contexto do aluno		

Entendemos com o quadro acima que há duas tipologias bastante definidas dentro das entrevistas, uma delas se refere ao papel que seria ligado ao vínculo escolar, por exemplo: as motivações das docentes em trabalhar com as crianças, o motivo que as levou a ir para o local bem como os projetos que a escola oferece para o trabalho com o ensino de História Local. Enquanto a outra perspectiva se refere à metodologia e ao relacionamento que as docentes desenvolvem com o indivíduo e com o espaço em que atuam, logo, seu trabalho é voltado para o proporcionar um diálogo entre a escola e os estudantes.

Nessa perspectiva, os PCNs definem que é papel da escola desenvolver as concepções de mundo que as crianças pequenas já possuem, trabalhando com

fontes orais, iconográficas e “monumentos” locais, é possível auxiliar este processo e estabelecer ligações com a cultura local. Diante disso, a professora Gleici (2015) alega que, durante o período de aniversário da escola, ela realiza passeios com a turma na busca por perceber as mudanças ocorridas no passado e seus resquícios no presente.

Nesse contexto, que vai ao encontro de um ensino inovador, cuja noção de tempo se vincula aos fatos vividos em um curto período de vida de uma criança, a proposta que se desenvolveu para o trabalho com o Patrimônio também desfruta de um caráter transformador, se desvinculando do espaço escolar, ele adentra os lugares de Memória e incentiva a utilização de novas fontes. A professora Hilda Jaqueline de Fraga (2013) reflete sobre esses espaços destinados a rememoração e concluiu que:

O estabelecimento de práticas docentes nesses espaços educativos não-formais tem procurado potencializar o contato dos professores de História com os aparelhos culturais, tanto no sentido de explorá-los como laboratórios para aprendizagens significativas, em se tratando do ensino de História, quanto para a efetivação de um processo educativo mais amplo, que possibilite a maior democratização de seu acesso pela população. (FRAGA, 2013, p. 99)

Segundo a concepção da autora Hilda Jaqueline de Fraga, a utilização do meio ambiente que compõe o quadro social em que está inserido se configura como um parâmetro essencial para o Ensino de História nas séries iniciais, pois a patrimonialização deste meio se originou do reconhecimento como parte da Identidade do povoado. Dessa forma, a iniciativa do trabalho com o conceito de tempo e espaço assume o papel de instigar a curiosidade do aluno para efetivar a compreensão sobre a dimensão simbólica de sua História. Apesar de ser uma tarefa que aparentemente é profunda demais para ser realizada por uma criança, as nossas fontes relatam que há um grande envolvimento destinado a conclusão das propostas com esse foco, visto que os alunos conseguem perceber que o lugar trabalhado compõe a sua Identidade, o que é proporcionado por uma Memória que foi herdada.

Através da narrativa da diretora da Escola Admar Corrêa, Cláudia, percebemos que a escola tem preocupação em seguir as orientações dos Parâmetros no que se refere a conceituação do tempo, assim como perceber as mudanças sociais a que estão submetidos. Para isso, o programa de pesquisa e

ensino da Secretaria Municipal de Educação realizou, em parceria com as professoras, uma extensa pesquisa pela origem da História de sua instituição, o resultado obtido está sendo estudado e organizado para elaborar um livro que conte a História do Patrono Admar Corrêa.

Durante o levantamento bibliográfico, os pesquisadores encontraram algumas referências à professora fundadora do estabelecimento de ensino que, anos mais tarde, originou a escola trabalhada. Foi devido a essa pesquisa que se tornou possível localizar a Professora Maria Cândida e realizar a entrevista que atualmente compõe o livro-tombo da instituição. Dentre as atividades trabalhadas ao longo do ano de 2014, uma delas reflete a importância da História local para o processo de formação da Identidade cultural do Bairro, chamada de Roda de Conversa, se buscou fortalecer os laços entre a comunidade e a Escola ao mesmo tempo em que desenvolviam novas perspectivas para o trabalho com a Educação infantil.

O projeto foi aplicado inicialmente em turmas do 3º ano com o trabalho sobre a concepção de Tempo e as relações entre o passado e o presente. Para realizar essa discussão, a professora Gleici (2015) buscou reproduzir objetos que dialogam com o cotidiano dos alunos de modo que os orientasse sobre o contexto social em que estão inseridos. Esse processo, recorrente nas Escolas, é caracterizado pela professora Katia Maria Abud (2012) como o responsável pelo sistema de ensino baseado na “decoração de datas e acontecimentos”, o que gera uma ideia da necessidade de estabelecer um sistema cronológico para explicar os fatos históricos. Porém, o trabalho efetivado pelas docentes busca aproximar as crianças de sua História através do contato com os elementos edificados dentro da comunidade gerando a apropriação dos fatos históricos do qual descendem. Assim, a autora, que mesmo criticando este modelo de Ensino, alega que é importante para a formação da identidade infantil utilizar essa sistematização de tempo, porque é a compreensão sobre a experiência familiar contrastada com a experiência pessoal.

Os PCNs definem uma quebra nesse preceito de tradicionalismo baseado na decoração, e propõem a utilização de depoimentos e relatos no trabalho com o local. Neste caso, segundo a Diretora Claudia (2015), “o projeto ‘Memórias’ foi criado pela Secretaria de Educação e Cultura (SMEC) de Rio Grande/RS que, em parceria com os representantes das escolas da cidade, sorteava aquelas que seriam contempladas com a sua proposta. Uma das escolhidas para a atuação deste plano foi a Escola Admar Corrêa, onde o projeto se propôs a resgatar a História de seu

patrono Admar Corrêa, utilizando-se de narrativas, imagens e vídeos. O projeto incita o trabalho interdisciplinar e a ampliação dos conceitos dos alunos sobre a sua Identidade cultural”.

Na busca por tornar a Memória mais presente no âmbito escolar, a diretora examina novos horizontes para proporcionar um panorama sobre os Patrimônios presentes na comunidade, o resultado vem se revelando cada vez mais atrativo aos jovens, pois há uma quebra dentro do sistema de ensino da Escola que propõe dispor uma maior autonomia para a expressão pessoal, ou seja, através das atividades de incentivo à manifestação cultural, os alunos começam a interagir mais com a História local e a pesquisar sobre o processo de construção do bairro onde moram, e que, por vezes, retratam questões discutidas com a família sobre o passado ambiental do local.

Ainda durante essa pesquisa, os alunos começam a compreender mais nitidamente como ocorreu o assentamento das famílias oriundas de outras localidades e, ainda, procuram interagir com essa perspectiva na medida em que reconhecem que são descendentes destas pessoas que se estabeleceram em sua localidade. Neste momento, a problemática do tempo se torna presente na medida em que o passado começa a ser moldado neste processo de percepção “que, reduzido a medidas (horas, dias, semanas), torna-se o tempo social, fundamenta a construção do conceito de tempo histórico pelos alunos” (ABUD, 2012, p. 13), isso porque, para as crianças, cuja principal característica é retratada pela curiosidade, a expectativa em conhecer melhor as diferenças pessoais e também as visões que revelam fragmentos de outros tempos e que são trabalhados através do contato físico se torna mais atrativo do que aquelas atividades ligadas a compreensão de datas e tempo.

Compreendemos que, para propiciar e permanecer com a atenção das crianças voltadas para o trabalho em sala de aula, é necessário transpor os limites físicos e induzir a um quadro mental cuja imaginação pode ser acessada através de relatos sobre a construção das suas moradias. A partir dessa experiência, a apropriação do meio em que vive se torna mais evidente e alcança uma maior amplitude, ao encaminhar a conversa realizada na sala de aula para dentro do espaço privado o aluno busca confrontar o conhecimento adquirido com as Memórias que compõe o seu âmbito familiar gerando a aproximação da família na vida escolar.

Considerando o eixo temático “História local e do cotidiano”, a proposta é a de que, no primeiro ciclo, os alunos iniciem seus estudos históricos no presente, mediante a identificação das diferenças e das semelhanças existentes entre eles, suas famílias e as pessoas que trabalham na escola (BRASIL, 1997, p. 41)

Baseando-se nessa leitura sobre os Parâmetros, a professora do 3º ano, Gleici (2015), propõe atividades no período de aniversário da escola que dialogam com os trabalhos que a escola organiza. Assim, inseridos dentro do contexto de entrevista com antigos moradores, os alunos são levados a refletir sobre as transformações observadas durante a saída de campo, visto que há divergências entre os relatos e o material presente na Vila Santa Tereza, bairro onde a escola se encontra.

Com isso, as orientações para o ensino de História voltam-se ao fato da ampliação dos estudos frente ao que observaram durante o percurso da saída. Porém, a diretora reflete sobre o fato de que, muitas vezes, os alunos não se apropriam da cultura, pois acreditam ser necessária toda uma base teórica para poderem compreender o significado de determinado monumento ou patrimônio. Segundo o documento produzido pelo MEC, entendemos que a apropriação dos significados não é efetivada, pois há uma carência na relação com o cotidiano da criança.

Jörn Rüsen (in SCHIMIDT, 2010), tal como explicitado anteriormente, trabalha que a categorização da Consciência Histórica ocorre em quatro tipologias, relembramos que são elas a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética⁹ (cf. Tabela 1.1). Com base nas narrativas observadas e sabendo das diretrizes estabelecida pelos PCNs, entendemos que a Consciência Histórica que as professoras trabalham e buscam desenvolver em seus alunos transpassa duas categorias: a tradicional e a genética.

Pela consciência tradicional, as professoras procuram manter viva as tradições locais e se preocupam com a permanência da Memória viva das origens da Santa Tereza, através de aulas e projetos que abarquem o uso do cotidiano como

⁹ Lembramos que a Consciência de tipo tradicional remonta a ideia de manter vivas as tradições da comunidade/indivíduo, enquanto que a exemplar foca em permitir que as experiências do passado se tornem regra de conduta para a sociedade. Já a consciência crítica busca romper com o tradicional e a orientação que o passado oferece ao presente, por último a manifestação genética entende que pode haver uma mudança na interpretação a qualquer momento da vida do indivíduo.

conteúdo para as aulas. Nesse aspecto, os Parâmetros definem que é necessária a identificação das permanências e transformações realizadas no âmbito familiar, a partir disso, se desenvolveria a competência ao reconhecimento do modo de vida dos indivíduos no tempo presente e no tempo passado.

Percebemos que essa tipologia se manifesta por ser trabalhada com crianças novas que ainda estão fortemente imersas na cultura e tradição familiar. Nessa concepção é trabalhada a ideia de que o passado ainda opera fortemente no presente e cuja as manifestações devem ser preservadas sem modificações.

Nessa conjuntura, se encontra também uma das orientações de avaliação dos PCNs, que sugere o reconhecimento de elementos do passado no presente, o que pode auxiliar para o desenvolvimento de uma Consciência Histórica tradicional, caso não seja trabalhado e discutido em sala de aula o campo pertinente à tradição.

Quanto a segunda tipologia, referente a Consciência Histórica Genética, Rüsen (2010) disserta que ela permite que a experiência no tempo seja capaz de modificar a compreensão sobre o passado e o presente em que se vive. Essa categorização reflete uma preocupação mais profunda acerca do diálogo passado-presente, a qual busca a experiência do passado que promove o agir humano, mas que, através do presente, delimita essa lembrança.

Essa é uma perspectiva que menos aparece nas narrativas, sendo que elas demonstram, prioritariamente, a Consciência Tradicional; entretanto, ainda assim, percebemos rastros de sua existência através de aulas que priorizam a mostra sobre o passado, mas que não representam a totalidade do presente.

Elisabete de Assis et al (2013) entende que sair da zona de conforto que o ensino de História tradicional oferece é uma tarefa difícil que requer dedicação e a busca pelo conhecimento. Segundo a professora Paula (2015), há um grande déficit no material didático para o trabalho com o local e o regional, não há material de apoio para o professor nem para o aluno, porém, os PCNs atentam ao uso de fontes orais e iconográficas para o trabalho em sala de aula.

Esse tipo de material desperta o interesse dos alunos e facilita o trabalho do professor em proporcionar a apropriação cultural; é necessário discorrer e explicitar os fatos que são abrangidos pelo contexto histórico. A partir do momento em que os alunos entendem que sua realidade está presente no mundo, eles passam a valorizar as múltiplas identidades culturais e sociais.

Tendo em vista a valorização do conhecimento prévio do aluno e o contínuo

desenvolvimento das competências, as indicações dos Parâmetros Curriculares estão embasadas no melhor domínio sobre a linguagem escrita, na vivência dentro do contexto escolar e no trabalho já realizado com as concepções de tempo.

A partir do 5º ano, inicia-se o trabalho com fontes mais complexas e uso de obras de cunho histórico, pois, devido ao grande fluxo de informação proveniente do desenvolvimento das novas tecnologias, as crianças estão englobadas numa grande rede de troca de informações. Porém, apesar deste constante fluxo, os Parâmetros ressaltam que não é feita uma sondagem sobre a informação e, portanto, ela não é selecionada.

Diante disso, é papel do professor buscar sempre contextualizar a informação e discutir em sala de aula os componentes presentes em seu texto. Carla dos Santos (2015)¹⁰ alega que o professor está sempre buscando e pesquisando novos conteúdos e metodologias, o qual dialoga com as tecnologias na busca por propiciar uma aula atrativa ao aluno.

É nesse momento que a proposta de eixo temático para o ensino de História se faz presente, pois é a partir do 5º ano que as ciências do saber começam a se dividir e o número de professores em cada turma aumentar. Assim, a busca por aprofundar os conhecimentos das relações sociais, políticas, culturais e econômicas se faz presente na discussão e na compreensão do diálogo entre a localidade que a escola está imersa e o local de nascimento do aluno, para que ele seja capaz de promover e compreender as trocas que estes espaços produzem para a elaboração da História.

Os Parâmetros definem que “na localidade onde as crianças moram, existem problemáticas que só podem ser entendidas na medida em que elas conhecem histórias de outros espaços” (BRASIL, 1997, p. 46), no contexto do bairro Santa Tereza, existem particularidades que correspondem apenas a este povoado, que é o que caracteriza a sua identidade.

A abordagem temática oferece essa discussão de aproximação entre diversos tempos sob um aspecto em comum, onde Nilton Pereira e Cleusa Graebin (in BARROSO et al, 2010) discorrem que o professor de História trabalha com uma infinidade de modos de vida carregados em originalidades, que se relacionam, se aproximam e se afastam produzindo novos significados. A proposta é definida como

¹⁰ Entrevistada: Carla Rosana dos Santos, 46 anos, 15 de julho de 2014.

uma indução a reflexão a partir da exposição das permanências e mudanças.

Trabalhar com a perspectiva dos temas é realizar um recorte no campo da História e trabalhar a partir dos significados que aquela categoria obteve ao longo do tempo. Essa tipologia de ensino auxilia o professor a “dar conta” da quantidade de conteúdo que necessita ser trabalhado ao longo do ano, pois permite a compreensão da História enquanto um processo.

Porém, mesmo com a qualidade de facilitar o diálogo entre História ensinada e a História de vida dos alunos, essa não foi uma metodologia de trabalho utilizada pelas professoras. Nas narrativas, é notável o interesse das docentes em buscar atrair o aluno para o contexto escolar, contudo, elas continuam reproduzindo o modelo tradicional de ensino que pouco ou nada inova na sala de aula.

O uso de fotografias e materiais em vídeo auxilia a busca pela atenção e curiosidade do aluno, mas é o suficiente para despertar o interesse do estudante?

2.3 Entre a Memória e os documentos: Diálogos do acervo escolar com as narrativas docentes

No subtítulo anterior realizamos a categorização das narrativas das professoras em dois blocos: a categoria que corresponde ao processo de formação das docentes e a relação que elas possuem com a escola e, também, a categorias que trabalha os assuntos que são de responsabilidade das professoras, cujo encargo abarca a elaboração de aulas e projetos que dialoguem com a História local. Sabendo dessas tipologias, vamos analisar os documentos presentes no livro-tombo da escola e a sua relação com essa categorização, de modo que possamos visualizar a prática docente em relação com as propostas dos PCNs.

O livro-tombo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Admar Corrêa é composto de 4 livros que possuem diversos documentos escritos, que variam entre o breve histórico da escola e as fotografias dos eventos e produções dos alunos, sendo a grande maioria formado por cronogramas e convites das semanas de aniversário da escola. Um dos primeiros documentos encontrados corresponde à criação do respectivo estabelecimento e o seu vínculo com a História e cultura do Bairro Santa Tereza.

Esta escola, Admar Corrêa, conviveu com a História do Bairro Santa Tereza, onde está situada: construída em meados 1989, sua trajetória é bastante intensa

quando falamos sobre as dificuldades enfrentadas para a construção de uma escola capaz de oferecer ensino às crianças do pequeno vilarejo, cujo prédio inicial é vinculado a um monumento importante para a vizinhança. A narrativa da professora Sandra retrata as dificuldades que a escola passou ao longo dos anos para ser estabelecida no local onde hoje se encontra, oscilando entre o seu período de formação acadêmica e a instituição do referido colégio, a entrevistada alega que

A escola era muito precária, [...] nós tínhamos mais ou menos 4, 5 salas de aula com um total de 100 alunos, era uma situação muito precária pra tudo né? Instalação sanitária, refeitório. As salas de aula chegava a cair objetos nas crianças devido aos furos nas paredes. (Entrevistada: Sandra Ulguim, 49 anos, 8 de outubro de 2014)

De acordo com os registros, esse foi o período inicial da escola que foi formada inicialmente para atuar como uma escolinha particular, elaborada para trabalhar sob o nome de Escola Maria Gorete, estabelecida nas “Casas Pretas”¹¹, atendia um número limitado de alunos, pois o local era pequeno e de simples acomodações. Os alunos eram alfabetizados pela Professora Maria Cândida num sistema de ensino bastante rigoroso, no entanto, pelo fato do Bairro Santa Tereza abrigar pessoas oriundas de classes menos favorecidas, o número de interessados em inscrever as crianças neste estabelecimento de ensino aumentou significativamente de modo que se necessitasse de um maior espaço para prestação dos serviços, segundo Claudia Louzada¹².

Foi graças a uma doação de parte da casa, feita pela família de Maria Cândida, que a escola foi capaz de suprir as necessidades iniciais, porém, com o aumento dos alunos era necessário a presença de uma inspeção pedagógica e um quadro de funcionários que auxiliasse a professora para que continuasse funcionando nesse espaço, assim, a chegada da inspetora só auxiliou no processo de aumento dos interessados. Era evidente que o serviço ofertado era de qualidade, não apenas pelo número de alunos que a escola possuía, mas também pelo fato de que havia uma grande dedicação por parte dos professores, que eram recebidos positivamente pelos alunos.

No entanto, para que o local pudesse prosseguir com seu sistema de educação era necessário um grande aumento nas dependências dessa Escola. O

¹¹ Foram as primeiras casas a serem construídas na vila Santa Tereza e que eram destinadas a habitação dos funcionários de altos cargos do Porto.

¹² Entrevistada: Claudia Louzada, 46 anos, 22 de setembro de 2014

resultado dessa necessidade foi a utilização completa de todas as dependências da casa, o que permitiu que as aulas prosseguissem e se perpetuassem até meados de 1988.

Nessa mesma época, a professora decidiu se aposentar e não mais lecionar, o que culminaria no encerramento das atividades da Escola e é nesse panorama que surge a figura de Admar Corrêa¹³ que, interessado em seguir com os trabalhos de Maria Cândida, propôs um acordo à professora: ele doaria sua casa para que o município construísse a escola caso ela disponibilizasse o material necessário para que o trabalho de lecionar continuasse fluindo positivamente no local.

Com o novo espaço construído e a doação do material realizado pela Professora Cândida, surgiu a Escola Admar Corrêa, em 1989, que contava com o auxílio do Porto do Rio Grande para que suas atividades continuassem em andamento. Foi estabelecida a utilização do projeto “Embale uma Escola”, que logo seria aplicado nesta instituição; basicamente, esse projeto consistia no apadrinhamento por parte de uma empresa, o que auxiliou na melhoria das dependências físicas e na disponibilidade dos materiais necessários para continuar o trabalho e foi com esse auxílio que a Escola se manteve em funcionamento.

Podemos perceber que, dentro dessa proposta, se iniciava uma interação entre o Porto do Rio Grande e a Escola. Desde 1989, a escola vem sofrendo contínuas mudanças e aperfeiçoamentos em sua infraestrutura, visando atender o maior número de alunos possível, e buscando proporcionar uma boa qualidade de ensino. Graças a essa ajuda, foram viabilizadas as condições necessárias para que a Escola Admar Corrêa se tornasse um estabelecimento de ensino capaz de ofertar o Ensino Fundamental completo, segundo Sandra Ulguim¹⁴.

Logo, graças ao auxílio do Porto, a Escola foi transferida para um prédio novo e definitivo cujo número de alunos que ela abriga chega a quase 500, que são oriundos de diferentes bairros que contornam a cidade. É importante salientar que, com essa ampliação da capacidade na infraestrutura, foi possível desenvolver um melhor diálogo com a comunidade, pois atualmente a Escola possui um número maior de adeptos da utilização de passeios e da oralidade como fonte de ensino.

Ao longo do arquivo, podemos perceber a presença de documentos escritos à

¹³ Morador do Bairro e constantemente envolvido com assuntos ligados a associação do Bairro. Por ser um capataz do Porto, as cores da Escola Admar Corrêa se utilizam desse aspecto e homenageia tanto o Porto, que auxiliava fortemente a Escola nos anos iniciais, como o Patrono do colégio.

¹⁴ Entrevistada: Sandra Ulguim, 49 anos, 08 de outubro de 2014

mão, que possuem o intuito de ser, ao mesmo tempo, um informativo sobre a escola e um agradecimento às famílias e às instituições que auxiliaram a escola. Em um destes documentos, está presente a importância e reconhecimento que a direção atribui às professoras que ficaram na escola no momento de necessidade, diante das condições em o que prédio escolar se apresentava.

Observamos, ainda no mesmo documento, a seguinte frase: “Procuramos ser guias educadoras, pois a criança reconhece um guia e o segue com muito mais entusiasmo” (LIVRO TOMBO, 1989). Por essa razão, entendemos que a base da educação proposta na escola está centrada a figura do aluno e no desenvolvimento das relações sócias que ele estabelece com o meio que está inserido.

Quando falamos no trabalho com a Identidade deste grupo, embasamos nosso pensamento em Michael Pollak (1992), que se refere à formação da Identidade como sendo caracterizada pelo local de nascimento, onde esta criança já está inserida em uma cultura delimitada pelas fronteiras físicas, e o pertencimento de seu grupo a região em que vive adere ao conhecimento do saber-fazer de seu contexto social. Para a Escola Admar Correa, é importante incentivar o aluno a perceber essa História que o rodeia e torná-lo capaz de se apropriar desses laços e usufruir de um modo que traga o benefício para a Memória local, como a proposta e a iniciativa do Projeto “Memórias”.

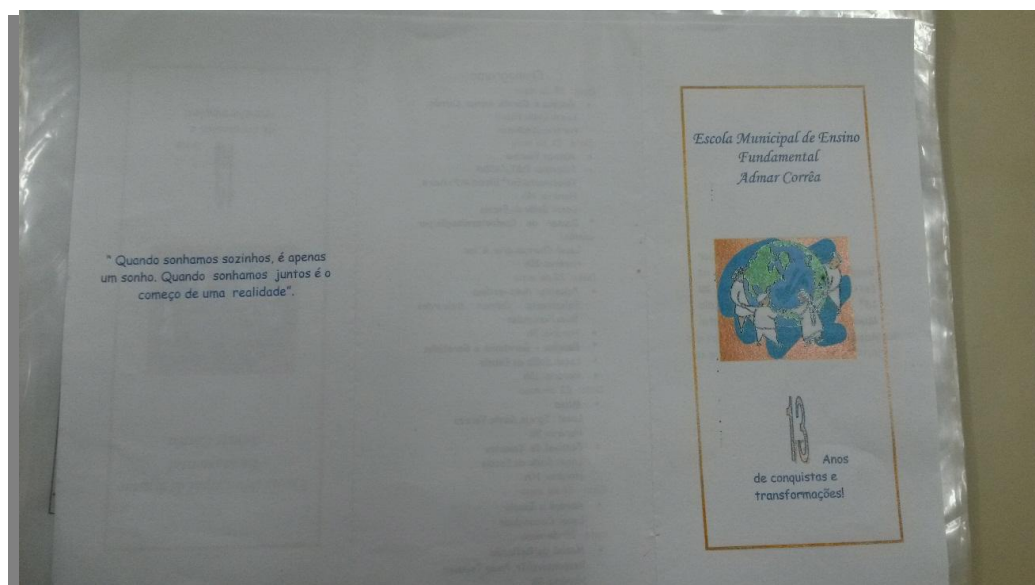
No ano de 2014, a Escola completou 25 anos de existência e, dentro das atividades realizadas ao longo deste ano houve a preocupação em retomar a Memória de sua trajetória, foco do projeto que, em parceria com a Secretaria de Turismo de Rio Grande/RS, iniciou propostas que abarcam a Educação Patrimonial e Ambiental partindo da compreensão dos próprios alunos sobre os temas em questão. Esse processo de identificação e legitimação de um Patrimônio que corresponda às características da Identidade local é o principal objetivo do projeto, que tem sua base firmada dentro de uma Educação que rompe com os padrões conservadores e insere a comunidade como um todo dentro do contexto de apropriação.

Para a entrevistada Paula Caldeira (2014), as crianças demonstram um grande interesse em participar de atividades e trabalhos que se relacionam com o seu cotidiano, que discorram sobre suas práticas e as permitam ser influentes nas decisões da comunidade ou do grupo que participam. A professora entende que os alunos possuem uma curiosidade muito grande e uma ampla vontade de aprender,

pois, segundo ela, eles não possuem conhecimentos sobre a História local.

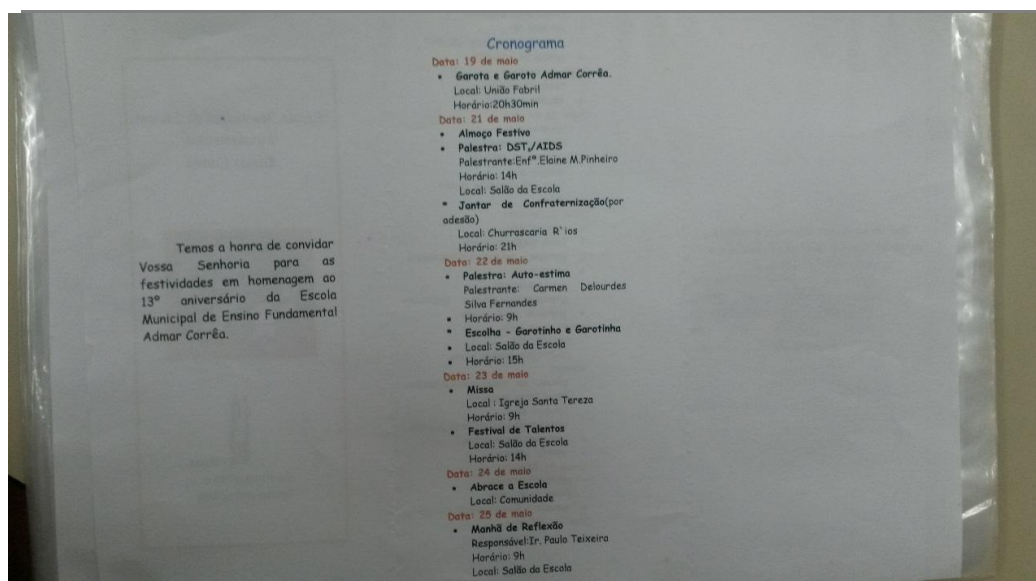
Diante dos registros das atividades da escola, é possível percebermos que é grande a participação dos alunos nas atividades escolares e na realização das propostas que lhe são solicitadas. As imagens a seguir retratam e exemplificam alguns dos principais documentos que se encontram presentes no livro da escola.

Figura 1. Cronograma de atividades – parte da frente:



Frente do cronograma de atividades (Fonte: Acervo da escola Admar Corrêa, 2002)

Figura 2. Cronograma de atividades – parte de trás:



Parte de trás do cronograma (Fonte: Acervo da escola Admar Corrêa, 2002)

Entendemos, com as figuras acima, que eram muito importantes as atividades culturais que a escola propunha, visto que era o momento de confraternização dos alunos e de comemoração entre os docentes e discentes. Percebemos também que a família era chamada a participar das atividades, principalmente da eleição dos chamados “Garoto e Garota Admar Corrêa” (Acervo da escola Admar Corrêa, 1999, p.--)

Fazia parte desse cronograma, que se tornou tradição na escola, a missa em função do aniversário, onde a grande maioria dos estudantes estava presente para prestigiar o momento. Algumas das fotos presentes no arquivo demonstram, através de suas imagens, o salão da igreja “recheado” de estudantes na missa de aniversário, porém a diretora Claudia, tristemente, discorre que, na época não era comum a preocupação que temos hoje sobre o registro dos eventos e uma infinidade de momentos se perdeu ao longo dos anos.

Ao longo do acervo, é possível perceber também a preocupação que a escola possui em relação ao meio ambiente, através das fotografias, os leitores são levados a vivenciar ou, no caso da autora, lembrar, a preocupação que ronda a questão ambiental referente a grande produção de lixo.

Para efetivar nosso trabalho, é necessário definir o que compreendemos sobre o emprego e a utilização da palavra Patrimônio, neste trabalho usufruímos do termo Patrimônio segundo o prisma do organizador do livro “Educação Patrimonial: Reflexões e práticas”, Átila Bezerra Tolentino (2012) que alega que um conjunto de bens que possuem valores com significados abrangendo um grupo é o que representa o Patrimônio, e se encontra entrelaçada ao significado de cultura, ou seja, ele consiste em uma herança cultural perpetuada pelos homens. Sendo assim, o que é produto deste grupo social e caracteriza a sua diferença perante os demais povos do mundo é o que chamamos de Identidade, então tudo o que é produzido conscientemente e atribuído um valor para a produção é o Patrimônio Cultural da comunidade.

Porém, é importante que salientemos que, quando citamos os Patrimônios identificados pelo aluno, eles não estão presos apenas nos que estão edificados, mesmo que o trabalho com a Memória de um bem cultural realizado junto às crianças seja uma atividade de difícil conclusão; a falta de contato com o que é material incentiva uma leitura de tempo muito distante que não corresponde com o tempo experimentado pelo aluno. Para combater esse contraposto, a Escola utiliza

as Memórias dos moradores como forma de aproximar o passado do presente.

Segunda a Diretora Claudia Louzada,

A gente tem uma boa parceria, porque agora mesmo no aniversário da escola a gente trouxe as pessoas mais antigas do bairro para um momento de conversa com os nossos professores. Eu acho que a gente tem muita parceria e muita troca de experiência com o pessoal da comunidade, principalmente com o pessoal mais antigo, que ainda têm essa história muito viva. (Entrevistada: Claudia Louzada, 46 anos, 22 de setembro de 2014)

Percebemos que o primeiro passo para a utilização da oralidade como fonte para o ensino de História materializou-se sob a troca do conhecimento entre a comunidade e a Escola, como sendo um processo que resulta na utilização e apropriação dos alunos pelo saber da comunidade local o que, por sua vez, gera a preocupação em salvaguardar as características da localidade. Ainda compreendemos, com a fala da diretora, que o principal objetivo deste projeto está sendo atingido na medida em que a comunidade usufrui de um contato mais direto com as gerações mais novas, o que propicia a utilização de suas Memórias como uma fonte importante de estudo e ensino.

O contato gerado pela atividade extracurricular garante a essas crianças uma visão mais ampla da História e a interação com os diversos conhecimentos que compõe a nossa cultura; e, ainda, visa torná-las capazes de perceber e de reproduzir dentro do seu cotidiano as manifestações culturais e as suas relações com o desenvolvimento do local, gerando a percepção sobre a evolução urbana do espaço do bairro.

Para realizar essa análise sobre a História da Vila Santa Tereza, o projeto se direcionou, neste aspecto, para o trabalho com as crianças do 3º ano (antiga 4ª série), e iniciou a introdução de um conceito de História sob um âmbito mais pessoal para os jovens; em outras palavras, foi utilizando de seu meio de convivência, de suas relações pessoais e das narrativas das pessoas que são as mais antigas do Bairro, que os professores planejaram despertar o interesse pelas questões que envolvem Identidade e Patrimônio. Para a autora Katia Maria Abud, a proposta de ensino deve utilizar os objetos que estão mais perto temporalmente do aluno, que predispõe a utilização de um material concreto e que se relacionam com a vida pessoal do discente.

O resultado é usufruir de uma ligação cultural já estabelecida pela criança

com seus pais e com a sua Memória herdada gerando um procedimento que busca incentivar a apropriação total do significado de sua História, principalmente aquele que se refere à História da localidade.

Graças a essa base proporcionada nos 3º anos e 4º anos, se encontra frisada a necessidade do trabalho com a Educação Patrimonial, no entanto, o ensino de História desta série é mais voltado para uma prática e percepção sobre a cidade no seu âmbito Histórico, resultando num incentivo sobre a formação da identidade Riograndina. Na turma que já obteve a base para o conhecimento sobre a Identidade e Patrimônio, o 4º ano, é mais fácil percebermos que compreende esse processo, pois os alunos acabam realizando saídas do espaço escolar e da sua zona de conforto, que seria a vila em que residem, e se deslocam para outros locais da cidade, onde sua concepção sobre a formação de sua Identidade será aprimorada. O projeto “Memórias” contribuiu para este processo, pois ao contrário do que é estabelecido para a série anterior, cuja preocupação é iniciar a curiosidade sobre sua localidade, o trabalho com a História da cidade é mais denso e complexo, pois um fator que agrava a dificuldade deste trabalho é que nem todos os alunos desta classe visitam ou visitaram alguma vez o Centro Histórico da cidade ou tiveram um contato com seus saberes.

Para combater este quadro de baixo interesse pela Identidade de Rio Grande a proposta era induzir os alunos a refletirem o significado do ser Gaúcho e estabelecer o seu papel dentro da sociedade. O trabalho em sala de aula permite aos alunos compreender melhor a História, ao mesmo tempo em que entram em contato no tempo presente com o objeto trabalhado.

Percebemos também que o projeto proposto à Escola se apoia sobre uma face ambiental, que busca retratar todas as peculiaridades que registram a evolução e degradação ambiental sofrida pelo local, onde, fazendo uso de imagens, áudios e saídas de campo, as professoras incitam o questionamento sobre a mudança e os impactos ambientais que essa degradação causou aos moradores.

O resultado tem sido satisfatório porque são através desses diálogos que se registram as iniciativas dos jovens que buscam a mudança dentro do quadro socioambiental que a localidade possui. As crianças, no geral, demonstraram que se interessam pela proposta na medida em que ela interage diretamente com sua vida cotidiana, pois, por ser a maioria deles oriunda do próprio Bairro Santa Tereza, que está em contato com o Saco da Mangueira, convivem diariamente com o acúmulo de

lixo e detritos que a água traz.

A figura a seguir retrata uma saída de campo para conhecimento sobre a História local: as famílias e as crianças levaram as professoras até o ponto de encontro entre o bairro e o saco da mangueira. (Entrevistada: Claudia Louzada, 46 anos, 22 de setembro de 2014)

Figura 3. Saco da Mangueira



(Fonte: Acervo da escola Admar Correa, 2002, p.--)

Essa perspectiva sobre a importância do meio ambiente, para esses alunos, certifica que as atividades trabalhadas na Escola que buscam a apropriação da cultural local tem tido um profundo impacto na formação de suas identidades, pois os tornaram capazes de perceber os problemas enfrentados pelo Bairro e sugerir mudanças que confrontem esse entrave que afeta o quadro social.

Uma ramificação do Projeto “Memórias” estava em fase de construção e elaboração, ela consiste na formulação de uma parceria entre a escola e a Prefeitura da cidade de modo que, com a saída da sala de aula e com o registro dos pontos que possuem o maior acúmulo de lixo, os alunos, através de fotografias, percebam a

riqueza que a comunidade possui e desfrutam desse local como parte de sua identidade, contribuindo para a preservação do Bairro.

Essa iniciativa tem como um dos objetivos atingir também os familiares destas crianças para que voltem seu olhar para um desenvolvimento mais sustentável, sendo papel dos professores retratar as principais causas dessa degradação, e o dos discentes, refletir sobre o processo e propor mudanças, o que torna possível iniciar uma preocupação mais expansiva sobre o acúmulo de lixo e as doenças transmitidas através disso.

Este processo gera o desenvolvimento de uma cultura local com a convivência com os saberes das gerações anteriores da família, ainda salientamos que há uma discussão incentivada pelos conhecimentos da criança que é embasada no momento em que vivenciam a História do local na sala de aula. Os alunos buscam compreender os processos de modificações sofridos ao longo dos anos e, ainda, ao retornar ao colégio, propõem a discussão sobre o que puderam observar em suas casas e procuram mostrar sua própria resposta sobre o desenvolvimento e os motivos que levaram o bairro a ser da forma como hoje se encontra, a diretora da instituição caracteriza esse processo como uma forma de demonstração de sua apropriação cultural de modo que retratem o seu conhecimento sobre o processo de degeneração cultural do local. (Entrevistada: Claudia Louzada, 46 anos, 22 de setembro de 2014)

De acordo com Leandro Henrique Magalhães (2009), o Patrimônio é o elemento fundamental para a formação e percepção de uma identidade e possui seu suporte em uma ampla possibilidade de fontes e objetos; ele ainda está em constante mudança, sendo possível distinguir novas percepções ou novos Patrimônios. Percebemos que a prática da vivência no contexto histórico do local trabalhado é o que garante a legitimidade da apropriação para estes alunos, a necessidade do trabalho com o Patrimônio edificado é o que auxilia no processo de aprendizagem e torna plausível a reprodução dos conhecimentos dos alunos frente ao que considera como parte de sua identidade.

Ainda mais, compreendemos que, mesmo tendo a preocupação em preservar a memória, é difícil o trabalho com Patrimônios que não estejam edificados, pois as crianças não conseguem compreender com total clareza o motivo que leva o local ser considerado como parte de sua História, pois está temporalmente afastado de si. A estratégia adotada pelas professoras consiste, então, em realizar periodicamente

saídas de campo que visem diferentes perspectivas sobre a educação, que incentivem a reflexão sobre o que faz parte de sua identidade e selecione aqueles que contribuem para a formação local. Logo, as Memórias dos moradores se convertem na base necessária para o trabalho com o local, de modo que, através de suas narrativas, seja possível oferecer um panorama sobre a História do bairro Santa Tereza. As lembranças aliadas à utilização de saídas de campo permitem dispor de uma manifestação visual acerca do que é trabalhado na sala de aula, no qual os alunos contribuem com suas histórias de família.

Segunda a professora Sandra Ulguim, essas saídas demonstram também um importante fator sobre a realidade do local que, em meio ao processo de melhoria e pavimentação do Bairro, contrastam as diferentes classes sociais que coexistem neste espaço e compõem o quadro social do local, segundo a professora do 4º ano, é interessante organizar essas saídas, pois os alunos percebem que a escola busca fazer parte do seu cotidiano e conhecer a realidade em que vivem, para que com estes gestos também se estreite as relações entre a Escola e a comunidade, resultando num processo de valorização de sua História e dos patrimônios que a compõem, permitindo que os mais jovens desenvolvam laços de afetividade e façam indagações sobre as condições atuais do local.

Compreendemos que as crianças têm a necessidade de experimentar e vivenciar o contato com o meio, portanto, é através dessas saídas de campo que é possível desenvolver uma ligação com a cultura. A diretora Claudia Louzada alega que é:

A partir do momento em que tu leva que eles...(pausa) "Ah mas esse aqui é o prédio que meu pai trabalha", ou isso aconteceu aqui ou ali... Mas tem que ser uma coisa bem tratada mesmo né, esse projeto é bom porque eles trabalham em sala de aula, depois eles saem para fazer a visita e retornam pra escola, produzem material e multiplicam pros outros colegas. (Entrevistada: Claudia Louzada, 46 anos, 22 de setembro de 2014)

Neste contexto, percebemos que a expectativa do projeto proposto é validar a escolha do que é representativo para estas crianças, induzindo a valorização e a apropriação destas seleções e diminuindo a distância entre a Educação e o cotidiano do aluno. Essa prática de aproximação se fortifica na medida em que os discentes percebem que a História que está sendo trabalhada faz parte de sua Identidade ou, até mesmo, que o personagem pode ser parte de sua família.

As professoras ainda salientam que há a necessidade de reforçar esse trabalho com a saída de campo de modo que se vivencie essa cultura que está sendo trabalhada, elas compreendem ainda que esse projeto visa à inserção das diversas manifestações culturais que compõem o quadro da sociedade e favorecem o seu diálogo e identificação, usufruindo de uma importante fonte de estudo: a memória.

O ensino de História alicerçado sobre a prática do uso da Memória para compreender o cotidiano implica na construção e reconstrução do conhecimento com base no que o aluno entende sobre sua cultura. Entendemos a Memória como uma construção individual baseada no contato com diversas referências que proporcionam uma coletiva, Pierre Nora (1993) alega que essa Memória é sempre um acontecimento atual, uma manifestação vivida no presente que representa o elo entre um grupo.

Assim, por ser a Memória viva, ela também está presente no aluno, refletida em seus saberes e práticas constituída a partir do seu grupo familiar. Entendemos essas concepções, dentro do campo da educação, como os saberes prévios, conhecimentos que a criança já possui antes de entrar na escola, são as suas referências culturais que formaram seu caráter e identidade a partir de uma ligação em comum com outros indivíduos.

O ensino de História é o lugar onde diferentes percepções se cruzam e dialogam, onde as Memórias debatem e novos saberes se constroem para os que já os possuem. Com isso, a prática da escola em buscar moradores antigos que pudessem contribuir com a História de formação do bairro é essencial para a preservação da identidade e Memória cultural.

Em uma sociedade como a nossa onde os mais velhos perderam a posição de guardiões da Memória devido à grande onda de movimentos que surgem de preservação de patrimônios materiais e imateriais, as atividades da Escola Admar Corrêa valorizam a figura do idoso. Sabendo da carência de materiais que contém essa História, as vivências e experiências dos mais velhos do grupo social são as mais importantes fontes que o ensino pode trabalhar, visto que os alunos possuem uma grande sede de aprendizado.

A entrevistada Gleici Stuckner entende que as crianças atribuem um valor de referência para a escola, onde compreendem o papel importante que ela desempenha para a sua formação. A professora percebe também que esse

comportamento é em grande parte atribuído ao papel que os pais desempenham na escola, pois estes são bastante ativos e presentes na educação dos filhos.

Nessa perspectiva, as fotografias do acervo, tal como se vê na Figura 4, demonstraram a importância da participação da família no cotidiano escolar, de modo que estabeleciam um diálogo e ofereciam um apoio para a escola quando era necessário realizar eventos ou obras.

Figura 4. Participação da família em eventos escolares



(Fonte: Acervo da escola Admar Correa, 1999, pp.--)

Podemos observar, na figura acima, um evento que reunia a escola e familiares, a escolha da “Garota e Garoto Admar Corrêa”, tendo, ao fundo, os familiares dos jovens que estavam desfilando pelo título. A diretora Claudia Louzada fala que a família sempre teve uma importante participação na escola, pelo fato do bairro não apresentar muitas mudanças internas, é comum que nas casas morem “a vó, daí a vó passa pro filho e o filho passa pro neto e fica uma coisa muito entre família aqui dentro.” (Entrevistada: Claudia Louzada, 46 anos, 22 de Setembro de 2014).

As crianças experimentam a apropriação cultural desde cedo, visto que essas atitudes proporcionam um relacionamento mútuo entre as famílias e fortalecimento de suas práticas e identidades. Esse processo permite que as crianças tragam para o ambiente escolar questões relacionadas à História local e ao meio ambiente, onde muitas delas discorrem sobre as informações obtidas dos pais

e suas relações com os conteúdos trabalhados em sala de aula.

Nessa direção, a professora Carla dos Santos ainda aponta que é bastante comum que as crianças estejam cientes dos impactos ambientais que o crescimento da cidade está causando no bairro, isso porque muitas delas são originárias de famílias pescadores que discorrem sobre os problemas enfrentados no seu ofício.

Em um outro momento, também percebemos a posição ativa que os pais possuíam na escola ao fazer parte da Comissão de Pais e Mestres (CPM), que tinham por objetivo auxiliar a escola, no que fosse possível e necessário e, se envolver nas reuniões que definiam as melhorias na educação.

Figura 5. CPM em desfile na vila Santa Tereza



Fonte: Acervo da escola Admar Correa, 1999, pp.--)

Era comum a realização de passeatas e desfiles pelo bairro na intenção de chamar a atenção para conseguir mais apoio à escola, geralmente nesses momentos eram expostas as atividades que a escola possuía e os projetos que as turmas realizavam e participavam. As docentes mais antigas discorrem que a participação da família foi e é fundamental para o desenvolvimento da criança e de sua formação, pois elas são a base do conhecimento e saber que os alunos possuem.

Dentro dos registros de atividades da escola verificamos a presença de atividades que possuíam a função de desenvolver consciência crítica nos alunos, esse método era no geral de responsabilidade e elaboração da direção que, com

base na ajuda das professoras, consolidavam projetos e gincanas sociais.

Nessa perspectiva, é possível desenvolver atividades pertinentes ao campo do ensino de História que dialoguem os documentos e fontes que a própria escola possui sobre sua História. A formulação de hipóteses, a verificação e o debate são a base para o trabalho educacional, de modo que a confrontação destes documentos com a realidade que os alunos podem observar seria de grande importância para o diálogo entre o presente e o passado.

Ao longo das entrevistas, não observamos a preocupação em utilizar o Acervo Escolar como fonte para o ensino, entendemos que a categoria que alude aos assuntos ligados à escola, como a formação docente e o tempo de percurso no estabelecimento, não estão contemplados nos documentos do acervo. A preocupação da salvaguarda destas fontes volta-se unicamente ao percurso que a escola percorreu e suas propostas e manifestações sociais que exponham sua História. Poucas professoras são mencionadas em seus documentos, salientando sempre a perspectiva dos trabalhos e os alunos realizando os projetos e não a escrita sobre o que estes projetos propõem, a quem são direcionados e para que estão sendo realizados.

Também não notamos uma preocupação sobre a continuação das aulas e oficinas que são propostas algumas vezes por ano, visto que um trabalho que poderia ser desenvolvido em todo o ano escolar, como o caso da História local e o uso do presente para se reportar ao passado, não é trabalhado novamente. Essa particularidade pode resultar na não apropriação dos alunos diante dos conhecimentos a que foram submetidos, assim, apesar do esforço em buscar a compreensão e reflexão sobre sua realidade, pode haver o esquecimento resultante do não pertencimento ao conteúdo trabalhado.

Entendemos que essa questão gera uma quebra na narrativa das docentes, onde todas manifestam preocupação em tornar a localidade um referencial para a criança, no entanto, não dão continuidade às propostas que podem representar uma modificação nesta constatação.

Portanto, há uma dicotomia existente entre as entrevistas e as referências dos documentos. Entendemos que algumas possuem um caminho um tanto recente na escola, mas, ao mesmo tempo, elas demonstram interesse em utilizar novas metodologias para o trabalho em sala de aula. Porém, discorrem que não há apoio e material necessário para as aulas que sejam capazes de “dar conta” das

necessidades do aluno, mas e quanto ao próprio acervo da escola? Não seria ele próprio uma das fontes mais propícias para isso?

Por ser composto principalmente por fotos que retratam o passado escolar do estabelecimento, acreditamos que esse seria o ponto de partida essencial para o uso em sala de aula, afinal, os alunos estão imersos naquele mesmo espaço que os documentos retratam. Concluímos que as professoras não possuem conhecimento sobre o material existente nos livros-tombos e na sua particularidade de retratar o passado, sendo que este poderia ser o princípio dos trabalhos referentes a História Local.

Ainda observamos que a família não participa diretamente dos trabalhos desenvolvidos na sala de aula, entendemos que suas Memórias e narrativas não são objetos de uso cotidiano no trabalho com a História do bairro. Diante disso, questionamos onde a família estaria dentro do processo de ensino-aprendizagem e, se a trajetória destes indivíduos não é utilizada dentro da escola e da sala, como é trabalhada a História local.

A diretora da Escola Admar Corrêa, Claudia Louzada (2014), alega que a escola está sempre de “portas abertas” tanto à comunidade quanto à família do estudante e que, apesar de existirem casos onde as famílias buscam participar da vida escolar do estudante, não é a maioria. Um número bastante pequeno de pais é que buscam se inteirar da caminhada do aluno dentro do ensino fundamental e que, apesar da diretoria procurar tornar a presença familiar como um ponto forte da escola, não é a realidade do Admar Corrêa.

Através das narrativas das docentes, não percebemos o intercâmbio entre a família e a escola, sua presença é notada na medida em que eventos são realizados no espaço escolar. A família, que deveria ser o suporte do processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes está desvinculada do mesmo e, pelos mais diversos motivos, não se fazem presentes no cotidiano escolar do indivíduo. Assim percebemos que sua principal aparição volta-se à realização e à participação em eventos, onde o número de famílias presentes é bastante motivador e essa é uma das principais estratégias da direção para oferecer uma maior participação da comunidade dentro do cotidiano da escola

Com base nesse pressuposto, vislumbramos o abismo existente entre a formação docente que necessita de um maior diálogo com o espaço escolar para se tornar capaz de trabalhar com as fontes e prioridades que ele possui e habilitação da

escola em proporcionar os materiais necessários para um ensino de qualidade que esteja baseado na História local como princípio de sua atividade.

3 VIVENCIANDO A HISTÓRIA: Ressignificando o pertencimento

Neste capítulo, utilizamos as falas dos alunos para compreender como os estudantes estão se apropriando do conteúdo que é trabalhado em sala de aula. Utilizando as perspectivas dos estudantes, abordamos a História local e a relação das crianças com o meio em que estão imersos, para entender como sua Consciência Histórica tem-se desenvolvido de acordo com o trabalho na sala de aula.

A partir desta perspectiva construímos os subcapítulos com base na categorização observada nas narrativas, e analisamos as entrevistas de cada turma isoladamente. Assim, buscamos evidenciar as peculiaridades referentes a cada pensamento e desenvolvimento da Consciência, baseando-nos na diferenciação dos anos escolares e da experiência da criança, e analisando a etapa que cada criança cumpre de acordo com o que é estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O primeiro subcapítulo apresenta a perspectiva das crianças que estão frequentando o 3º ano do Ensino Fundamental, analisamos as narrativas e as percepções sobre o que entendem da localidade para que possamos entender o processo de desenvolvimento e envolvimento que elas possuem com a sua História e com sua escola, visto que é nessa etapa que se desenvolve o trabalho com a História local.

No segundo subcapítulo, trabalhamos com as entrevistas dos alunos de 4º ano que estão em contato com a História do Município para procurar entender como o trabalho, a partir do meio em que estão em contato, têm despertado interesse nos estudantes. Em um último momento, analisamos as entrevistas referentes aos alunos do 5º ano para compreender como o processo de trabalho que eles sofreram ao longo do tempo escolar flui através de seu saber e pertencimento.

Com base nessa divisão, procuramos compreender a Consciência Histórica, que está presente em todo ser humano, manifestada através do diálogo com a História local e a identidade dos alunos. Assim, através da categorização das entrevistas, classificamos a tipologia da consciência a fim de desenvolver novas metodologias de trabalho de acordo com as necessidades dos alunos.

Percebemos, com as entrevistas das docentes apresentadas no capítulo

anterior, que há uma certa preocupação no trabalho com a História local, na sua apropriação e pertencimento. Nesse contexto, foi relatado que há trabalhos sendo executados para auxiliar o estudante a desenvolver relações com o meio em que a escola está inserida, que na maioria dos casos é onde a criança reside.

As perguntas organizadas para serem feitas a estas crianças buscam compreender o espaço em que elas residem, seu conhecimento sobre o Bairro em que a escola está incluída bem como a História do estabelecimento. Cada bloco procura visualizar o conhecimento que a criança possui e a apropriação que ela desenvolveu de acordo com o trabalho em sala de aula.

Entendemos com Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2009) que a aprendizagem deve ser construída com base no conhecimento prévio que o estudante possui, onde suas habilidades e crenças vão ser utilizados no espaço escolar de modo a construir um saber que influencia significativamente no contexto da sala de aula e no cotidiano do aluno. Assim, o ensino de História deve priorizar o trabalho com os conhecimentos da população a fim de induzir e ensinar o processo de pensar historicamente, transformando assim as informações em conhecimentos. Nessa perspectiva, apresenta-se a capacidade de aprender a narrar o passado através dos olhos do presente e elaborar uma orientação para o futuro que dialogue com a identidade individual e fortaleça seus laços e ações com a comunidade.

Esse processo, também descrito por Jörn Rüsen (2001) que trabalha com a perspectiva de que cada indivíduo possui uma Consciência História advinda de sua experiência e História pessoal, permite que o contato com seu grupo cultural fortaleça as bases de sua identidade e pressupõe uma História do grupo que coexiste naquele meio.

Vimos ainda no capítulo anterior que as docentes percebem que é importante que o aluno se sinta representado e necessário dentro do processo de ensino-aprendizagem, o que permite o desenvolvimento dos laços de pertencimento com a comunidade. O jovem também contribui com o local na medida em que proporciona suas Memórias e experiências para a salvaguarda da História do povo, assim, a saída de campo configura-se como a oportunidade de tornar visível o outro e seu espaço.

Para Lisiane Claro e Hardalla do Valle (2014) o momento em que se rompe com os limites da sala de aula proporciona-se que a dimensão material da vida dos moradores se faça presente, ou seja, o saber-fazer e a História de um grupo se

manifesta e se torna presente. Trazendo a ideia das autoras para a Santa Tereza, percebemos que o “Patrimônio Material” daquele grupo corresponde a um importante meio de ensino capaz de chegar até os alunos.

Sabemos que esse processo permite que o aluno relacione o que ele vê com o que ele experimenta, resultando na construção de um conhecimento próximo de sua realidade e cotidiano. Ainda, a saída de campo incita o questionamento e crítica diante do saber que lhe foi passado na sala de aula, é o momento em que se manifesta o conteúdo e desperta o interesse e curiosidade do estudante.

Lisiane Claro e Hardalla do Valle (2014) ainda consideram que a saída de campo é um “processo válido na (re)construção do conhecimento histórico, haja vista que os estudantes entram em contato com os vestígios de processos históricos” (CLARO; VALLE, 2014, p. 22). Essa particularidade da saída de campo resulta ainda na construção de um conjunto de conhecimentos que carrega a percepção e compreensão que o estudante possui. Dessa maneira, o contato com a História local fortalece os laços de pertencimento, neste contexto o uso de entrevista auxilia o processo de apropriação do conteúdo e do saber, pois a História Oral aproxima o passado do presente e proporciona discussões com perspectivas que não estão salvaguardadas em outros documentos.

Portanto, para Maria Verónica Pascucci (2010), “a experiência é o modo de habitar o mundo, se ela é uma forma de ser, então, ela é única, individual, intransferível e está relacionada somente com o sujeito que a exerce” (PASCUCCI, 2010, p.19), o que reflete, pois, a perspectiva do indivíduo frente às adversidades que ele enfrenta no cotidiano. Desse modo, a imersão em um contexto que está carregado de redes de informações que são acessíveis aos estudantes compõem o quadro que caracteriza sua experiência no mundo e proporciona a construção de sua identidade com base na relação que o sujeito desenvolve com seu meio e com estas informações.

Contudo, compreendemos que o excesso de informação auxilia para o processo de que o sujeito se retire de seu próprio discurso, de modo que não necessite o trabalho de pensar, o que proporciona uma opinião reduzida a “favor ou contra” determinado assunto. A autora Maria Pascucci (2010) entende que isso é resultado do grande fluxo de informação que estamos vivenciando, pois ele não permite que haja uma reflexão sobre o que se está experimentando.

O estudo da História proporciona a ponte necessária ao entendimento do

passado sob os olhos do presente, de modo que seja possível entender o passado não como algo finalizado, mas sim como passível de mudanças de acordo com o conhecimento que se produz dele. A autora Gabriela Rodrigues (in PADRÓS, 2002) alega que há um grande fenômeno de propagação da informação onde o conhecimento é formado por saberes desconexos.

É importante que seja desperto no estudante a vontade de manter viva sua Memória, partindo do individual até a coletiva; para isso, é necessário ter clareza sobre a importância da preservação. Trabalhando a partir de suas percepções, visões de mundo e da própria História, desenvolve-se a pesquisa do micro para o macro, do bairro para a sociedade em geral.

O despertar da ideia sobre a necessidade de preservação daquilo que caracteriza a identidade coletiva do grupo social é “um elemento a mais na tentativa de aproximar a escola da realidade dos alunos” (PADRÓS, 2002, p. 198), assim é oportunizado ao aluno estabelecer relações entre o que aconteceu e suas futuras consequências. Esse processo auxilia a compreensão sobre a diversidade cultural e as diferenças entre o desenvolvimento dos variados grupos sociais, o que proporciona o entendimento sobre a sociedade em geral.

Nesse aspecto, a História Oral contribui de maneira significativa para a aprendizagem do aluno, pois permite não só que sejam entrevistadas pessoas da comunidade que contribuem com variadas Memórias, mas também permite a inserção da História da família no espaço escolar. Dessa maneira, se valoriza a diversidade cultural que existe naquele meio ao passo que se apresenta outras faces da História.

Aplicando essa percepção no contexto da sala de aula, mais especificamente na figura do aluno, a História Oral desenvolve a ideia de que a História não é feita só de grandes figuras e datas, mas também é construída a partir da perspectiva de agentes do povo. Trabalhando a partir da comunidade do estudante, é possível despertar seu interesse e curiosidade frente às questões sociais e culturais que o seu grupo apresenta, isso porque ele já está imerso naquela cultura e percebe as desigualdades que ali residem.

Sabendo da importância de preservação da Memória e dos lugares da Memória, entendemos que não é uma tarefa fácil despertar o interesse dos estudantes, porém, trabalhar a partir do cotidiano do jovem pode desenvolver-se com mais facilidade. É importante trabalhar com a problemática da Memória no

ensino de História, pois ela permite que se valorize o passado e que sua análise proponha orientações para o futuro.

Para Jörn Rüsen (2001), são essas situações que se envolvem com a vida prática dos indivíduos que são responsáveis por constituir a Consciência Histórica, “são processos fundamentais e característicos do pensamento histórico” (RÜSEN, 2001, p. 54). Com essa perspectiva, podemos entender que todo o pensamento histórico é uma articulação da Consciência, ao passo que o homem tem de agir intencionalmente para poder viver e que isso o define como um ser atuante na sociedade.

Segundo o autor alemão (2001), essa intencionalidade é manifestada sempre quando os sujeitos têm de lidar com as mudanças temporais baseado no seu agir e em sua experiência. Esse processo é resultado do diálogo entre diferentes concepções sobre a consciência do tempo, entendidas como experiência e intenção,

A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana [...]. Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. (RÜSEN, 2001, p. 58)

Por ser uma questão culturalmente construída, a Consciência Histórica define-se diferentemente de acordo com os grupos sociais, a dinâmica entre as temporalidades constrói uma identidade histórica que é visível na prática da narrativa. Essas mesmas narrativas apresentam diferentes arranjos conforme os quadros sociais a que estão submetidos e atuando, o que trabalha também diferentes perspectivas sobre a formação de sua identidade.

Porém, para a narrativa ser considerada como constituinte do processo de consciência Histórica, é importante que ela satisfaça as seguintes condições: Primeiro, a Memória deve ser mobilizada de modo a oferecer uma lembrança natural que está recheada de interpretações sobre o tempo. Dessa forma, o passado é conduzido ao presente mediante a narrativa histórica, e a lembrança torna-se a constituinte essencial para a relação com a experiência do tempo.

A segunda condição retrata a Memória como a responsável por representar as mudanças temporais e apresentar uma representação da continuidade, para que a relação passado, presente e futuro sirva de orientação à vida prática. Esse

processo busca evidenciar que, sem essa relação da temporalidade, o passado não seria presente, a qual a narrativa histórica organiza a estrutura dessas dimensões e busca interpretar o tempo presente a oferecer orientações para o futuro.

A última especificação diz respeito ao processo individual de se fazer permanente no tempo, ou seja, a necessidade de manter sua identidade viva, para si e para o mundo. Assim, essa perspectiva corresponde a permanência de si mesmo no processo histórico e na evolução do tempo.

Maria Auxiliadora Schmidt e Tania Garcia (2005) discorrem sobre os princípios básicos necessários a um ensino de História de qualidade, as quais entendem que eles são os pré-requisitos para o desenvolvimento da Consciência Histórica em alunos, o que se refere à utilização de entrevistas e de documentos que retratam as peculiaridades da origem da família e do bairro.

O ensino de História local auxilia no desenvolvimento da identidade do indivíduo de modo a construir memórias que perduram no tempo e oferecem um diálogo com o passado para o aluno, assim, por ser parte integrante do jovem, a localidade pode e deve ser trabalhada na sala de aula visando a problematização do cotidiano e dos conhecimentos daquele grupo. Com isso, Selva Fonseca (2006) defende que o ensino de História deve ser feito a partir do diálogo e do dia-a-dia do estudante, onde a memória é utilizada e discutida no espaço escolar de modo a fortalecer os laços de identidade e relacionamento com a comunidade.

A análise sobre esta tipologia da História deve ser realizada tomando o cuidado de abarcar com as diversas esferas da sociedade, utilizar o âmbito cultural, econômico, social e político para oferecer uma perspectiva mais completa sobre o processo de formação daquele espaço. Nessa direção, a utilização de conceitos teóricos que fundamentam a apropriação sobre aquele local auxilia a compreensão sobre os processos históricos não serem únicos e finalizados, pois subentende-se que a História é formada por diversos setores que contribuem com as mais variadas concepções e finalidades.

Entretanto, referente a esse aspecto, as entrevistas dos alunos demonstraram que não há preocupação em buscar compreender a História local, entendemos que os estudantes preocupam-se mais com a questão relacionada a Matemática ou Português do que com a História que o reflete. Vemos com o João¹⁵

¹⁵ Nome fictício para proteção da identidade da criança.

que:

Entrevistadora: O que tu gostaria de aprender nas aulas?

-João: Eu gostaria de aprender a ler.

Entrevistadora: E o que tu gosta de fazer:

João: Eu gosto de fazer continhas. (Entrevistado: João, 3º ano, 9 anos)

A narrativa do João caracteriza o pensamento geral de uma turma de 3º ano, no qual, mesmo a pesquisadora questionando sobre História local e a família, não há um interesse visível em aprender ou questionar sua utilidade. Despertar a relação entre a História vivenciada e o conteúdo trabalhado é uma tarefa difícil que exige cuidados e reflexão por parte do professor, isso porque, segundo Schmidt e Garcia (2005), o conhecimento presente no livro didático é impessoal e anônimo, o que auxilia a dificuldade em se trabalhar o local na sala de aula. Antes de se realizar uma saída de campo, é importante que se estabeleça uma base teórica que proporcione uma visão geral sobre o processo de formação da localidade e de seus moradores, de modo que a visita ao espaço ofereça a forma material do que foi tratado na sala de aula.

O segundo princípio retratado pelas autoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Garcia (2005) que se refere ao passo necessário para o despertar da Consciência Histórica é a capacidade de perceber os indícios da experiência humana no tempo, que está refletida em variadas formas e contextos. Essa tipologia pode ser trabalhada em diferentes situações e de diferentes maneiras.

Como último, entendemos que a compreensão sobre a experiência humana individual dialoga com a experiência vivenciada por outras pessoas, de outras épocas e contextos. A narrativa é constituída a partir de diferentes Memórias sobre formações de identidades que sobreviveram no tempo e oferecem percepções sobre os processos históricos, onde estão incluídos também os alunos e professores no tempo presente.

A relação entre esses princípios pressupõe a inserção do indivíduo na História, onde ele articula múltiplas temporalidades e perspectivas na construção da relação entre passado, presente e futuro, ou seja, na elaboração da própria Consciência Histórica. Jörn Rüsen (2001) afirma que “não há outra forma de pensar a Consciência Histórica, pois ela é o local em que o passado é levado a falar” (RÜSEN, 2001, p.61), logo, a apropriação do passado diante das experiências do

tempo presente atribuem uma perspectiva de ação ao futuro, onde o que já foi experimentado torna-se presente na Memória.

Esse processo permite que as lembranças que outrora fizeram parte das experiências vividas tornem-se elos que são referências as novas perspectivas presentes na Memória. Com isso é possível agir de acordo com suas lembranças.

Geyso Dongley e Maria Auxiliadora Schimidt (2008) alegam que a Consciência Histórica é formada a partir de práticas culturais que são expressas na narrativa histórica, quando se apresentam sob a face material do pensamento. Para que essa Consciência Histórica adquira uma concepção histórica sobre a utilização do passado, é importante que ela, a lembrança, enquanto experiência, forneça significado para a análise do presente e do futuro.

Nessa perspectiva, procuramos entender o processo de formação da Consciência Histórica dos alunos e sua tipologia de acordo com as narrativas de modo que se possa desenvolver novas metodologias de trabalhos de acordo com as características apresentadas nessas narrativas. Para isso, é necessário compreender todos os aspectos obtidos nas entrevistas, o que nos remete também ao silêncio tão presente nas narrativas.

Na metodologia da História Oral, é bastante comum nos depararmos com o que não foi dito nas entrevistas, essa condição remete a inúmeros fatores que caracterizam a falta da fala. Maria Pascucci (2011) afirma que existem muitas formas de silêncio e silenciamentos, cada qual carrega significados que somente o indivíduo ou grupo social compreende.

“Essa forma de silêncio pode existir, ..., no seio da família... Ele se expressa no mutismo daquele que cala porque não tem nada a dizer ou porque não sabe o que dizer ou porque tem medo de dizer.” (PASCUCCI, 2011, p. 78), carregado de subjetividade o silêncio transmite ideias que se calam diante da narrativa do ser. Sua identidade, também formada por momentos em que ele está preponderante, oferece a relação entre o não-dito e a experiência, pois assim também se torna uma forma de ser e passar pela educação e os processos de ensino.

Os sentidos estão implícitos em um documento mesmo quando não ele é dito ou demonstrado, a subjetividade do sujeito está retratado em sua fala e seu olhar. Obdália Silva disserta que é “de suma importância que se considere tanto o que o texto diz quanto o que ele não diz, [...] mas é significado” (SILVA, 2008, p.41), assim a autora entende que as palavras ganham “vida” de acordo com a posição em

que são empregadas.

Assim, o silêncio constitui-se como o elo de ligação entre as palavras e a intenção, ou falta dela, de dizer algo, de propor um significado. De acordo com a intenção de agir do indivíduo, o silêncio demonstra o seu significado que inverte o papel que a linguagem carrega como preponderante para a compreensão da humanidade, o que gera a ideia de que a ele transpassa as narrativas e a fala e continua presente como algo profundo e disperso.

Ao analisar as entrevistas passamos por diversos momentos em que o silêncio é preponderante na narrativa, de modo que gera uma grande rede de significados particulares que correspondem a identidade do aluno. Nesse caso, não o analisamos isoladamente mas buscamos compreender o seu significado para a turma, neste caso nosso foco está voltado para análise sobre o desenvolvimento da Consciência Histórica geral de cada ano.

Em um primeiro percebemos que mesmo que haja um trabalho eficaz na busca por perpetuação do conhecimento, o sujeito é um ser sempre em construção e modificação, ou seja, é inacabado, seu discurso segue este raciocínio e se apresenta como algo incompleto com sentido inacabado. Através da narrativa, o indivíduo acessa lugares de Memória que registraram os acontecimentos e acaba por oferecer uma parte de sua percepção sobre o acontecimento, dessa forma o aluno interpreta sua experiência e oferece uma obra inacabada sobre o que se passou.

Ao longo da transcrição das entrevistas realizadas com os discentes percebemos a falta de conhecimento sobre o conteúdo que estávamos buscando e trabalhando nesta dissertação. Divergindo da fala das professoras, os alunos não caracterizaram a apropriação sobre a História Local que foi, ou que deveria ter sido, trabalhada.

A partir dessa concepção apresentamos os subcapítulos que se seguem, na busca por compreender e explicitar as narrativas de cada turma e entender o que aconteceu no diálogo entre o ensino e aprendizagem que não gerou a apropriação dos estudantes.

3.1 Perspectiva sobre o 3º ano e o ensino de História local

A turma do 3º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Admar Corrêa é de responsabilidade da professora Gleici Stucker e é composta por, mais ou menos, 10 alunos. Neste quadro está incluso 6 estudantes do sexo feminino e 4 do sexo masculino, que oscilam entre a idade de 7 a 10 anos, e também 6 destes são moradores do Bairro Santa Tereza.

Direcionamos nossa pesquisa para trabalhar com os alunos deste ano porque é neste momento que inicia o contato com o ensino de História Local, o que está previsto nos PCNs, e também é onde os jovens já começam a desenvolver um contato e relacionamento com a disciplina da História, mesmo que indiretamente. Uma rápida análise sobre os dados obtidos com as entrevistas demonstra que muitos desses alunos residem nas Casas Pretas e conhecem a importância destas para o bairro, porém não o associam como importantes para o processo de aprendizagem.

Percebemos que há uma distinção clara na ideia sobre a importância de determinados saberes entendida por estes alunos, há uma valorização sobre o que a escola define e trabalha como representação de sua identidade mas, que não relaciona com a imagem sobre si mesmo. Em um momento na fala da direção, é ressaltado a necessidade de se oferecer um aporte teórico para o trabalho com a localidade, de modo que seja disponibilizado ao aluno participar dessa eleição e consolidação de um ensino a partir de sua percepção.

A inserção de Memórias e falas das famílias possibilita o despertar de uma consciência que passa a se tornar ciente de sua importância para a consolidação do ensino, Schmidt e Garcia (2005) entendem que esse processo de utilização do presente como ferramenta para o ensino de História possibilita uma apropriação da História como uma disciplina/narrativa passível de mudanças. Oferecendo, assim, novas opções de compreensão sobre o mundo e as relações que formam a sociedade.

O diálogo proposto da experiência individual e as relações temporais oferecidas pela História permite que o aluno se perceba atuante e representado na temporalidade passado, presente e futuro. A seguir mostramos a codificação obtida através da análise de conteúdo, manifestada sob a forma de tabela para uma melhor

compreensão sobre as narrativas gerais da turma.

Tabela 3.1 –Análise de conteúdo das entrevistas do 3º ano

Unidade de Contexto	Unidades de registro	Categorias	Inferência
1- Fonte	Local onde mora	Alunos(as)	Os moradores do bairro conhecem o espaço físico
	Tempo de moradia		
2- Conhecimento local	Conhece o espaço bairro	Saberes que advém da família	Os estudantes auxiliam as aulas com seus saberes prévios
	Conhece a História do bairro		
3- Conhecimento sobre a Escola	Conhecem o espaço escolar	Saberes desenvolvidos na escola	Os alunos possuem conhecimentos sobre a escola
	Conhecem a História da escola		

O quadro acima apresenta as características gerais que foram observadas nas entrevistas e que percorrem a maioria destas, e foi organizado de modo a representar os objetivos da autora, as perguntas construídas e os recortes dos alunos. Dessa maneira, analisamos os dados da seguinte maneira:

A primeira categoria representa a resposta a frase: “Quem é você”, onde buscamos entender quem é o estudante e onde ele mora, para, a partir disso, desenvolver as demais questões. A tabela abaixo mostra a respostas dos estudantes frente a dois questionamentos: “Se o aluno é morador do bairro”, caso haja negativa “Onde o estudante mora”.

Tabela 3.2 – Local de moradia dos alunos do 3º ano

Questionamento para a turma de 3º ano = 10 Alunos	
Morador do bairro	6
Não mora no bairro	4

Essa primeira divisão busca conhecer brevemente os alunos que foram parte deste processo e demonstrar a importância do saber sobre o local de moradia dos discentes para o trabalho que aqui se apresenta, de modo que essa informação é vital para compreender os saberes dos alunos que serão dispostos no

prosseguimento da pesquisa.

Assim, através do questionamento sobre o local em que moram, buscamos proporcionar a lembrança sobre o espaço físico em que se encontram e sobre os conhecimentos que possuem acerca do local. Logo, as questões estão diretamente ligadas à segunda categoria de trabalho da pesquisa, que procura compreender os saberes sobre a localidade que o estudante possui.

A segunda categoria trabalha com as percepções sobre a localidade, representando o que os estudantes entendem por local, qual sua relação com o espaço e com a História da Santa Tereza. Nesse momento, analisamos como o estudante se apropria dos espaços e demonstra o seu conhecimento e suas relações através de suas narrativas na mesma medida em que seu silêncio evidencia a necessária reforma no processo educativo das docentes.

Apresentamos, a seguir, a tabela referente a esse primeiro aspecto das entrevistas, que estão relacionados com a categorização “2- Saberes que advém da família”.

Tabela 3.3 - Análise sobre a relações das crianças do 3º ano com o local.

Questionamento para a turma de 3º ano = 10 Alunos	
Conhecem o bairro	7
Conhecem a História do bairro Santa Tereza	-

O quadro acima nos demonstra que, de 10 (dez) alunos que estão no 3º ano, 7 (sete) deles alegam conhecer o espaço físico do bairro Santa Tereza, independente se eles possuem conhecimento de sua História, os estudantes o relacionam com algo que remete ao local e sua origem. Em outras palavras, quando questionados sobre o que conheciam do bairro, 3 (três) destes alunos relataram conhecer pontos específicos atribuídos a espaços que desfrutaram de um convívio com outros sujeitos, como por exemplo a rua das padarias, casas de colegas e amigos e até o antigo local que abrigava a escola.

No que se refere a essa peculiaridade de eleição dos pontos de referência, a

autora Sênia Bastos (2004) entende como Patrimônio¹⁶ os espaços que devem ser entrelaçados à sua importância no cotidiano, de modo que ele represente a identidade de um grupo ou a identificação com o local. Para Sênia Bastos (2004), é a comunidade que deve identificar o que a representa, a valorização destes aspectos e monumentos caracterizam a cultura e tradição daquele grupo, portanto, são os moradores que devem identificar o que os representa.

Entendemos que as crianças identificaram o espaço de acordo com esse aspecto referido no parágrafo anterior, de modo que ele representa, em seu cotidiano, a consolidação de sua relação com o meio, de acordo com o uso que elas fazem do local. Assim, há uma certa quebra na visão sobre o que é Patrimônio, neste momento, ele deixa de ser vinculado a uma casa antiga ou a um bem com valor arquitetônico e histórico e, passa a ser aquele que compõe o cotidiano e que é importante para aquela comunidade.

O Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) estabelece em seus artigos o Decreto que define que a preservação e conservação dos bens culturais devem ser feitas de acordo interesse público¹⁷, ou seja, aplicando ao ensino de História, se buscamos um processo cujo foco esteja presente na experiência e conhecimento do aluno a concepção do que é Patrimônio também deve partir dele. É função do professor orientar e dispor as ferramentas necessárias para a identificação da cultura, mas é o estudante quem deve apropriar-se do conhecimento e selecionar os bens culturais que correspondam a sua identidade.

Nesse aspecto, a narrativa da aluna “Brenda” consolida a importância que as crianças atribuem a um Patrimônio que seja capaz de possibilitar espaços de trocas e conhecimentos, ela destaca que “eu conheço as vendas, as ruas também... E a casa dos meus colegas” (Entrevistada Brenda, 9 anos, 7 de Outubro de 2015). Vemos elencado a importância que a amizade desempenha no processo educativo, onde a aluna associa o seu conhecimento sobre o bairro com a moradia de seus colegas. Essa perspectiva vai ao encontro do que discutimos acima, sobre a necessidade de permitir que o indivíduo reconheça seu patrimônio e fortaleça sua identidade baseado no que ele elegeu.

O caso de Brenda não é a exceção, observamos, na Tabela 3.2, que, dos 7

¹⁶ Não é a intenção deste trabalho dissertar sobre os usos do patrimônio e sua necessidade de preservação. Utilizamos a nomenclatura “patrimônio” por ser o que mais se encaixa no processo de apropriação dissertado no momento.

¹⁷ Decreto-Lei nº.25 de 30 de Novembro de 1937

alunos que alegam conhecer o espaço da Santa Tereza, 3 deles realizam associações com colegas ou ruas com pontos específicos. Seguindo a linha de pensamento de David Ausubel (1978), que discorre sobre o processo de associação de uma nova informação com um conhecimento já existente na estrutura cognitiva (subsunção) dos alunos, entendemos que a Aprendizagem Significativa, nos termos propostos pelo ensino de História local, se solidifica à medida em que essa concepção adquire novos conceitos e informações e se vincula ao que já é existente.

Significa dizer que, ao ser trabalhado em sala de aula com a importância do bairro e as peculiaridades que o rodeiam, os alunos conseguem fazer ligações diretas com o cotidiano e com as experiências que vivenciam de modo que o seu conhecimento sobre o local (subsunção) se desenvolve e amplia. Desta maneira, é importante que se tenha um diálogo que ofereça a ponte necessária entre o conhecimento do aluno e as novas informações.

Sabendo disso, a primeira questão a ser desenvolvida nas entrevistas foi a que se relaciona com o lugar em que o estudante reside, saber qual espaço ele ocupa com a família. Conhecer o local que o estudante mora contribui para compreender o processo de apropriação, pois muitos deles ainda residem em casas que foram construídas no período de formação inicial do Bairro.

Alicerçado sobre o fato de muitos residirem nas antigas Casas Pretas da Santa Tereza, entendemos que no momento em que há uma saída de campo para identificação do meio que o bairro oferece e das condições sociais, culturais e ambientais ali presentes, as crianças relacionariam sua vivência com o “patrimônio material” que ali se encontra. Nessa perspectiva, Antônio Corrêa (2010) alega que esse seria o processo alicerçado sobre o reconhecimento frente ao que viveram, onde o contexto o qual aquela lembrança se formou se torna presente através do relacionamento dela com a nova informação.

Questões que fazem referência à moradia e ao tempo em que residem no local buscam induzir a criança a relembrar o espaço que habita bem como as relações que ali se estabeleceram; dessa forma, é possível que seja desperta a ideia de valorização de sua cultura e comunidade. Assim, Antônio Corrêa (2010) alega que um importante fator para o resgate de uma lembrança é “rever” o contexto na qual ela se formou; por isso, é sempre importante para o entrevistado estar em um ambiente que o remeta a rememoração ao mesmo tempo em que o permita estar

relaxado para a pesquisa sobre determinado assunto.

Escolhemos realizar as entrevistas na escola, já que a pesquisa está relacionada com a História da escola e com o trabalho que ela desempenha sobre a localidade, em outras palavras, significa dizer que o trabalho engloba a perspectiva local a partir dos projetos e aulas desenvolvidos na sala de aula, onde se busca despertar o interesse do estudante frente às questões locais em que ele está imerso.

Nesse eixo de pensamento, questionamos os jovens sobre o tempo em que residem na sua casa, para poder compreender a relação com o tempo presente que eles estão desenvolvendo. Em seu artigo publicado na revista *Dialogia*, Eduardo Arriada, Gabriela Nogueira e Rita Grecco (2008) trabalham com a concepção de que as crianças percebem o tempo vivido de forma diferente, pois desenvolvem uma linha de pensamento que se inicia com a narrativa de sua família sobre o espaço em que convivem e passam a comparar com o que eles observam no cotidiano.

Em outras palavras, as crianças utilizam elementos concretos para entender a atuação do tempo, assim, através da imaginação e do que são capazes de experimentar e observar, elas desenvolvem uma autonomia que está em diálogo com a comunidade em que vivem. Essa ideia utiliza a perspectiva de tempo subjetiva para explicar o relacionamento que a criança desenvolve com a sociedade, o que é gradualmente modificado a partir do momento em que ela passa a desfrutar de relações com outros indivíduos e compreender a dinâmica temporal. Contudo, torna-se difícil trabalhar com perspectivas abstratas que referenciam tempo distantes do “ontem ou semana passada”, e é neste momento que deve ser iniciado gradativamente o trabalho com a História oral e local.

Salientamos ainda a existência, ou falta dela, do fato dos alunos não conhecerem a História do bairro em que residem, estes estudantes demonstraram ter conhecimento sobre diversos locais que usufruem no cotidiano mas que não condizem com o aspecto histórico do local. Uma característica que agrega complexidade a esta concepção é o fato dos discentes pouco, ou quase não relatarem a saída de campo no bairro, fato que será mais trabalhado na próxima tabela.

Contudo, é necessário destacar que, segundo as professoras, há a realização de atividades com vista a usufruir do espaço físico da localidade, como a ida ao “Saco da Mangueira” que foi relatado por um dos estudantes, mas isso não desenvolve uma ligação direta com o saber que foi, ou deveria ter sido, trabalhado

na sala de aula. Portanto, neste contexto do 3º ano, observamos que o não-dito se expressa por meio de significados que não estão em ressonância com a palavra escrita, em outras palavras, demonstra que os estudantes não se apropriaram de sua identidade da maneira como entendemos as relações de pertencimento, mas sim utilizam sua linguagem própria e seu tempo subjetivo para expressar quem são. É durante esse momento, na narrativa, que ele oferece seus conhecimentos recheados de significados para expressar, através do que não foi dito, sua relação com o meio.

Para Eni Orlandi (2007), o silêncio é um lugar de refúgio que oferece a capacidade de produzir sentido; a autora entende que o silêncio é o real do discurso, ele carrega o seu verdadeiro significado. Trabalhando a partir de uma concepção linguística, Eni Orlandi (2007) assume que o silêncio **é algo**, ele possui um significado próprio, o qual a fala e a linguagem rompem e se apropriam. Corroborando com a teoria de Orlandi (2007), Pascucci (2011) diz:

Percebemos que os apelos da vida moderna, da mídia e dos meios de comunicação, apontam para a estimulação dos sentidos, especialmente auditivo e visual. Suscitam um “viver para fora” permanente, afogando, assim, o que há de mais importante na nossa existência. (PASCUCCI, 2011, p.79)

Dessa forma, o silêncio possui importância pela significação que ele carrega, compondo-se de diferentes sentidos e características, que são objetos de estudo dos mais diferentes atores sociais. Entendemos que essa necessidade da sociedade em romper o silêncio preponderante no indivíduo é resultado da grande difusão de informações que o bombardeiam cotidianamente, estar em silêncio significa estar pensando, introspectivo, por isso ele é tão valioso na sala de aula.

Eni Orlandi (2007) sugere que enquanto o silêncio carrega significados, a linguagem o categoriza, pois assim a identidade do indivíduo que é construída desde a infância baseada na observação do seu corpo social torna-se visível e problematizada a partir do momento em que o jovem rompe o silêncio característico de sua formulação de pensamento e responde a pergunta “Quem é você?”

O silêncio oferece pistas sobre seu discurso, é preciso entender a produção de sentido para revelar o estado da alma que ali narra, Mauro Berte (2006) pressupõe que o silêncio carrega em si um jogo de antíteses, que demonstra ou recusa. Nesse mesmo sentido, Eni Orlandi (2007) trabalha com as dicotomias e

aproximações dispostas entre o silêncio e a linguagem, onde a última permite que seja manifestada a identidade do sujeito através da sua continuidade que é rompida no momento de reflexão proposto pelo silêncio.

As narrativas oferecem uma trama de relações que estão em diálogo e oferecem diferentes concepções acerca de seu significado, e ainda podem permitir que o que está implícito altere o curso da narrativa e da História que está sendo escrita. Várias vezes somos bombardeados com informações e narrativas que, carregadas de significados trazidos no silêncio e no não-dito, acabam passando despercebidos pela falta de reflexão e do necessário silêncio para sua compreensão.

Maria Pascucci (2011) alega que existe também formas de silenciamento que são impostos àquele indivíduo/grupo, onde o silêncio adquire inúmeras formas e sentidos. Ao se referir à sala de aula, a autora entende o silêncio como um instrumento de exercer o poder, voltando para aquele que discursará e propagará seu conhecimento.

Porém, contrapondo este entendimento Pascucci (2011) procura dissertar sobre a importância do silêncio para a consolidação da identidade, para a reflexão e experimentação das lembranças. Nesse aspecto, ele se torna a perspectiva que muda e transforma a maneira de perceber o mundo, sendo este espaço o lugar onde “a experiência pode ou não acontecer” (PASCUCCI, 2011, pp.79), assim a experiência e o silêncio dialogam e se completam.

Ao retratar o significado do não dito dentro das narrativas dos alunos buscamos visualizar o motivo que os leva a não se apropriar dos conceitos e histórias trabalhados na sala de aula. Aplicando nossa breve discussão sobre o silêncio e o seu significado no contexto da turma de 3º ano, observamos que os “esforços” empreendidos na escola não foram suficientes para o despertar dos conceitos que relacionam a importância do saber escolar e o seu conhecimento advindo do grupo familiar.

Entendemos que os estudantes não se apropriaram do espaço enquanto local que caracteriza a sua identidade por não relacionarem a História com os locais que são importantes para eles. Vimos com a aluna Brenda que sua relação com o patrimônio se estabelece na medida em que ele oferece um uso prático para o cotidiano, no caso da aluna se refere ao encontro com os colegas e as ruas mais acessadas.

Já, o estudante Tiago relata que os alunos já realizaram saídas de campo em torno da vila, eles foram visitar o outro colégio que fica no ponto oposto ao Admar Corrêa, o qual está implícito que, apesar dessa saída, os alunos não compreenderam o significado de ir até lá.

Entrevistadora: E tu conhece o bairro?

-Tiago: Conheço.

Entrevistadora: O que tu conheces daqui?

-Tiago: Conheço o colégio, conheço a rua das padarias.

Entrevistadora: E tu já foi com o colégio conhecer o bairro? Já andou aqui na volta?

-Tiago: Já.

Entrevistadora: É? Onde vocês foram?

-Tiago: A gente foi lá no outro colégio.

Entrevistadora: Foram longe. E o que foram fazer?

-Tiago: Passear.

Entrevistadora: Vocês já ouviram sobre a formação do bairro? Como foram construídas as casas... quem fez... quem morava aqui?

Tiago: Não

Entrevistadora: Ninguém te contou?

-Tiago: ...

Entrevistadora: E a História da escola, tu conheces?

-Tiago: ... (gesto negativo)

A saída de campo e a visita a espaços que outrora foram marcos históricos para o Bairro não suscitaram apropriação dos jovens porque eles não perceberam que estão imersos neste processo, não foram capazes de se apropriar daquele espaço porque não visualizaram uma “atitude” prática para ele. Entendemos que esse fato decorre da falta de um trabalho contínuo com o aluno sobre a História da região, a qual foi trabalhada na semana de aniversário da escola. Porém, é quase unânime a narrativa por não conhecerem o local nem a escola, mesmo sendo alunos que oscilam entre 6 e 10 anos, a falta de conhecimento sobre o local é um fator que necessita uma maior atenção das docentes.

Observamos, no capítulo anterior, que nos PCNs estão presentes a necessidade de se trabalhar com a História local para desenvolver os laços de apropriação da cultura e a formação da identidade e, ainda, o documento oferece orientações para o trabalho com essa tipologia. Esse texto oficial demonstra que o saber escolar é formado pelo diálogo entre a identidade e experiência de alunos e professores, onde é papel da escola desenvolver as concepções de mundo que os alunos já possuem.

O uso de fontes diversificadas do livro didático proporcionariam um auxílio ao

trabalho com a História local, visto que oferecem o contato com o material que já atravessou décadas. Para a professora Hilda Jaqueline de Fraga (2013), o uso de saídas de campo no processo educativo permite observar e desenvolver uma melhor noção de tempo e espaço nas crianças, porque é possível instigar a curiosidade do estudante e promover sua inserção dentro dos trabalhos escolares.

A utilização de entrevistas realizadas pelos alunos com suas próprias famílias, orientação também presente nos PCNs, auxiliaria o professor a compreender a realidade do aluno e perceber a forma com que ele vislumbra o cotidiano. Dessa maneira, seria possível oferecer um ensino baseado na sua experiência e no contato que o mesmo tem com os Patrimônios que foram eleitos de acordo com o contato que o estudante desfruta do meio.

De acordo com as entrevistas das turmas, sabendo que a criança percebe o tempo de maneira diferente e subjetiva, já que o trabalho com o local reflete a dificuldade em associar um passado distante e o presente imediato, a escola busca proporcionar o necessário para o desenvolvimento dos vínculos com o seu grupo social. Contudo, na mesma direção em que as crianças possuem dificuldades em perceber a História da Santa Tereza como componente essencial de sua identidade e do que elas são e serão, o trabalho com a História da escola não despertou a afinidade necessária para desenvolver os elos e a apropriação.

Referente a primeira categorização, concluímos que os esforços que a escola relatou possuir não ofereceu o suporte necessário para o estudante se perceber um agente e sujeito dentro dos processos históricos, e vai além, visto que não pressupõe a base da apropriação cultural que o jovem desenvolve ao longo de seu crescimento. Entendemos que, neste aspecto de relacionamento da criança com o meio e a sua percepção sobre a localidade, não está sendo desenvolvido com base nas orientações propostas pelos PCNs.

Sabemos que na sala de aula é muito difícil dedicar um tempo para o contato e conhecimento entre alunos e professores, também compreendemos que não é uma tarefa fácil abarcar todo o conteúdo programático ao longo do ano. Porém, não observamos a preocupação em oferecer um diálogo entre o saber escolar e o conhecimento vivenciado do aluno, dessa maneira, entendemos que é prejudicial para o estudante pertencer a um meio onde o silêncio existe perante uma figura opressora e onde sua experiência não seja motivo para contribuir com o conteúdo da aula.

A categorização intitulada “3 – Saberes desenvolvidos na escola” busca demonstrar o diálogo que a escola oferece no trabalho com a localidade, visando disponibilizar a perspectiva do aluno sobre os conteúdos que são trabalhados na sala de aula. Nessa direção, apresentamos a seguinte tabela pertinente a essa categoria:

Tabela 3.4 - Análise sobre a relação da turma de 3º ano com a escola/local

Questionamento para a turma de 3º ano = 10 Alunos	
Conhecem a História da escola	-
Realizaram saídas de campo	3

Observamos, com o quadro acima, o grande “desinteresse” que os alunos possuem em relação a História do espaço em que eles estão, os estudantes não compreendem a importância da História da escola e não se apropriam dela. Em contrapartida a essa percepção, as entrevistas nos mostram que, mesmo que os alunos não conheçam a História da escola, eles o associam a figura do fundador.

São seis as narrativas que apresentam essa associação, é unânime a aparição e o relacionamento com a figura que está salvaguardada na parede da secretaria do estabelecimento. Os alunos do 3º ano compreendem que aquele homem, cuja fotografia está presente em um quadro, é o fundador do espaço escolar e dispôs seu nome para o usufruto da escola, assim, mesmo que indiretamente e sem a preocupação em associar a importância da escola para o bairro, os alunos compreendem a importância daquela figura.

José Baldissera (2010) alega que essa imagem/figura é rica em informações que acessa o imaginário e serve de apoio e referência ao campo do cotidiano. “Sabemos que cada imagem tem uma história para contar” (BARROSO, 2010, p. 247) e que isso resulta na sua leitura e associação com o conteúdo que já se conhece, o que também incita a ideia de seu uso no campo do ensino, visto que ela produz mensagens e significados que são implícitos e explícitos em suas formas.

Porém, mesmo estando atualmente imersos em uma ampla rede de informação, que é caracterizada pelo uso constante de figuras e imagens na propagação de conteúdos, ela ainda não é trabalhada com foco na educação. Por esse motivo, acreditamos que as saídas de campos não são aproveitadas em sua

totalidade, pela falta de um trabalho contínuo que demonstre os mecanismos de apropriação e valorização daquilo que o cerca.

Nesse aspecto, percebemos que, dentro da tabela que categoriza as narrativas que transpassa todos os estudantes da turma de 3º ano, a fala sobre a falta de conhecimento sobre a História da escola e sua relação com o ambiente é predominante entre os estudantes. Contrariando as narrativas dos alunos e quando observamos a fala da direção, no capítulo anterior, percebemos que existe a preocupação em desenvolver trabalhos que estejam relacionados com o tempo vivido e o tempo presente, isso por parte da administração escolar.

Nesta perspectiva, entendemos que as orientações referentes ao trabalho com o ensino de História local coincidem com as narrativas apresentadas pelas professoras, mas que não aparecem nas falas de seus alunos. Vimos que, durante a aplicação do projeto “Memórias” na turma de 3º ano, a docente buscou desenvolver atividades que propusessem o diálogo necessário entre a experiência e a História.

Entendemos que os estudantes se apropriaram do conteúdo e do trabalho que foram propostos, segundo o que a professora Katia Maria Abud (2012) entende como um sistema baseado na decoração, o qual, após o término do trabalho não houve assimilação e apropriação. Neste sentido, não foi efetivado a construção de uma aprendizagem significativa, pois os estudantes não relacionaram o seu saber com o saber escolar.

As saídas de campo, que seriam um recurso a ser utilizado, cujo teor só foi realizado brevemente uma vez no ano, não foi o suficiente para despertar a curiosidade dos alunos e criar uma ponte com seu saber. O contexto preparado para a realização desta observação nos arredores da Santa Tereza consistia na entrevista de moradores e na ida até a antiga escola, onde a professora dissertava sobre o passado do local e como ele foi formado.

Porém, não notamos interesse por parte dos alunos em fazer essa observação no bairro, os estudantes que relataram ter realizado saída de campo no local admitiram que foi no ano em que cursavam o 2º ano do ensino fundamental. Logo, entendemos que esse processo não dispôs de uma base teórica focada na identificação do patrimônio local e suas adversidades, mas sim como um passeio para visualizar o local onde era o antigo estabelecimento de ensino.

Nessa perspectiva, é notável que os alunos não se apropriaram das atividades que realizaram, pois é apenas na série em que atualmente cursam que

passaram a desenvolver atividades que visam trabalhar com as Memórias da comunidade e sua História. Contudo, eles demonstraram possuir um maior apreço pelo que fizeram no passado, isso porque era o que permitia a quebra do ensino tradicional e utilizava o espaço exterior da sala de aula como fonte de aprendizado.

Os Parâmetros (1997) discorrem que existem problemáticas que só podem ser discutidas com base no conhecimento de outros espaços, embasados nessa perspectiva a escola realiza saídas com o intuito de visitar espaços históricos que correspondam a formação da identidade coletiva da cidade. Assim, os alunos visitaram espaços e museus que retratam a História do povo Riograndino, e produziram materiais que contavam essa experiência.

Porém, visto que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) definem que o eixo temático para o primeiro ciclo do Ensino Fundamental deve ser o trabalho a partir do presente e do cotidiano, a docente relatou que a maioria das crianças não conhecia o espaço histórico da cidade e, por este motivo, acreditamos que o trabalho com o centro da cidade do Rio Grande deveria ser realizado nos anos seguintes. Concluímos, com a análise destas narrativas, que não houve a apropriação da História do bairro nem da escola e, menos ainda o despertar do interesse nos processos históricos, o que demonstra que os alunos não compreenderam o real significado do trabalho com o cotidiano.

Assim, a identificação da Consciência Histórica se processa na medida em que é possível para o aluno identificar a temporalidade e ser capaz de interpretá-la de modo a contribuir com sua experiência e perspectiva. No referente à pesquisa realizada e aqui apresentada, buscamos incentivar o aluno a procurar em suas Memórias traços que refletiriam o saber que ele possuía e a sua concepção sobre o processo de ensino-aprendizagem que estava submetido.

Rüsen, em “A Razão Histórica” (2001), trabalha com a concepção de que as Histórias são verdadeiras quando o narrador credita valor a elas, elas se tornam responsáveis por exercer a função de orientar-se no tempo, isso porque acreditam que sua Memória é fiel ao acontecimento e propõe a versão individual daquele fato. Nesse aspecto, a Consciência Histórica atua como forma de “compreender a realidade passada para compreender a realidade presente” (SCHIMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p.56), dessa maneira, o passado é refletido como forma de orientação para a prática atual, onde as experiências assumem uma forma que permitem a realização de ressignificação do que foi experimentado.

Segundo Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca e Ana Claudia Urban (2014), os interesses práticos que os sujeitos elencam são responsáveis pela permanência e consolidação das lembranças que servirão de guia para o futuro. Ao longo do processo de análise, compreendemos que as tipologias que Rüsen apresenta como base para a diferenciação da Consciência Histórica correspondem de “acordo com os pontos de vista decorrentes da função de orientação que possui o saber Histórico” (RÜSEN, 2010, p. 44).

Entendemos com Rüsen (2010) que o primeiro passo para identificarmos a formação da Consciência Histórica nas narrativas destes estudantes é perceber qual a orientação que eles possuem desde que nasceram, esse conhecimento prévio é manifestado através da linguagem e da compreensão temporal que ele compreende sobre seu grupo. O segundo princípio que auxilia a diferenciação tipológica da Consciência refere-se à regularidade, que permite que “sejam sintetizadas diversas tradições em interpretações unificadas das experiências temporais.” (RÜSEN, 2010, p. 46)

O terceiro tópico caracteriza-se por ser aquele que admite a existência de diferentes sujeitos que habitam, ou habitaram, a sociedade, nesse aspecto refere-se a manifestação do pensamento histórico. Nesta perspectiva, trabalha-se a negação ou a contraposição sobre as diversidades existentes e suas manifestações culturais, a qual os sujeitos recusam as orientações prévias que os caracterizam ou que já compuseram sua identidade.

Estes três princípios, que são a base da caracterização das tipologias, possuem um ponto em comum que coincide com o trabalho de constituição de sentido, os quais, obedecendo determinados limites, produzem uma representação temporal que oferece a quietude, calma e significação das experiências para si. Quando se torna necessário transcender os limites e permitir que a Consciência Histórica “controle” a experiência temporal, ele se torna a orientação prática para a formação da identidade, observamos a formação da última tipologia, a transformação.

Através destes princípios norteadores, podemos identificar os parâmetros que regem a consolidação da Consciência História, porém, é muito importante estar claro e deixar ciente ao leitor que estas tipologias não são fechadas em si e só correspondem a esta categorização no momento de escrita deste trabalho. Em outras palavras, seguindo a própria explicação de Jörn Rüsen “cada princípio traz

forçosamente os demais e somente os quatro em conjunto constituem condição suficiente para a orientação bem sucedida no tempo” (RÜSEN, 2010, p. 47), o que significa que a Consciência Histórica sofre mudanças e transformações ao longo da vida do indivíduo.

Aplicando o que foi discutido ao caso da turma de 3º ano e ressaltando que analisamos o conjunto das narrativas com base nos dados já apresentados, entendemos que a sua Consciência Histórica tem-se desenvolvido de acordo com uma constituição tradicional de sentido. Observamos ao longo das entrevistas desta turma a predominância do interesse em aprender assuntos ligados às disciplinas pertencentes ao campo do Português e da Matemática, possivelmente por ser o que eles mais têm contato na sala de aula e cuja valorização na sociedade é inquestionável.

Diante desta concepção e lembrando que uma das constituições de sentido predominante na narrativa das docentes corresponde também a consciência tradicional, não é de se espantar que os jovens alunos sigam o exemplo daquilo que possuem mais contato. A preocupação em manter viva a tradição e as Memórias dos idosos é refletida na maioria das narrativas dos alunos, que associam pontos específicos do bairro com seus moradores, porém não foi discorrido a fala sobre a História da família e a sua importância para a localidade.

Através da constituição tradicional de sentido que interpreta a mudança temporal com base na duração das formas de vida, ela figura como a permanência da família no espaço antes ocupado pelos sujeitos que deram origem ao bairro. Neste aspecto, o processo de passagem do espaço de pai para filho configura-se como o que Rüsen entende por “duração na mudança” (RÜSEN, 2010, p.49), assim, a moradia é o local da tradição viva e preponderante da família.

Muitos destes alunos que se encaixam nesta tipologia relatam o passeio com sua família e o relacionamento com o espaço promovido pelos pais, nessa concepção, sua identidade se forma de maneira a enraizar estas formas de relacionamento e tornar-se implícitos em suas falas. Essa ideia é percebida através da associação com os colegas, que muitos relataram e também pelo silêncio que demonstra a falta da valorização deste conhecimento pelos familiares.

Observamos que esta característica preponderante nas narrativas, o enraizamento da falta de valorização e de apropriação do conhecimento prévio são os principais critérios que os classificam como pertencentes à constituição

tradicional. Rüsen (2010) ainda defende que o princípio da diferença desta tipologia, a orientação por afirmação, é que o passado está sempre presente e vivo e que influencia a aprendizagem através de seu “tempo eternizado como sentido” (RÜSEN, 2010, p. 49).

Com base na ideia de que o ser humano está imerso em um mundo de cultura e informação onde ele necessita agir, sua ação é resultado da interpretação que ele realiza de suas lembranças e propulsiona sua intenção na forma de ação. A presença do “ausente”, do passado no tempo presente como forma de permanência de rituais e tradições é o que caracteriza a constituição tradicional de sentido.

Essa perspectiva é tratada por Rüsen (2010) como semelhante a um estágio de pré-consciência, onde o homem utiliza o passado sem a interpretação de sua importância e de suas lições. A utilização de narrativas sobre os padrões de comportamento e modelos a serem reproduzidos é a principal característica dessa constituição tradicional de sentido.

Nessa direção, o aluno é motivado a produzir o mesmo modelo que aprendeu como forma de continuar a tradição familiar e propagar sua cultura aos seus descendentes, de modo que possa ser identificado de acordo com a maneira com que ele se porta. Assim sendo, percebemos que as professoras propagam essa constituição na medida em que continuam a produzir uma atividade sem a base teórica que propiciaria a apropriação dos saberes culturais.

Seus trabalhos continuam em um modelo tradicional estabelecido pela administração escolar que segue os princípios básicos sobre as atividades com a localidade, o qual resulta nessa falta de pertencimento por parte dos alunos. Essas saídas de campo podem ser observadas dentro do material da escola que conta a História de sua formação, onde observamos a mesma rotina, o mesmo planejamento e o mesmo objetivo para a saída.

Entendemos que, mesmo que se busque o uso de uma atividade que quebre com a continuidade da sala de aula, é necessário se desenvolver projetos e planejamentos que incentivem a propagação do trabalho e de seus conteúdos. Esse processo auxiliaria as educadoras a continuar com o trabalho a partir do local como forma de processar o desenvolvimento da consciência do estudante.

Assim, se romperia com a questão tradicional observada e se apropriaria e recriaria a História a partir de críticas que permitam repensar seu uso para o presente, nesta perspectiva, se desenvolveria o uso de fontes e trabalhos mais

complexos porque se levaria em consideração a percepção do aluno sobre sua História e família. A Consciência Histórica induziria a crítica perante essa concepção tradicional de sentido e permitiria que passasse a se desenvolver perspectivas conscientes de sua atuação na História, tendo como referência a vida prática.

Logo essa noção desenvolvida com base na crítica e em sua análise sobre o passado, permitiria que as ideias pré-concebidas a partir da tradição se rompam e passem a compor o cenário da perspectiva histórica. Entendemos que esse processo de transmutação resulta na transformação do tempo natural, que é concepção firmada na História e na sua compreensão sobre a passagem do tempo, em uma perspectiva mais humana, o qual o indivíduo busca não se perder no mundo.

Esse perder refere-se ao fato de preservar sua identidade de acordo com a passagem temporal que categoriza os estágios da vida humana: o nascimento, infância, adolescência, e assim por diante. Através das interpretações que se possibilitaria com a preocupação em transformar a constituição tradicional em crítica, os alunos seriam capazes de repensar suas narrativas e de oferecer a desconstrução de seus padrões de vida ao passo que assimilam este conceito e oferecem uma nova interpretação a ele.

Portanto, o desenvolvimento da constituição crítica resulta em um meio de modificação de seus saberes e significados em novas representações que desconstroem o que as presidia. Romperia-se com a continuidade proposta pela tradição e os sujeitos passariam a se posicionar com relação aos debates.

Assim, as saídas de campo poderiam ser repensadas na medida em que propusessem a análise sobre as principais diferenças e semelhanças que se pode observar de acordo com as fontes consultadas. E, com base em seu saber prévio, se iniciaria um ensino baseado na percepção do aluno sobre o cotidiano e o uso de suas experiências para a vida prática.

3.2 O ensino de História do Município e a perspectiva do 4º ano

A turma do 4º ano é composta por um total de 16 alunos, onde 10 são estudantes do sexo feminino e 6 são do sexo masculino, a professora responsável

pela turma é atualmente a docente Paula Afonso, que passou a integrar o corpo escolar na segunda metade do ano de 2015. Antes de assumir essa turma, o 4º ano era dirigido pela educadora Sandra Rodrigues que se aposentou em meados de julho do ano de 2015.

Portanto, essa turma presenciou duas formas de trabalho que buscavam despertar o pertencimento através de metodologias diferentes, mas com o foco no cotidiano do aluno. De um lado a professora Sandra utilizava saídas de campo para visualizar o espaço do bairro e perceber o cotidiano do aluno, assim a professora compreendia o local que o estudante habitava e buscava propor atividades que dialogassem com o que ele tinha contato.

Em contrapartida, pelo fato de ter assumido a turma na metade do ano letivo e não conhecer nem a localidade que a escola habita e nem o cotidiano dos seus alunos, a docente Paula possui dificuldades em trabalhar com as crianças as questões que dialogam com o tempo presente. Ainda observamos em sua entrevista a preocupação com o fato de que a maioria das crianças não conhece alguns espaços da cidade, como o balneário e o centro histórico, o que dificulta o trabalho com o ensino do município, pois as orientações dos PCNs para o primeiro ciclo é trabalhar a partir do cotidiano do estudante.

A professora relata que tem a preocupação em tentar partir do cotidiano do aluno para desenvolver trabalhos e atividades de ensino, sua narrativa ressalta o espanto em perceber que menos da metade dos alunos possuem conhecimentos sobre o litoral e o meio em que estão inseridos, muitos deles estão “presos”¹⁸ sobre espaço social que convivem com suas famílias e não têm ideia da formação da região. Para a educadora, essa falta de conhecimento dificulta o processo de apropriação e de ensino-aprendizagem, pois ela entende que faltam meios que auxiliariam o estudante a relacionar o bairro com a cidade, em outras palavras, ela ressalta que não se tem materiais e recursos didáticos para o trabalho com o local e o município. (Paula Alonso Caldeira, 34 anos, 23 de Setembro de 2015.)

Já, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que definem que o ensino de História deve sempre partir do presente e dialogar com o passado, fortalecendo as concepções sobre as identidades que formam o convívio social dos estudantes,

¹⁸ A professora utiliza essa palavra com a função de esclarecer que devido a condições financeiras, muitos de seus estudantes ainda não conheceram as regiões que ultrapassam os limites geográficos do bairro Santa Tereza.

oferecem orientações para que seja possível realizar aproximações e diferenças com os demais grupos que coexistem no espaço escolar. Assim, o trabalho com a História local realizado no 3º ano possibilita compreender a formação da sociedade a partir da atuação de diferentes sujeitos e aspectos que a compõem.

Schmidt e Cainelli (2009) analisam a importância de definir como ponto de partida a concepção de que os alunos possuem sobre a interação social e cultural que vislumbraram durante o ano escolar, nesta perspectiva, entendemos que o conhecimento adquirido nos anos anteriores se tornam ainda mais presentes e com melhores significados para aluno. Portanto, as bases dos saberes trabalhados no 3º ano auxiliam as propostas desenvolvidas neste momento.

Trabalhando a partir da formação dos eixos temáticos, é possível desenvolver atividades que busquem a compreensão sobre a identidade local e a formação cultural do bairro Santa Tereza, assim os trabalhos desenvolvidos com base no cotidiano deste espaço são construídos levando em consideração o saber que os alunos possuem. Nesta direção, entendemos que as aulas devem ser elaboradas firmadas na concepção do que o aluno possui sobre aquele conhecimento, o que resultará na assimilação do conteúdo e fortalecimento da aprendizagem significativa.

As entrevistas realizadas com esta turma, seguem o mesmo padrão que observamos para o 3º e 5º ano, onde buscamos analisar as perspectivas referentes à consolidação da Consciência História e suas manifestações na identidade cultural do estudante, na mesma medida em que buscamos entender como a prática docente tem auxiliado para a apropriação cultural dos bens que são considerados importantes para os moradores.

Esses espaços são o que permitem a leitura sobre a representação de mundo que a comunidade possui, dessa forma, os conhecimentos materializados sob a forma de “monumentos” propõem um elo entre o tempo passado e o tempo presente, entre o que representam e a que se dirigem. Assim, os espaços são ressignificados e os sujeitos que os construíram são presentes e oferecem a demonstração sobre os seus papéis desempenhados na sociedade firmados no Patrimônio Material observado.

O presente subcapítulo tem como foco demonstrar a perspectiva do 4º ano referente ao trabalho em sala de aula desenvolvido acerca do espaço local, as narrativas seguem a mesma tabela de classificação categórica exposta no subcapítulo anterior. Nessa turma, os alunos oscilam entre a idade de 9 e 14 anos.

Tabela 3.5 - Análise das narrativas da turma de 4º ano

Unidade de Contexto	Unidades de registro	Categorias	Inferência
1- Fonte	Local onde mora	Alunos(as)	Os moradores do bairro conhecem o espaço físico
	Tempo de moradia		
2- Conhecimento local	Conhece o espaço bairro	Saberes que advém da família	Os estudantes auxiliam as aulas com seus saberes prévios
	Conhece a História do bairro		
3- Conhecimento sobre a Escola	Conhecem o espaço escolar	Saberes desenvolvidos na escola	Os alunos possuem conhecimentos sobre a escola
	Conhecem a História da escola		

Assim como a turma do 3º ano, a perspectiva do 4º sobre a História da Santa Tereza se resume a um “patrimônio” velho e antigo, que não possui utilidade. Diante disso, a organizadora do livro “Ensino de História: desafios contemporâneos”, Vera Barroso (2010), entende que isso acontece devido ao fato de que os bens culturais são apresentados como resultados prontos, cujo ensino trabalhado sobre ele reflete uma perspectiva um tanto quanto tradicional.

Os alunos são tratados como sujeitos vazios de conhecimento, cujo saber advém da figura do professor, que transmite o conteúdo e do qual domínio só ele possui. Assim, segundo a autora Vera Barroso:

A ideia de apresentar um conjunto de bens culturais hierarquizados por um grupo não significa que a apropriação será feita automaticamente. A atribuição de significação cultural, ou seja, atribuição de valor ao conjunto de bens que fazem parte do cenário cultural de determinada comunidade é um processo e, como tal, implica na interação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. (BARROSO et al, 2010, p. 29)

Entendemos que esse processo leva à reconstrução e assimilação de novos conceitos de acordo com os saberes que já estavam presentes na estrutura cognitiva dos alunos; nessa perspectiva, é fundamental a participação dos alunos na eleição do bem cultural que vai ser trabalhado. Porém, não observamos essa preocupação, por parte das professoras, em questionar o aluno sobre o que ele

pensa acerca da visita a antiga escola, o que sugere que a carência de apropriação advém desse processo que não foi firmado com o estudante.

Nessa conjuntura, procuramos compreender o espaço em que o aluno vive de modo a buscar entender como se fixam e se fortalecem as relações com os saberes que a escola oferece. Desse modo, apresentamos a tabela 3.5, para oferecer um suporte para o processo de compreensão das relações dos estudantes.

Tabela 3.6 – Local de moradia dos alunos do 4º ano

Questionamento para a turma de 4º ano = 16 Alunos	
Morador do bairro	10
Não mora no bairro	6

Podemos observar com a tabela anterior que a maioria dos alunos são moradores do local, do bairro Santa Tereza, logo se pressupõe que estes conheçam o espaço físico do bairro por estarem convivendo cotidianamente no espaço. Ainda sabemos que a História local pressupõe o envolvimento de investigações sobre as práticas cotidianas e a proposição da existência de pessoas comuns que participam dos processos históricos. Contudo, os alunos não perceberam que é possível utilizar seus conhecimentos e valores no contexto da sala de aula:

Entrevistadora: Boa tarde Bianca, tu mora aqui na vila?

-Bianca: Moro

E há quanto tempo?

-Bianca: Desde que eu nasci.

Certo, e tu conhece a História do bairro?

-Bianca: Do bairro? Não.

Ninguém comenta lá na tua casa?

-Bianca: Não, não... (Entrevistada Bianca, 10 anos, 23 de Setembro de 2015)

Vemos com o relato da aluna Bianca que não há valorização do saber que forma a identidade cultural da família e do grupo social, a saída de campo deveria tornar significativo o conhecimento que o estudante possui e pressupor a relação dos significados que já adquiriu com o conteúdo trabalhado na sala de aula. Nessa perspectiva, o ensino de História atuaria de modo a utilizar a experiência como fonte de pesquisa e ensino, no qual a localidade se converteria no principal sustentáculo do trabalho.

Os alunos relataram que foi com a professora Sandra que eles realizaram

passeios ao redor do bairro com o intuito de observar as características do local, eles foram no estabelecimento antigo da escola e puderam perceber as mudanças e diferenças entre o antigo prédio e o novo. Esse processo foi o resultado de uma discussão realizada na sala de aula que culminou na saída para observação das principais mudanças observadas no local. A aluna Andressa (2015) relata que a professora Sandra contou sobre a História da escola e como ela era no passado e os levou lá para poderem ver como era o antigo estabelecimento e explicou o processo de ensino-aprendizagem da época.

Entendemos que a docente buscou oferecer o aporte teórico que os estudantes necessitariam para poderem compreender a amplitude das mudanças temporais e como ela afeta o seu presente; esse processo gera o que Maria Schimidt e Marlene Cainelli, organizadoras do livro Ensinar História (2009), entendem como a reflexão do aluno perante o seu cotidiano e os espaços que ele está imerso. Assim, as Memórias também dispõem suas percepções na medida em que a saída de campo firma o diálogo entre os homens de diferentes tempos.

Diante desse contexto a categorização “Saberes que advém” busca oferecer uma análise sobre o que o estudante conhece do espaço físico e histórico do local, onde o objetivo é entender como o aluno é capaz de discorrer sobre as diferenças e semelhanças entre a História passada e o presente. Esse processo ocorrerá à medida em que os alunos se sentirem aptos e “perto” dos sujeitos que compartilham essa História.

A tabela a seguir visa contribuir com essa discussão e com a ideia de apropriação a partir dos laços que os alunos possuem.

Tabela 3.7 - Análise sobre a relações das crianças do 4º ano com o local.

Questionamento para a turma de 4º ano = 16 Alunos	
Conhecem o bairro	1
Conhecem a História do bairro Santa Tereza	-

Apesar dos trabalhos que buscam incentivar os alunos a se apropriarem da identidade e cultura, vemos que não há um retorno por parte destes. A professora

Paula (2015) alega que todo o trabalho desenvolvido com base em materiais, que trabalhem perspectivas diferentes do que é apresentado no livro didático, é sempre muito bem recebido e analisado, tanto pelas professoras quanto pelos estudantes.

A docente entende que os alunos possuem muita “sede de conhecimento”, que eles adoram o estudo a partir de novas fontes e apreciam o esforço em buscar novas informações e atividades. Contudo, observamos em sua fala a tristeza em saber que caso seja pedida uma atividade para fazer em casa, quase nenhum dos seus alunos irá apresentá-la.

Referente a esse aspecto de não cumprimento da atividade solicitada, Catarina Santos(2008), em seu artigo “Dilema na sala de aula: Indisciplina e autoridade”, analisa que é importante para o processo de aprendizagem que o professor perceba se o aluno foi capaz de conhecer, aplicar, analisar e julgar. Apenas despertando a curiosidade do aluno em relação ao tema é que será possível desenvolver a aprendizagem dos conteúdos e proporcionar um significado ao que está sendo assimilado, o mais difícil nesta tarefa é criar a empatia com a História dos sujeitos do passado e produzir sentido no diálogo entre eles e a atualidade.

Já, para Luis Fernando Cerri:

A rejeição de muitos alunos em estudar história pode não ser somente uma displicência com os estudos ou uma falta de habilidade com essa matéria, mas um confronto de concepções muito distintas sobre o tempo, que não encontram nenhum ponto de contato com o tempo histórico tal como aparece na narrativa de caráter quase biográfico das nações ou da humanidade. (CERRI, 2011, p.17)

O aluno entende que estar na escola significa estar em convívio com diferentes pessoas que possuem personalidades distintas e complexas e, esse processo traz consigo a compreensão sobre as diferenças e semelhanças que compõem a convivência em sociedade. Nesse aspecto, o autor Luis Fernando Cerri (2011) entende que o ensino de História, a partir da preocupação com o desenvolvimento da Consciência Histórica, permite que o aluno conheça a História e perceba as diferentes formas capazes de atribuir significado ao que ele estuda e entende.

Embasados nestas concepções, entendemos que estes alunos não se apropriaram de sua História nem possuem interesse em compreender os processos históricos que resultaram na formação do bairro. Isso acontece porque pode ter

havido uma dicotomia no momento em que o exercício da saída de campo foi proposto. Observamos, no relato da aluna Ana (2015), que foi durante o 3º ano que eles realizaram uma saída de campo para a visita do espaço escolar, a estudante relata que não conhece sobre a História da escola, mas que foi visitar o estabelecimento onde antes se situava a Escola Admar Corrêa. Porque a aluna, assim como tantos de seus colegas, não atribui sentido ao que viram e visitaram?

Acreditamos que o trabalho desenvolvido pelas docentes, que figurou sob a forma de metade de um mês, acerca da antiga escola e das relações que originaram o novo prédio não foi atrativo para as crianças. Nas narrativas daquelas que alegaram ter conhecido o antigo espaço vimos a aparição de conceitos como: prédio velho, casa abandonada, casa preta, pequena; mas o que isso significa?

Esses conceitos foram utilizados na medida em que os alunos não se apropriaram do local (BARROSO, 2010), isso se desenvolveu devido ao fato de terem sido apresentados a um patrimônio já finalizado e hierarquizado, além disso, sua opinião não foi utilizada e suas perspectivas não contribuíram para a seleção do espaço. Assim percebemos a dicotomia existente entre o bem elencado pelo estudante, aquele que ele se apropria e faz uso no seu cotidiano e, o que é lhe imposto como necessário à preservação.

Assim como os professores possuem dificuldades em relacionar a teoria e a prática, os seus alunos também enfrentem um abismo existente entre o saber que eles possuem antes de entrar no espaço escolar e depois de estarem matriculados em uma escola. Entendemos a dificuldade em se trabalhar sempre a partir do local, mas o processo de ensino de qualidade deve sempre partir do aluno, o professor deve deixar sua zona de conforto e procurar desenvolver atividades que englobem a perspectiva dos alunos e o desenvolvimento dos conceitos e saberes que eles possuem.

É devido a atividades que, por vezes contrariam essa concepção, os alunos não discorrem nem refletem sobre o conhecimento prévio que possuem o que resulta no silenciamento apresentado durante o questionamento sobre o se eles já ouviram a História do bairro. Sabemos, de acordo com as entrevistas, que a maioria dos estudantes mora no bairro e conhecem o espaço, contudo, ao serem questionados sobre o que conhecem da Santa Tereza, nenhum deles levou em consideração discorrer sobre a História de sua família e seu cotidiano.

Nesse aspecto, Eni Puccinelli (2007) entende que esse silêncio, que se

apresenta nas narrativas não é vazio ou sem sentido, pelo contrário, a autora entende que o sentido do silêncio corresponde a sua presença como elo, como a História humana e seu significado. Consequentemente, a linguagem age de maneira a romper com essa significação e a segmentar os sentidos que o silêncio carrega, dessa forma, ele permanece e oferece a sua particularidade em um movimento contínuo e intemporal.

Na perspectiva da autora (2007), o silêncio se converte na manifestação dos estudantes perante a falta de significação de sua História, da qual sabemos que a identidade do sujeito é formada de acordo com sua identificação com os processos e manifestações histórico-culturais. O silêncio se manifesta como parte da relação entre o sujeito e o que é dito, ele é responsável por ligar as diferentes concepções e formar a identificação do indivíduo de modo que disponibilize processos mais complexos.

A autora Eni Puccinelli (2007) ressalta ainda que

1. O silêncio não fala, ele significa. É pois inútil traduzir o silêncio em palavras; é possível, no entanto, compreender o sentido do silêncio por métodos de observação.
2. Considero pelo menos duas grandes divisões nas formas de silêncios: a) o silêncio fundador; e b) a política do silêncio. O fundador é aquele que torna toda significação possível, e a política do silêncio dispõe as cisões entre o dizer e o não-dizer.

Entendemos, com essa ressalva, que o silêncio consiste naquilo que é deixado de lado, excluído ou apagado, Vania de Oliveira e Valesca Campista (2007) também entendem o sentido do silêncio na revelação que atribui a um contexto, que dialoga com a História do sujeito. Em relação ao objeto de análise deste trabalho, o silêncio percebido atua de maneira a não utilizar o saber prévio advindo do âmbito familiar como forma de conhecimento escolar.

Percebemos essa posição do aluno como resultado da falta de valorização de sua História e da sua família, o que é resultado de uma concepção tradicional do ensino de História que valorizava os grandes feitos e nomes de indivíduos. A quebra com essa concepção proporcionou a utilização de diversas fontes na sala de aula, entre elas a História local e familiar, discutidas através da utilização de fotos e de Memórias.

Contudo, não observamos este uso na turma de 4º ano, a qual as narrativas e os dados obtidos através dela remetem a falta de discussão sobre a identidade

local e o desenvolvimento dos laços de apropriação de sua história. Desse modo, compreendemos que as orientações estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais não estão sendo utilizadas e o trabalho das docentes não está sendo efetivado segundo as concepções dos estudantes.

Portanto, concluímos que o relacionamento das crianças com o espaço local não está sendo desfrutado de acordo com as narrativas das docentes, mas sim como o local onde as atividades, que não se relacionam com a escola, estão sendo desenvolvidas. Dessa maneira, entendemos que os alunos não percebem a escola como um espaço de utilização de seus saberes e concepções que adquiriam em casa e nas horas de lazer, mas sim como o local onde eles vão para aprender sobre a sociedade e como se portar nela.

Passamos agora à análise do trabalho que a escola desenvolve na comunidade e com a comunidade, onde buscamos perceber a perspectiva das crianças diante desses momentos de aulas além do espaço da sala de aula.

Tabela 3.8 Análise sobre a relação da turma de 4º ano com a escola/local

Questionamento para a turma de 4º ano = 16 Alunos	
Conhecem a História da escola	4
Realizaram saídas de campo	4

Segundo a narrativa dos estudantes, dos 16 alunos que compõem a turma de 4º ano, apenas 4 demonstram ter conhecimento sobre a História da escola, saber este caracterizado sobre a permanência da figura do fundador. Estes estudantes associam o histórico escolar com a fotografia presente na secretaria, que representa o “Admar Corrêa”, o homem que doou sua casa para o estabelecimento da escola.

Os educandos alegam saber que ele foi importante para o espaço devido a essa questão da doação, contudo não apresentam relação desenvolvida com os trabalhos sobre a História local realizados no 3º e no 4º ano. Vimos que, no ano de 2014, foi realizado um projeto chamado “Memórias”, que buscava recuperar a História da escola e desenvolver os laços de apropriação dos estudantes e aproximar a comunidade da escola.

A turma que foi prestigiada com o trabalho corresponde a turma do 4º ano

aqui trabalhada, pois na época estavam no 3º ano com a docente Gleici. Assim, foram realizadas atividades que visavam a preservação do Patrimônio Local através de saídas de campos, rodas de conversa, trabalhos culturais e atividades em sala que buscavam elencar a identidade cultural local.

Contudo, apesar da preocupação em proporcionar um diálogo com a comunidade do entorno, observamos a aluna Brenda destacar que “Eu só sei que no ano passado eu fui visitar lá uma casa onde era a escola.” (Entrevistada: Brenda, 9 anos, 23 de Setembro de 2015), assim, na mesma perspectiva em que os alunos não se apropriam dos saberes que eles possuem antes de estar na escola, aqui também eles não veem utilidade para o conhecimento sobre a história escolar. Os educandos percebem o antigo espaço como importante para a consolidação da escola, mas não veem utilidade em um local “velho e pequeno”.

Nessa perspectiva, Lisiane Claro e Hardalla do Valle (2014) entendem que os estudos sobre as manifestações materiais da cultura oferecem uma forma de estudar a História a partir do tempo presente e visível, também permite que se busquem e valorizem linguagens e se identifiquem as identidades, o que resulta em um desenvolvimento da visão crítica do estudante. A saída de campo visa atingir estes objetivos para o fortalecimento da identidade cultural do estudante, o que permitiria uma melhor compreensão sobre os processos históricos e seus agentes sociais.

Mesmo que exista essa diferença entre as narrativas dos estudantes e a das professoras, é presente nas entrevistas o interesse em aprender mais sobre o bairro Santa Tereza e a História que o engloba. Os educandos alegam desejarem ter mais aulas sobre a História dos povos e da cidade, para que, através disso compreendam melhor sua cultura e a saída de campo seja melhor aproveitada.

Nessa mesma perspectiva, a diretora Claudia Louzada (2015) disserta que a base teórica para o processo de apropriação do patrimônio e identidade local deveria iniciar nos trabalhos do 3º ano, com o objetivo que, assim, quando estivessem em séries mais avançadas, os alunos sejam capazes de compreender melhor a realidade que os cerca. Entendemos, com a narrativa da professora e a dos alunos, que essa base não foi consolidada e o trabalho com o local é refletido como algo passageiro, cuja atividade não sugeriu a relação de pertencimento com estes estudantes. Assim, através de uma base teórica, que o projeto “Memórias” iniciou, o processo de aprendizado se concluiria na visita aos espaços preservados e na

elaboração de materiais que demonstrassem a significação obtida com a visita.

Vimos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) estabelecem que, neste primeiro ciclo, os trabalhos e as atividades devem sempre privilegiar o uso do cotidiano e do local na sala de aula, esse eixo temático transpassaria todas as disciplinas e serviria de apoio ao professor no seu ofício. A realização de estudos comparativos oportunizaria o desenvolvimento de relações que trabalhem a Consciência Histórica do aluno na medida em que busca o seu agir de acordo com a interpretação que ele realiza do mundo.

Luis Fernando Cerri (2011) define que a base do pensamento histórico é natural, que esse pensamento histórico existe antes da presença cultural ou opcional, onde os estágios da vida humana correspondem àquilo que permite a definição de tempo e de sua passagem. Assim, trabalhando a partir de diferentes aspectos e materiais, é possível aproximar o cotidiano do tempo passado.

Nessa concepção, a docente Paula Afonso (2015) relata que se utiliza de diferentes materiais para a elaboração da aula, de maneira a utilizar os estabelecimentos locais como fontes de aprendizado nos conteúdos, dessa forma os locais com o qual o aluno possui contato são utilizados em sala de aula e ressignificados de maneira a despertar no estudante a percepção de sua importância para o local.

A professora entende que trabalhando a partir do cotidiano do aluno, está possibilitando uma aprendizagem mais significativa para ele, desse modo a orientações do PCN estará entrando em vigor. Contudo, os alunos não percebem esse processo como importante ou válido para seu uso no cotidiano; devido a esse fato, eles não se apropriam dos conteúdos e saberes e acabam por desenvolver uma aprendizagem mecânica e baseada na decoração.

Os alunos do 3º ano relataram ter realizado saídas de campo no centro Histórico da cidade, já, referente ao 4º ano, apenas um dos alunos relatou ter realizado saída nesse mesmo local. Porém, os Parâmetros definem que a turma em questão deve trabalhar os assuntos pertinentes ao campo do município, que engloba os passeios na cidade e arredores.

Nesse caso, as saídas de campo da turma anterior teria que possuir o foco no trabalho com o local e a perspectiva da mudança primeiramente no espaço do bairro, onde poderiam ter sido desenvolvidas as concepções sobre a identidade, pertencimento e História mais facilmente que a visita ao centro e monumentos da

História da cidade.

Entendemos que esse fato gera uma inadequação em relação ao trabalho baseado nos Parâmetros e uma dicotomia com a fala das docentes, quer dizer, se trabalho com a História da cidade acontece nas turmas de 4º ano, eram elas que deveriam realizar passeios para compreender o meio em que existem. Esse processo deveria ser reforçado com saídas nos anos seguintes para permitir a continuação do trabalho baseado na utilização do tempo presente como medida para a compreensão dos conceitos históricos.

Nessa direção, entendemos que um dos fatores que contribui para essa falta de apropriação foi o fato de se ter realizado muito trabalho teórico e pouco prático, o que acaba por “entediá-lo” o estudante e atrair sua atenção para outros lugares que não a sala de aula e a fala do professor. Já discutimos sobre a necessidade de se induzir a curiosidade do aluno e lhe questionar sobre as mudanças que ele observa ao longo de seu dia a dia, trabalho esse que não demonstra ser realizado.

Concluimos que assim como as observações realizadas na turma de 3º ano, entendemos também que o 4º está em um processo em que Katia Maria Abud (2012) chama de aprendizagem mecânica e sem significação. Nesta turma continua a propagação de um trabalho cujo teor não atrai o olhar do aluno, não lhe oferece significado e não se realiza assimilação.

Este processo continua a gerar uma aprendizagem que não é interessante e nem significativa para o estudante, onde mesmo oferecendo uma ampla variedade de fontes e documentos que dialogam não se realiza a assimilação do conteúdo novo com o que já está presente na estrutura cognitiva.

Antonio Corrêa (2010) salienta que a consciência é um dos componentes da Memória, a qual realiza o trabalho de reconhecimento e identificação com o local de origem e sua identidade cultural, nessa perspectiva a Memória oferece o armazenamento dessa lembrança enquanto a Consciência atua de maneira a reivindicar seu uso e assimilar um sentido a ela. Através da interpretação temporal que o homem desenvolve ele passa a se localizar no tempo e espaço de modo que interprete a sua realidade através das Memórias.

Esse contexto que gera a Consciência Histórica é entendido por Maria auxiliadora Schmidt et al (2014) como um processo de legitimação do passado e de fortalecimento da veracidade da narrativa para o entrevistado, nessa direção é desenvolvida a perspectiva sobre a atuação futura e a orientação presente. Sabendo

que a Consciência Histórica atribui relações e significação ao passado e que ele é orientador para a vida presente, como os alunos do 4º ano se apropriaram de seus saberes e qual tipologia eles apresentam a partir disso?

Definir a caracterização da Consciência histórica destes estudantes têm como foco entender como se processa o seu pensamento e, a partir disso, pensar em atividades que ofereceriam auxílio ao trabalho com o ensino de História. Vimos que as professoras buscam utilizar narrativas e proporcionar um diálogo com a comunidade a fim de buscar uma maior interação e compreender a formação do espaço local a partir da perspectiva dos próprios moradores.

Essa conscientização da importância do bairro para seus residentes é uma importante base para a formação da identidade cultural dos estudantes e desenvolvimento do seu pensamento crítico, o qual para Rüsen (2010) ele é constituído pela conexão entre a experiência do tempo e a intenção no tempo. Assim, a Consciência Histórica entende que o indivíduo não atua sozinho na sociedade, ele é resultado da imersão em um grupo cultural que carrega em sua identidade a compreensão e discernimento do tempo entendido pelo seu âmbito social.

Para Luis Fernando Cerri (2011), a percepção sobre a Consciência Histórica é vista sob a forma da manifestação e diferenciação capaz de se realizar entre o “nós e eles”, ou seja, na identidade coletiva. A análise sobre as narrativas dos estudantes permite compreender a ideia que eles possuem sobre pertencer ao grupo escolar e como é que se apropriam dos conceitos e conteúdos para produzir e assimilação e apropriação de suas ideias e ressignificar sua identidade e percepção.

Concluimos que um dos problemas que garante essa falta de apropriação e carência na relação com o conteúdo ensinado é resultado da dissonância existente entre o conteúdo ensinado e a História vivida, dicotomia que também foi observada na fala das professoras no segundo capítulo a qual caracteriza o abismo entre a prática e a teoria. Seguindo nessa linha de pensamento percebemos que neste estágio também não há a valorização do saber do aluno e do conhecimento que ele possui antes da escola, ou seja, entende-se que o único conhecimento que realmente importa é o que é debatido na sala de aula, onde o professor utiliza saberes que não dialogam com o do local, o que passa uma ideia de desvalorização da comunidade.

Entendemos que o pensamento dessa turma é semelhante ao que vimos no

3º ano, onde a continuidade de trabalhos que não oferecem a análise e crítica quanto a questão histórica, social e cultural pressupõe um ensino baseada no tradicionalismo que tanto se critica atualmente. Essa concepção de propagação de uma constituição tradicional de sentido pode ser percebida na fala dos alunos na medida em que reproduzem o que lhes foi contado durante as saídas de campo e as aulas que trabalharam o tempo aqui pesquisado, onde há a visível carência de análise sobre o que foi discorrido.

Nessa perspectiva, as Memórias que foram utilizadas correspondem a padrões que se estabeleceram no espaço escolar e que se referem a permanência de um trabalho sem uma base teórica discutida e compreendida, de modo que aos estudantes não há o que se possa fazer a não ser realizar e observar de maneira “rasa” o local que está sendo mostrado. Esse processo significa a propagação da ideia de que o professor é a figura absoluta que oferece o conhecimento para preencher o espaço “vazio do aluno”, o que resulta e garante a falta de apropriação e pertencimento perante a localidade.

Logo, sua identidade é formada a partir das “ordens” que o estudante reconhece de figuras importantes, podemos perceber este aspecto na medida em que buscamos questionar sobre as saídas no local que levam os estudantes a contemplar o antigo estabelecimento. Essa característica tornou-se uma tradição da escola que têm como intuito despertar o conhecimento do estudante sobre os patrimônios que o cercam e que permitem que ele seja capaz de relacionar o passado e o presente sob a forma de uma edificação.

Contudo, o fato de não ter sido questionado sobre seu conhecimento acerca daquele espaço e se possui importância para o que estuda, auxilia a compreensão de que aquela atividade exterior se resume a uma obrigação imposta pela escola. A sua identidade se consolida no que o estudante entende como a necessidade de adoção das ordens de seus professores, pois estes possuem o conhecimento necessário para o agir na vida prática.

O rompimento com estas suposições resultaria na concepção de que suas narrativas carregariam a análise e questionamento sobre as necessidades de se visitar um espaço com o qual não possuem laços de pertencimento, que eles não entendem sua necessidade de preservação. Logo o tempo entendido a partir da constituição tradicional seria desconstruído e percebido como algo construído a partir de diferentes perspectivas e atuações, a qual diferentes agentes participaram

de sua consolidação.

Em contrapartida ao modelo submisso de aceitar o que lhe é imposto, o desenvolvimento a uma consciência crítica possibilitaria a posição contrária ao que lhe foi decretado como modelo a ser seguido e preservado, sua percepção acerca dos comportamentos sociais passa a questionar as formas predominantes de manifestação e o tempo se converte com um sentido passível de ser questionado e analisado.

Essa relação que pressupõe a transcendência de uma tipologia a outra oferece a capacidade de tornar o aluno ciente de seu papel na sociedade e no grupo, a qual a constituição crítica de sentido estabeleceria o meio termo entre as demais. Nessa direção a problematização dos modelos outrora impostos seria significativa na medida em que se processa uma reanálise sobre seu papel dentro da História.

A quebra com os modelos e concepções baseadas em representações preexistentes seria a força matriz da constituição crítica de sentido, onde a sua característica compõe a negação perante ao que lhe é tido como modo de vida. O distanciamento característico desta tipologia reflete a necessidade em promover modelos que se adequem a compreensão cultural que o aluno possui de modo que se busque novos espaços e chances para sua percepção.

Jörn Rüsen (2010) discorre sobre as manifestações da Consciência Histórica como forma de gerar sentido na vida prática humana, cuja disciplina da História é capaz de oferecer um sentido racional e prático na vida dos sujeitos. Tendo em vista essa perspectiva é importante que as professoras busquem demonstrar a atuação que a História oferece para a análise do seu cotidiano, o qual partindo de experiências vividas pelo aluno pode-se despertar o interesse em compreender o tempo histórico como parte de sua identidade.

Entendemos que deve-se priorizar um ensino que se volte à quebra do tradicionalismo, imposto pelos modelos escolares, de modo que o aluno se perceba atuante dentro dos processos históricos, que ele seja capaz de perceber e entender o seu papel dentro da sociedade. A partir do momento em que se desenvolver atividades e trabalhos voltados para a atuação prática dos conteúdos, os alunos poderão perceber o papel da História e sua atuação em sua vida de modo que sejam capazes de desenvolver a consciência Histórica a partir da análise sobre os diferentes aspectos que os saberes históricos propõem.

Vimos no subcapítulo anterior que para se definir a tipologia da Consciência Histórica é necessário estar ciente de três aspectos: Qual o conhecimento prévio que os estudantes possuem? Como são expressas? E como os alunos a expressam. Através dessa compreensão podemos vislumbrar a manifestação da Consciência que estes estudantes possuem.

Sabemos que esses princípios sofrem mudanças ao longo da vida do indivíduo, o que significa que há a transposição de uma categoria a outra de modo que o aluno seja capaz de evoluir de acordo com as assimilações que ele realiza ao longo da vida. Assim, lembramos que a análise foi realizada mediante as narrativas de todos os alunos e que está profundamente enraizada na Memória, compreendemos que a manifestação corresponde a mesma que foi observada na turma de 3º ano.

Observamos a permanência de uma Consciência Histórica de cunho tradicional, onde se permaneceu com a associação de pontos e lugares específicos que refletem o elencar do patrimônio para estes estudantes. Deste modo, mesmo não havendo uma fala direcionada a atuação da família dentro do espaço escolar ou sobre a importância da História familiar dentro da sala de aula por parte do estudante, ainda é relatado o conhecimento sobre as ruas ou locais que servem de moradia a parentes.

Assim, na mesma medida em que os alunos apresentam a fixação de uma determinada forma de concepção acerca da História familiar e local, há a permanência de uma metodologia por parte das docentes que alega trabalhar com a questão do local dentro da sala de aula. Esse trabalho que continua com a produção de uma atividade que não desperta a apropriação do estudante face a sua importância histórica, assim não é desenvolvido laços de ligação com o que está sendo observado o que resulta na distração do aluno.

Assim como percebemos no 3º ano, nesta turma também seria necessário repensar as atividades que visam utilizar o meio exterior como forma de auxílio a aula, pois mesmo que se busque desvincular o objetivo de uma aula tradicional vimos que não tem sido concretizado. Entendemos que o estudante necessita de uma melhor explicação sobre a importância do espaço do local para poder se apropriar dos saberes que está em contato no dia a dia, na mesma proporção em que é importante que ele perceba o valor que seu conhecimento prévio possui para a aula.

Através do auxílio para essa compreensão, a Consciência Histórica tradicional estaria se encaminhando para a transformação à uma Consciência Histórica Crítica, onde seria possível desenvolver trabalhos com fontes e objetos mais complexos que possuem ligação com a vida prática do aluno. Portanto, para se efetivar este desenvolvimento, é importante modificar a perspectiva que os estudantes apresentam no seu contato com os conteúdos na sala de aula, onde novos saberes realizariam a desconstrução de conceitos que o presidiam e elaborariam novas ideias precursoras de uma posição crítica.

3.3 O 5º ano e o desenvolvimento da disciplina da História

A turma de 5º ano inicia o ensino de História com base no segundo ciclo de ensino proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que preveem a continuação de trabalhos voltados com base no cotidiano, o qual o estudante já possui uma melhor compreensão sobre a comunicação e a linguagem, bem como é capaz de desenvolver questionamentos mais complexos.

A partir desta perspectiva, é iniciado o trabalho com obras de cunho histórico mais complexas e que pressupõe uma maior variedade de perspectivas acerca dos conhecimentos históricos; logo, os estudantes devem ser capazes de expressar suas opiniões a partir de questionamentos acerca das propostas e conteúdos de análise. O trabalho deve sempre priorizar as experiências dos alunos como fonte de aprendizado e proporcionar a introdução de novos temas a partir de diferentes perspectivas para se desenvolver a identidade crítica do estudante.

Sabendo dessa orientação para o 5º ano do ensino fundamental e já tendo discutido sobre a perspectiva das professoras acerca de seus trabalhos com as turmas, analisamos agora a fala dos alunos do respectivo ano de modo a buscar entender se houve uma mudança no pensamento e no ensino tradicional que observamos até o momento. Dessa forma, trabalhando sob duas concepções acerca da compreensão dos alunos sobre o meio que estão inseridos, buscamos evidenciar a percepção dos estudantes diante dos conteúdos e atividades que lhe são propostos.

A turma do 5º ano da Escola Admar Corrêa é composta por 13 alunos, sendo 9 meninos e 4 meninas e são de responsabilidade da professora Carla Rosana, que

atua há 23 anos na área. São estudantes que têm entre 10 e 15 anos e cuja maioria é residente do bairro. Tal como nas turmas do 3º e 4º anos, as narrativas foram analisadas conforme demonstra a Tabela 3.9 a seguir.

Tabela 3.9 Análise das narrativas do 5º ano

Unidade de Contexto	Unidades de registro	Categorias	Inferência
1- Fonte	Local onde mora	Alunos(as)	Os moradores do bairro conhecem o espaço físico
	Tempo de moradia		
2- Conhecimento local	Conhece o espaço bairro	Saberes que advém da família	Os estudantes auxiliam as aulas com seus saberes prévios
	Conhece a História do bairro		
3- Conhecimento sobre a Escola	Conhecem o espaço escolar	Saberes desenvolvidos na escola	Os alunos possuem conhecimentos sobre a escola
	Conhecem a História da escola		

Um primeiro aspecto que percebemos ao longo das entrevistas é o fato de que o mesmo pensamento observado nas turmas anteriores continua a se propagar durante os anos e as aulas, entendemos com essa constatação que não há uma preocupação em romper com o modelo de ensino que vêm sendo trabalhado. Nesse aspecto também percebemos que os alunos não continuaram a desfrutar de saídas de campo que contemplassem a cidade e seu patrimônio histórico, a qual exerceria a função de auxiliar a teoria exposta na sala de aula.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) definem que o eixo temático orientado para o trabalho com o segundo ciclo é a História das organizações populacionais. Partindo do princípio de que o bairro Santa Tereza é composto por diferentes Histórias que contam, por um relacionamento da comunidade e pelo desenvolvimento entre os diferentes tempos e contextos, este se torna o eixo principal de trabalho que oscila entre o primeiro e segundo ciclo. A partir desta perspectiva, é introduzida a análise sobre as relações sociais, econômicas, políticas e culturais a que os alunos estão submetidos, de modo que se enriqueça o conhecimento do aluno com informações que permitem perceber outros espaços como constituinte de uma mesma História.

Através dessa amplitude na compreensão sobre o processo de desenvolvimento que a sociedade enfrenta, os alunos passam a desenvolver aspectos críticos frente às demandas que se colocam. Em outras palavras, as saídas de campo realizadas no âmbito da cidade permitiriam desenvolver a capacidade de análise sobre os diferentes aspectos que contribuem para a formação de sua História, assim, o diálogo entre o local e o regional estaria mais evidente para o estudante.

O quadro apresentado destaca as carências em relação a saída de campo, o qual demonstra não terem sido realizadas no ano de 2015, neste aspecto, a docente Carla ressalta a falta de apoio para o trabalho fora do espaço da sala de aula onde se carece de meios que auxiliem desenvolver estas atividades com o mínimo de auxílio. Apesar deste contratempo, a professora costuma “contar” a seus alunos as principais diferenças observadas entre o antes e o agora, de modo que busque induzir a curiosidade destes.

Em relação a essa metodologia adotada pela professora, percebemos que os alunos passaram a trazer mais situações que busquem discorrer sobre as semelhanças e diferenças observadas no meio. A fala da diretora Claudia (2015) também ressaltou esse aspecto de interesse dos estudantes, principalmente dos que já estão no 5º ano, que estão mais conscientes dos problemas que o bairro apresenta e cujas consequências, por vezes, os alcança.

Assim, com uma análise bastante ampla sobre as narrativas podemos perceber que há uma preocupação em explorar a parte teórica alicerçada sob a face da História da escola, de modo que se trabalhe em sala de aula os aspectos históricos que a caracterizam. Contudo, segundo os estudantes, não foram realizadas saídas de campo com o intuito de observar as mudanças sofridas com a passagem do tempo demonstrado ao longo da explicação de conteúdo, o que gera uma ideia de teoria sem prática.

Nas narrativas, também observamos o aparecimento de interesse nas aulas de História, no qual alunos, como Eric (2015), ressaltam a curiosidade em aprender a História que os cerca. Quando questionados sobre o conhecimento acerca do bairro, estes alunos buscam em suas Memórias referências a momentos que ofereçam suporte para a fala e para a narrativa, estes momentos estão basicamente alicerçados sob a forma das brincadeiras e atividades com os colegas.

Os educandos ainda relacionam o antigo espaço da escola como forma de

conhecer a História, perpetuando um ensino baseado na eleição de bens que não transpassam o interesse de seus estudantes. Através desta concepção, entendemos que a escola não oferece um estímulo ou um estudo mais direcionado para a compreensão do processo de formação de seu estabelecimento, visto que os estudantes do 5º ano alegaram ter realizado atividades com saídas de campo na turma do ano anterior.

Partindo do pressuposto de que estes alunos não se apropriam de sua História e que são submetidos a um processo de ensino voltado ao tradicionalismo, visando algumas bases focadas em decorar conteúdos, como o caso da semana de aniversário da escola, pressupomos que ainda continuam a desenvolver Consciências alicerçadas sob a perspectiva de geração de sentido tradicional. Dessa maneira, os alunos estão imersos em uma continuidade temporal que segue os modelos de representação e duração construídos no momento em que se pensou a comemoração da escola.

Nessa direção, nós percebemos o fortalecimento da dicotomia teoria x prática que as docentes criticaram, tal como explicitado no segundo capítulo, percebemos também que existe a falta de apropriação destas professoras diante das orientações dispostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e ainda notamos a continuidade de um trabalho alicerçado sob uma programação tradicionalista, que necessita da crítica como forma de compreensão da História. Rüsen (2010) alega que essa tipologia trabalha com o mantimento das tradições que se mantêm inalteradas no presente e resistentes à mudança no curso do tempo, o que nos parece caracterizar o trabalho que vêm sendo desenvolvido na escola.

Para que possamos aprofundar um pouco as discussões acerca deste fato, observemos a tabela 3.10, que caracteriza o relacionamento que os estudantes possuem sobre o lugar.

Tabela 3.10 Análise sobre o local de moradia dos estudantes do 5º ano

Questionamento para a turma de 5º ano = 13 Alunos	
Morador do bairro	7
Não mora no bairro	6

Dessa turma de 13 alunos, vemos que 7 destes são residentes do bairro, que

correspondem ao mesmo número de alunos que afirmaram conhecer o espaço físico do bairro. Discorremos nos subcapítulos anteriores sobre a forma com que as crianças relacionam o patrimônio com seu cotidiano e acreditamos que é dessa maneira com que alegam conhecer o espaço.

Tabela 3.11 Análise sobre a relação da turma de 5º ano com o local

Questionamento para a turma de 5º ano = 13 Alunos	
Conhecem o bairro	1
Conhecem a História do bairro Santa Tereza	-

Os estudantes não demonstraram conhecimentos sobre a História de formação da localidade, ou acerca dos imigrantes que vieram para construir as primeiras casas. Mas possuem conhecimento sobre os locais que utilizam diariamente, seja como moradia ou como fonte de diversão, estes espaços desempenham importantes papéis para estas crianças.

Maria Machado e Katani Monteiro (in BARROSO. 2010) assumem que o conhecimento propagado pelas escolas é vinculado ao conteúdo determinado pelas relações de poder, no qual os valores e saberes se apresentam como verdades afastadas do cotidiano do estudante. Esse processo também define o que deve ser preservado e considerado como um bem de determinada comunidade, como o exemplo da atuação da escola em definir o antigo estabelecimento como Patrimônio, o qual, mesmo fazendo parte da identidade cultural da localidade, não desperta pertencimento nos estudantes.

Já dialogamos sobre esse processo e o motivo que leva os alunos a não o perceberem como Patrimônio. Ou melhor, as crianças em sua maioria possuem consciência sobre a importância das Casas Pretas para o bairro Santa Tereza, pois entendem que ela remete aos primórdios de sua construção, porém possuem dificuldades em relacioná-las a algo que deva ser preservado e mantido pela comunidade. Isso ocorre porque aquele espaço não é utilizado para atividades, em suma, ele não é desfrutado como um local capaz de oferecer interesse aos alunos, assim não é relacionado com um bem que deva ser preservado por refletir suas origens.

Ao propormos questões que buscam identificar o conhecimento que os alunos possuem sobre o local, buscamos evidenciar como estes estudantes elencaram seu pensamento para construir uma narrativa que dispusesse da importância de determinados espaços e contextos. Assim, utilizando a Memória coletiva que desenvolveram com colegas e amigos, os educandos foram capazes de articular as lembranças e formar identidades coletivas que promoveram a narrativa sobre o que conhecem do bairro.

Luis Fernando Cerri (2011) entende que esse processo é a base que origina a Consciência Histórica, visto que, segundo o autor, é a identidade coletiva que forma a consciência capaz de diferir entre o nós e o eles. Assim, ela é resultado dos valores e saberes que caracterizam aquela comunidade e que englobam imagens, ideias e atributos específicos.

Entendemos, com essa perspectiva de Cerri (2011), que as ideias e representações que formam as identidades podem tornar-se muito frágeis, visto que dependem da análise da Memória para se fazer presente. Edi Fassini (2010) assume que o ser humano é capaz de se apropriar de diferentes características de acordo com o contexto e o local em que está imerso, isso acontece devido ao fato de que o mundo é formado por uma rede de relações e complexidade que exige flexibilidade do indivíduo.

Pelo fato dos sujeitos estarem imersos em um mundo de informações que sofre influências e produz mudanças e modificações nas perspectivas que se possui, é importante que o ensino de História produza indivíduos capazes de ser críticos e refletir sobre os processos e circunstâncias a que estão imersos. A reflexão sobre os processos que fazem parte de sua identidade é um passo fundamental para o estudante ser capaz de se identificar como pertencente àquela comunidade ou cultura, assim, esse processo busca desfrutar de explicação para as experiências que foram vivenciadas no passado e oferecer significados no presente, cuja orientação vai propor ações esperadas para o futuro.

Sabendo que a Consciência Histórica depende da Memória para se consolidar e da narrativa histórica para se tornar presente e visível, seu componente essencial, a Memória, oferece a capacidade de unir o que já fomos e o que seremos. Nessa perspectiva, Joël Candau (2012) entende que um indivíduo que não possui Memória, não possui identidade, pois sem ela o sujeito perde sua capacidade cognitiva de realizar uma análise crítica sobre o passado e sobre seus processos,

restando apenas o presente como algo vivo.

Consequentemente, a Memória desempenha o papel de promover a continuidade temporal experimentada pelo indivíduo, que permite que sua leitura de tempo dialogue passado e presente, e pressuponha a ideia de uma duração através da análise de diferentes fontes e perspectivas. Candau assume que “a memória organiza os traços do passado em função dos engajamentos do presente e logo por demandas do futuro” (CANDAU, 2012, p. 63), assim, é através dela que podemos observar a manifestação da Consciência Histórica.

Para Cerri (2011), a Consciência História é o significado do que foi refletido sobre a Memória e a experiência, ela é resultado da apropriação cultural sobre processos gerais. Devido a essa concepção, ela demonstra a relação da Memória com a percepção sobre as diferentes temporalidades, no qual seu diálogo produz perspectivas sobre o relacionamento dos homens com a História.

Através das narrativas que trabalham com a percepção sobre o que sabem do local, podemos entender que, ao se proporem atividades que buscassem valorizar este conhecimento que os estudantes possuem, estaria se favorecendo a autonomia deste em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Para Carlos de Barros (2013), o ensino de História possibilita construir noções que auxiliam o aluno a compreender as relações sociais que são estabelecidas entre ele, seu grupo e o mundo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é necessário para o ensino de História estabelecer as relações necessárias entre os sujeitos e o maior número de acontecimentos, assim se estará expondo as diferentes perspectivas que compuseram aquele quadro. Ao iniciarmos as entrevistas com os estudantes, os questionamos acerca do tempo em que residem, ou não, no espaço, de modo a buscar entre suas memórias as lembranças de infância que auxiliariam o processo de rememoração sobre o que conhecem acerca do local.

O aluno Fábio (2015), natural de Porto Alegre, discorre que

Nós viemos de Porto Alegre, mas não me falaram nada, eu conheço porque minha mãe morava aqui antes ... Ela me contava ... que antes onde era... onde era... como era o Big antes, o Guanabara...A gente morava ali naquela casa de madeira (na rua Flores da Cunha) onde tem um orelhão.¹⁹

¹⁹ Narrativa adaptada para melhor compreensão do relato do estudante.

Percebemos com sua fala que o aluno, quando questionado sobre o que conhecia do bairro, constrói uma ligação com o espaço da cidade como num todo, onde os relatos da mãe acerca do desenvolvimento e mudança da cidade do Rio Grande tornaram-se mais atrativos do que o conteúdo visto da sala de aula. “A memória, no sentido básico do termo, é a presença do passado” (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 95), assim a narrativa da mãe transpassa o material e o imaterial na consolidação de uma lembrança que carrega a identidade da família.

Halbwachs (2003) já define que toda a Memória, enquanto reconstrução psíquica e intelectual é resultado da presença seletiva do passado que carrega um contexto familiar, social e nacional. Logo, é possível para o estudante aproximar o passado do presente na medida em que um passeio no centro histórico da cidade ofereça os mecanismos necessários à rememoração.

Essa associação do cotidiano com a história de vida do aluno junto ao trabalho com o conteúdo é uma metodologia que não é atual e cuja busca procura despertar a compreensão sobre as complexas relações que se estabeleceram entre os grupos sociais, a iniciar do que é mais comum ao estudante: a família. A partir disso o ensino de História passa a desenvolver o elo entre a história individual e a coletiva, entre as identidades individuais e coletivas.

Através dessa análise, os Parâmetros (1997) discorrem que os estudos históricos devem possibilitar reflexões críticas que expõem as semelhanças, mudanças, permanências acerca da vida em comunidade. Essas vivências efetuam-se no diálogo entre as diferentes temporalidades e seus principais aspectos que remetem àquele grupo,

Assim, a proposta é de os estudos sejam disparados a partir de realidades locais, ganhem dimensões históricas e espaciais múltiplas e retornem ao local, na perspectiva de desvendá-lo, de desconstruí-lo e de reconstruí-lo em dimensões mais complexas. (BRASIL, 1997, p. 47)

Diante dessa forte ênfase no sujeito histórico e na sua relação com o espaço através dos diferentes contextos, é objetivo do ensino de História a valorização do papel de cada indivíduo na sociedade, onde ele auxilia o processo de construção da História como um todo. Portanto, entendemos que os PCNs procuram focar o desenvolvimento de alunos com um forte senso crítico perante a sociedade, porém não foi observado durante as entrevistas com a busca das docentes no desenvolvimento e fortalecimento deste aspecto.

Sabendo disso, apresentamos a tabela 3.10 para melhor compreendermos como as crianças percebem a relação que a escola busca desfrutar com a comunidade.

Tabela 3.12 Análise sobre a relação da turma de 5º ano com a escola/local

Questionamento para a turma de 5º ano = 13 Alunos	
Conhecem a História da escola	7
Realizaram saídas de campo	-

Em contrapartida ao que observamos na turma de 3º ano, que através de seu silêncio demonstrava a falta de uma apropriação para com o conteúdo e com as atividades que a escola propunha e oferecia, e a do 4º ano que relatou ter realizado saída de campo para identificação do espaço, a turma do 5º ano não trabalhou com atividades externas que vinculassem os bens materiais presentes na localidade e o conteúdo discutido na sala de aula.

Os alunos Ana e Alisson, que foram aqueles que relataram ter realizado saída de campo no local, alegaram ter sido na turma em que cursavam o 4º ano junto a professora Sandra. Eles trabalharam em sala de aula com a História da escola e as mudanças ocorridas no bairro desde o estabelecimento da instituição de ensino, que, segundo a professora, não são muitas no que se refere ao desenvolvimento, mas que puderam ser observadas no momento da saída.

Entendemos que o uso da narrativa da professora como fonte de estudo e pesquisa para o ensino é um dos instrumentos que alicerçam o desenvolvimento crítico do cidadão, o qual auxilia a construção de noções e valores que dizem respeito ao grupo do estudante ou do passado. Para consolidar este processo e permitir que o aluno contribua com as questões relativas a identidade, é importante que ele tenha “voz” dentro da sala de aula e possa disponibilizar seu saber para o trabalho com o conteúdo programático.

Para Cerri (2011), a escola apenas desempenha uma parte do papel que o aluno necessita para a formação de sua compreensão sobre os processos históricos, já que, graças ao desenvolvimento da tecnologia e dos meios de comunicação em massa, o estudante está imerso em um mundo de informações e

fontes, o que auxilia a formação de sua Consciência Histórica. Nessa proporção, entendemos que há a reafirmação do problema existente entre o ensino de História das escolas e a História vivida e experimentada.

Podemos observar essa perspectiva na medida em que analisamos a tabela 3.9, visto que os alunos que alegam possuir conhecimento sobre a história escolar, na verdade a atribuem a uma figura na secretaria. José Baldissera (in BARROSO, 2010) alega que as imagens representam uma parte importante da cultura, logo para sua compreensão é necessário que se esteja imerso naquela cultura ou que se possua o conhecimento sobre as características mais básicas acerca do contexto que a imagem está se referindo.

Neste caso, os alunos que alegaram possuir conhecimento sobre a história escolar, elaboraram uma ligação com o fundador e desenvolveram estes laços porque, para compreender aquela figura que estava no quadro da parede, é necessário que eles estejam familiarizados com os conceitos e noções que ela quer demonstrar. Dessa maneira, devido ao trabalho anual de saída ao antigo espaço da escola e a narração acerca de sua construção, os alunos passaram a compreender a importância do fundador para a escola.

Assim, mesmo que eles não tenham realizado visitas ao antigo local, os alunos ainda guardam as lembranças sobre a saída do ano anterior, na qual a docente Sandra relatava os primórdios da construção da vila. Ainda percebemos em sua narrativa que as saídas de campo eram importantes para a professora, pois assim ela estaria mais perto de seus alunos e poderia compreender os hábitos que eles cultivavam em sala de aula, porque eles mostravam os locais em que residem e se tornavam mais receptivos para o processo de ensino–aprendizagem.

Além desse trabalho em levar os alunos a conhecer a antiga casa que abrigava o Admar Corrêa, durante a semana em que se comemora o aniversário da escola, é comum que eles tragam pessoas que moram na vizinhança a fim de narrar como era o espaço no passado. O projeto “Memórias” foi o principal responsável pela expansão dos trabalhos realizados com a comunidade, isso porque ele priorizava a Memória como fonte de reconstrução da História escolar alicerçada também sob a face do conhecimento e História local.

Através do uso de entrevistas e Memórias, se trabalha a concepção do uso da História viva, da História do tempo presente, pela qual a aproximação entre o passado e o presente se consolida através da fala das moradoras idosas. Nessa

direção, os PCNs orientam que é papel do professor valorizar os saberes que o aluno já possui sobre o tema que vai ser trabalhado, assim, ao buscar informações sobre cotidiano dos jovens na localidade se estaria incentivando um aprendizado baseado no aluno e para o aluno.

Para que se realize o processo de narração dos acontecimentos, é necessário que se esteja estabelecido e classificado na Memória processos de ordenação que auxiliem o processo de rememoração, é a partir dessa lógica organizacional que o indivíduo é capaz de elaborar e desfrutar de sua própria identidade. Joël Candau (2012) alega que uma das maneiras de ordenar a identidade corresponde à capacidade de distinguir o passado do presente, assim, as diferentes temporalidades dialogam e constroem a concepção de tempo necessária para a identificação da identidade nos processos históricos.

Observamos que os estudantes do 5º ano são capazes de perceber a diferença entre a História contada pela professora e a que já vivenciaram, de modo que podem compreender as principais diferenças entre como era o bairro antes do desenvolvimento e da expansão. A aluna Milene relata que já ouviu algumas Histórias sobre a formação do bairro e da escola com sua mãe, antiga estudante do estabelecimento, ela argumenta que mora no bairro desde que nasceu e sempre ouviu estas Histórias.

Entendemos, com a posição da aluna, que estudar no Admar Corrêa é quase uma tradição familiar e observamos que as professoras também percebem a preocupação das famílias em matricular os filhos e sobrinhos na escola que consideram modelo a ser seguido. Essa visão se deve ao fato da escola proporcionar um diálogo aberto com a comunidade e a família, onde também tanto a direção quanto as professoras oferecem a oportunidade dos pais chegarem no estabelecimento e questionar, oferecer serviços ou propor atividades que auxiliem a apropriação dos conteúdos.

Uma segunda maneira de estabelecer parâmetros que busquem ordenar a Memória utilizada para a narrativa se refere aos acontecimentos que ficam armazenados na estrutura cognitiva, por desempenharem um importante papel para o indivíduo; estes são fatos que correspondem a uma estrutura cronológica própria que obedecem à concepção do próprio tempo familiar. Esta concepção trabalha a ideia de que “um tempo vazio de acontecimentos, cuja maior ou menos densidade permite distinguir os ‘períodos’ e as ‘épocas’, é um tempo vazio de lembranças”

(CANDAU, 2012, p. 98), logo, entendemos que esses acontecimentos são parcelas que correspondem à trajetória do indivíduo ou de sua comunidade, a qual representa a formação da identidade demarcada pela coerência e pela seleção das Memórias.

Desse modo, o trabalho com o tempo presente se consolidaria na medida em que se desenvolvessem discussões e reflexões sobre os sentidos que o passado assume, a partir do qual, justificando a necessidade do uso de diferentes concepções sobre o passado, o estudante desenvolveria um melhor entendimento sobre os processos históricos. Nesse caso, a Aprendizagem Significativa estaria contribuindo de maneira a consolidar o aprendizado do aluno, pois este estaria desenvolvendo e assimilando os novos conteúdos com os saberes que já possui, assim, ao entrar em contato com a fala dos moradores, o estudante visualizaria o processo de mudanças entre o que já foi, obtido através da fala do entrevistado, e o que é, graças a sua experiência.

Para Rüsen (2010), a aprendizagem histórica se faz presente na medida em que o indivíduo é capaz de narrar sua História, onde ele forma bases de comunicação que relacionam diversas identidades históricas que envolvem tempo e espaço distintos. Entendemos que aprender História significa a construção de conhecimentos de forma consciente, pelo qual é possível localizar os fatos em momentos e contextos diversos, assim, através da experiência no tempo, o sujeito passa a analisar o contexto a sua volta.

Essas narrativas que expõem a Consciência Histórica possuem a finalidade de “oferecer” uma conclusão que oriente a ação dos sujeitos de modo que, a partir de suas Memórias, que se referem a acontecimentos reais, se possa justificar a atuação do homem. Na medida em que os indivíduos aprendem e se apropriam dos conceitos da História, eles passam a desenvolver uma consciência que se desenvolve proporcionalmente ao aumento da experiência e à aquisição de novas informações.

Entendemos que, para se construir e desenvolver essa consciência, é necessário que os conteúdos sejam significativos para o aluno, que atribuam valores a sua reflexão e auxiliem o processo de rememoração. Assim Luis Fernando Cerri (2011) discorre que pensar historicamente é:

Nunca aceitar as informações, ideias, dados etc. sem levar em consideração o contexto em que foram produzidos: seu tempo, suas

peculiaridades culturais, suas vinculações com posicionamentos políticos e classes sociais, as possibilidades e limitações do conhecimento que se tinha quando se produziu o que é posto para análise (CERRI, 2011, p. 59)

Logo, o pensar historicamente para o autor corresponde ao fato de se levar em consideração os inúmeros sujeitos, discursos e ações que fizeram parte da construção da História da humanidade. De acordo com as narrativas das professoras, percebemos a preocupação em propor o diálogo, entre diferentes agentes que fizeram História, no momento em que se desenvolvem elos que ofertam a perspectiva das idosas sobre a localidade.

Para o aluno Alisson, que alega adorar as aulas de História, a educadora Carla costuma discutir bastante sobre os principais aspectos que fazem referências as mudanças no bairro, comparando o antes e o agora para demonstrar estas diferenças. Nesse aspecto, o estudante ressalta ainda a vontade de aprender sobre a História da cidade e discutir mais sobre a História do bairro, pois, além de serem dedicadas poucas aulas a essa disciplina, ainda é complexo para o aluno compreender que a História é feita por diferentes sujeitos que participaram dos processos históricos.

Este aluno representa uma das pouquíssimas quebras com o pensamento tradicional que vem se desenvolvendo ao longo dos trabalhos ofertados pela escola, porque mesmo diante de questões que incitavam o aluno a se apropriar de sua História, como as que se dirigem ao conhecimento sobre o local e o que desejam aprender, a maioria destes não demonstrava interesse neste tipo de aprendizado.

Através de sua narrativa percebemos o modo com o que o entrevistado desenvolve as relações com o seu passado e utiliza as fontes que estão a sua disposição para elaborar os sentidos e significados que atribui a História. Logo, a narrativa constitui-se como a operação mental que compõe a particularidade da Consciência Histórica como construção de sentido sobre a experiência no tempo.

Catroga (2015) discorre que na Memória não existe a classificação de tempo dividido pelo estabelecimento do dia, mês e ano, e que na verdade ela é elaborada de maneira a possuir sentido para o narrador. Fernando Catroga (2015) ainda argumenta que ela é sempre seletiva, com base afetiva, sendo possível que ela sempre sofra processo de mudança e reanálise, onde, através da reflexão sobre as experiências, é capaz de reatualizar-se e transmitir uma noção concepção.

O autor entende que essa perspectiva revela-se no momento em que se

analisa como o “eu” é formado, quando a Memória proporciona as lembranças e oportuniza o relacionamento com a identidade. Assim, Candau (2012) associa essa concepção a uma Memória das origens, que tem por finalidade construir símbolos e perspectivas que facilitem a criação da História do grupo.

Esse trabalho, como desenvolvimento das origens, ainda é parte do processo que constrói as representações identitárias, dentro desse ponto ainda há que ser agregado o eixo temporal responsável pela definição da noção de temporalidade individual e comunitária. A Memória dos acontecimentos, como Joël Candau (2012) define, é “como marcos de uma trajetória individual ou coletiva que encontra sua lógica e sua coerência nessa demarcação.” (CANDAU, 2012, p. 98/99).

Para que essa ordenação se torne efetiva para a rememoração, é necessário que o conjunto de lembranças siga uma produção lógica de acontecimentos que façam sentido aos moradores, de modo que desempenhe uma relação estreita com o narrador e com sua comunidade. O caso da Escola Admar Corrêa, que busca através de sua tradicional semana de comemoração de aniversário escolar, alicerçada sob a visita ao antigo estabelecimento, demonstra essa ordenação da Memória do grupo.

As falas dos alunos evidenciam a percepção do autor Fernando Catroga (2015) no que se refere à temporalidade da Memória, vimos que ela possui bases afetivas no momento em que os alunos relacionaram o conhecimento local aos espaços dentro dos quais eles compartilham experiências. Seu entendimento transpassa as barreiras que definem o que é Patrimônio e bem cultural e adentram o espaço do privado na medida em que os próprios estudantes definem o que é importante ser preservado.

Suas narrativas dispõem a construção de uma temporalidade que dialoga o passado e presente na momento em que elaboram redes de saberes que analisam e reinterpretam sua vivência na busca de sentido às suas experiências. Constroem um aprendizado que busca a reflexão sobre as diferenças entre o tempo ao mesmo tempo em que reveem suas Memórias, que narram o espaço onde moram e o que sabem sobre ele.

Através dessa análise, o estudante se reapropria de sua identidade e fortalece as raízes que o ligam àquele grupo social, de modo a reafirmar a base cultural que lhe é característica. A Memória das origens do local os liga à cultura vivenciada e às tradições e concepções que são características da comunidade, de

modo a reafirmar valores que servem de modelos de vida a serem preservados e seguidos.

Desse modo, a Memória dos acontecimentos contribui para a construção do eixo temporal que agrega valor ao modelo instituído pela tradição, assim, os saberes e concepções pertinentes àquela comunidade são preservados de maneira presente nas tradições e modos de vida. Através do que foi discutido até o momento e da compreensão sobre as formações de sentido disposto por Rüsen (2010), entendemos que se perpetua nesta escola a formação de sentido tradicional.

O autor alemão (2010) disserta que, na concepção tradicional de sentido da experiência no tempo, estas experiências são vivenciadas e processadas em formas de tradições que conduzem às ações, logo elas são tidas como visíveis e aceitas para a orientação da vida prática. Entendemos, com isso, que não há a reflexão sobre os processos que englobam as saídas de campo, os alunos apenas aceitam e cumprem o trabalho como forma de participar de uma metodologia que utilize o ambiente externo.

Através da utilização das tradições, a escola tem proposto trabalhos que guiam sua ação e intenção no tempo, de modo que a continuidade temporal pressuposta por esta constituição de sentido atue como uma duração. Assim, os alunos desfrutam de trabalhos bastante semelhantes ao longo de seus anos escolares, o qual dispõe a formação de diferentes identidades baseadas nas atitudes e motivações que estão inseridos na mentalidade da comunidade.

Entendemos que a turma de 5º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Admar Corrêa continua a vivenciar um processo de apropriação e desenvolvimento da Consciência História de cunho tradicional, no qual permanece o trabalho com atividades que pouco utilizam o saber prévio do estudante. Essa perspectiva, que evidencia a falta de uma metodologia que atraia a atenção do estudante, gera a carência de envolvimento do aluno com o que está sendo debatido no espaço da sala de aula, assim, não há o desenvolvimento de laços de apropriação ou de significados para com o que está estudando.

Em razão disso, se concretiza um cotidiano baseado num ensino cuja perspectiva se dá na ideia de que o aluno pouco faz parte do processo de ensino-aprendizagem, isso porque quase não há a utilização de saberes dos estudantes nesse momento. Portanto, se permanece com a concepção de Consciência tradicional observada nos anos anteriores, de modo que ambos os discursos, de

professoras e alunos, tendem a se afastar no quesito de apropriação dos saberes e utilização na vida prática.

Considerações Finais

Neste trabalho, procuramos compreender a manifestação da Consciência Histórica dos estudantes que está embasada no trabalho em sala de aula, e, através da História Oral buscamos evidenciar os processos metodológicos das docentes que auxiliam o desenvolvimento da identidade destes alunos.

Trabalhando a partir dos conceitos teóricos de Jörn Rüsen, procuramos identificar os processos que geram a atribuição de sentido para estes indivíduos que atuam no Ensino Fundamental, no qual está implícito na narrativa das docentes a sua metodologia de trabalho. Vimos que a escola possui um discurso que busca incentivar o aluno a compreender melhor o meio que está inserido e a identidade cultural que o representa, da mesma forma com que a escola busca ofertar projetos e eventos que induzam a participação da família dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Vimos que as professoras procuram desenvolver tarefas e atividades que despertem a curiosidade do estudante e o induzam a se apropriar de suas manifestações culturais e identitárias, onde buscam consolidar a apropriação com a História local. Dessa maneira, trabalhando com a saída de campo, elas têm a intenção de identificar os bens culturais que compõem o cenário do bairro e que fazem/fizeram parte da História escolar, ao passo que produzem um discurso que incentiva o aluno a desenvolver maiores laços de afetividade com o meio que está inserido e que o representa. Nessa perspectiva, observamos uma intenção em trabalhar com questões que põem em evidência a História do local, no entanto, não foi efetivamente concretizado.

Diante disso, nas narrativas percebemos que os estudantes se contrapõem a esse discurso de apropriação, os quais não realizam conexões entre seus saberes prévios e o conteúdo da sala de aula. Entendemos que esse processo não gera uma apropriação dos educandos, de modo que seu interesse não é despertado pelo fato dele não ser consultado acerca de seu conhecimento sobre o local. Logo, não há o desenvolvimento dos objetivos que as docentes declararam possuir nas entrevistas, visto que poucos foram os alunos que conseguiram “absorver a intenção “das saídas de campo.

Concluimos que o motivo pelo qual, em um quadro geral, os estudantes possuem uma Consciência Histórica de cunho tradicional se deve ao fato de que,

nas aulas, eles não são consultados quanto ao que sabem do conteúdo, não sendo também ofertado um diálogo com a vida prática e, portanto, não assimilam esse novo saber de maneira completa. Observamos que determinados episódios estão presentes nas lembranças e concepções destes educandos, porém, ao não ser desenvolvida uma análise crítica acerca das atividades, resulta no processo de decoração do conteúdo, o que remete a um ensino de cunho tradicional.

Diante desse contexto, percebemos que os alunos possuem interesse em aprender mais sobre a História que os cerca e que é necessário para esse processo de aprendizagem discutir sobre a base teórica que eles necessitam para compreender os conceitos e conteúdos que englobam a saída de campo como fonte de ensino-aprendizagem. Nessa direção, é importante também que se desenvolva atividades que procurem atrair a atenção do estudante no referente a apropriação de seu saber prévio que é um componente essencial para a Aprendizagem Significativa.

Sabendo disso, a Aprendizagem Significativa como metodologia que procura romper com esses parâmetros tradicionais e propor o desenvolvimento de uma Consciência Histórica Crítica, induz o despertar do pertencimento à cultura de origem. Desse modo, propomos a utilização da Educação Histórica a partir do uso das aulas-oficina de Isabel Barca.

A Educação Histórica têm como foco a compreensão acerca da relação entre a História e o passado, esta área de conhecimento está buscando um “novo paradigma para a aprendizagem histórica e, portanto, para seu ensino” (SCHIMIDT et al, 2015, p.11), esta concepção abarca a ideia de que a História não é fechada em si e possui diversas explicações sobre o passado a partir de diferentes perspectivas. Logo, para se desenvolver uma Consciência Histórica Crítica, é importante que a Educação Histórica seja utilizada de modo a atribuir utilidade e sentido ao conhecimento histórico e o conteúdo visto na sala de aula.

A proposta da aula-oficina fornece aos professores os mecanismos necessários para a formulação de planos de aula cujo foco é visualizar os conceitos pré-desenvolvidos que os alunos possuem, logo, o processo de ensino-aprendizagem é voltado para os saberes dos alunos e do que eles compreendem sobre o mundo. Para a preparação da aula, é importante que o docente procure abarcar diferentes perspectivas que tratem sobre o assunto em questão, assim, com base nos conceitos principais do tema, é organizada a aula.

Para Isabel Barca (2012), pioneira no campo, a educação histórica busca

desenvolver a aprendizagem em História com base na concepção dos conceitos de segunda ordem, que correspondem às noções de História que são inerentes a todos os conteúdos que o aluno possui; como exemplo, trabalhamos com a narrativa e a ideia de continuidade presente na constituição de sentido tradicional. O conhecimento sobre os saberes que os estudantes já possuem é o primeiro passo para a organização da aula-oficina, assim como afirma os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), é necessário levar o foco do ensino para a figura do aluno.

Tendo vista ao aluno como construtor do conhecimento histórico, a pesquisadora Isabel Barca (2004) propõe um modelo de aula organizada a partir da seleção e da construção de temas com um conjunto de objetivos a serem cumpridos a partir do diálogo. Com base nessa ideia de formação, o docente deve organizar diversos questionamentos com intenção de compreender as noções que fazem parte da capacidade cognitiva do estudante.

Logo após a verificação das ideias pré-existentes dos alunos, o professor deve procurar as fontes e recursos que mais seriam eficientes no diálogo com os saberes dos estudantes. A compreensão sobre o passado passa a ser moldado de acordo com as necessidades apresentadas pelos alunos, de modo que a História passa a ser vista como próxima e como componente da identidade do indivíduo ou grupo cultural.

A aplicação da aula-oficina propõe que o estudante, enquanto indivíduo ativo no processo, possa contribuir com suas experiências e vivências de acordo com o tema trabalhado, a construção do conhecimento passa a ser de responsabilidade do aluno e ele se torna ciente disso. É importante salientar que para a preparação da aula ser focada no trabalho com a aula-oficina, o professor deve conhecer os conceitos e noções que seus alunos possuem, para que o plano de aula contemplasse as carências sobre os conceitos.

A partir desse conhecimento, o docente deve preparar atividades que sejam desafiadoras e incentivem o estudante a buscar e criticar as fontes e conhecimentos que detém, desse modo, ele é auxiliado a compreender os processos históricos. Nessa perspectiva, entendemos que a base teórica proposta pela aula-oficina deveria ser trabalhada antes de se propor atividade de saídas de campo.

Os alunos que pesquisamos são jovens e a maioria é residente do espaço que contorna a escola, para que seja efetivado o aprendizado, é importante que o professor conhecesse a realidade e os saberes que o aluno carrega. Após esse

conhecimento, as docentes buscariam atividades e fontes que auxiliariam a compreensão sobre a formação do bairro, e o diálogo entre a Santa Tereza e a identidade cultural dos estudantes culminaria em último momento: uma saída de campo, de maneira a consolidar o que foi trabalho e desenvolver a crítica frente ao material que se percebe.

A proposta da pesquisadora Barca (2009) permite ao educador perceber e compreender quem é o seu aluno, ao mesmo tempo em que o insere no ofício do historiador. Essa abordagem ainda permite o trabalho com o ensino de História de uma forma mais dinâmica, que atrai a atenção do aluno por propor atividades que estão de acordo com seu saber e da qual eles fazem parte do processo de investigação.

O debate proposto pela educação histórica permite que o docente aproxime a realidade do passado do aluno de modo que haja debates que desenvolvam a apropriação, o sentido e o interesse destes. Logo, a quebra com o ensino tradicional proporcionaria uma melhoria na educação que contribuiria com a afirmação das identidades e percepção sobre os processos históricos.

A definição da temática, a elaboração de questões, a categorização dos saberes dos alunos e, por último, a intervenção por meio de fontes e narrativas que contemplem a perspectiva de diferentes atores sociais são as bases para o trabalho com o ensino de História a partir da aula-oficina. Para verificação se houve transgressão ou desenvolvimento dos conceitos iniciais dos alunos é necessário que se aplique novamente o questionamento que foi elaborado anteriormente, essa atividade vai auxiliar a compreensão do professor frente à demanda da turma e ao desenvolvimento em que ela se encontra.

Dessa maneira, as práticas da aula-oficina contribuem para o sujeito ser participante do processo de ensino-aprendizagem, no qual ele passa a ser ativo dentro do contexto. O trabalho com essa tipologia permitiria aprofundar o ensino de modo a quebrar com a perspectiva tradicional que a escola tem desenvolvido.

Entendemos ainda que o trabalho com os eixos temáticos possibilita desconstruir a noção da História como uma linha continua demarcada pelos grandes nomes ou acontecimentos, o trabalho com os temas oportuniza a aparição de fontes que se encontravam sob o domínio do privado e não ofereciam sua perspectiva. Assim, contrapondo diferentes documentos e narrativas, é possível que os alunos compreendam a complexidade dos processos históricos e a necessidade de permitir

aos cidadãos possuírem voz dentro deles.

Sabemos que a aplicação da aula-oficina requer tempo e esforço por parte do professor, o qual, em geral, se utiliza quatro aulas para que sua aplicação traga resultados satisfatórios. Trabalhando com atividades que abrangem desde o conhecimento prévio até a formação de um novo saber, o diálogo entre professores e alunos efetivado a partir dessa elaboração de sentidos e significados se torna mais fácil e desenvolvido, assim inicia-se a quebra com a perspectiva tradicional, onde o docente é o detentor do conhecimento.

Compreendemos que o aluno não é um mero receptáculo vazio de conhecimentos e saberes, discorremos sobre a importância do uso de suas Memórias e lembranças para o fortalecimento da identidade local e a afirmação de sua identificação com a cultura. Nesse aspecto, a aula-oficina é o modelo pedagógico que visualiza o aluno como detentor de saberes que foram adquiridos ao longo de sua trajetória de vida, o qual compreende diferentes aspectos e locais que compõem esta construção.

É através desse modelo de aula e metodologia de trabalho que se desenvolverá cidadãos críticos que quebram com o modo de vida e ensino a que foram submetidos e o qual se perpetua, vimos que os alunos possuem uma Consciência Histórica que utiliza princípios e perspectivas de caráter tradicional, o qual não oferece a análise reflexiva e crítica necessária à compreensão da História. O ensino de História romperia com essa concepção ao incluir o aluno na elaboração do plano de aula, o qual desempenharia papel centro no processo.

Vimos no primeiro capítulo que a Memória é fonte essencial para o desenvolvimento de trabalhos com vista a quebrar um modelo tradicional de ensino-aprendizagem, o qual podemos observar em muitas salas de aula, onde a Consciência Histórica está firmada e necessita das lembranças para ser capaz de atribuir sentido ao passado. Cerri et al (2010) nos informam que o saber só é aprendido quando é relacionado com a vida prática do indivíduo, o qual oferece a capacidade de nos localizarmos no tempo, assim, a Memória constitui o elemento fundamental não apenas para a discussão da Consciência Histórica mas também para a compreensão da formação do cidadão.

Ao trabalhar com questões que partem do presente ou do cotidiano do aluno, se desenvolve a Consciência que compreende a atuação do tempo passado no presente, assim os saberes prévios dos alunos constituiriam o passo primordial

para trabalhar com a História local. Através da utilização de narrativas dos alunos, seria possível desenvolver uma metodologia de trabalho que auxiliaria a realização da saída de campo, pois este estudante estaria desenvolvendo ligações com uma compreensão mais complexa sobre a atuação do homem no tempo.

Através dessa prática, a Memória contribuiria para a realização de uma leitura mais crítica sobre o passado, pois ela seleciona os acontecimentos que possuem importância para a formação da identidade do indivíduo. Vimos com Ivan Izquierdo (1989) que é através dessa seleção que se forma a capacidade cognitiva do sujeito de responder a questão “Quem sou eu”, pois à medida em que a perspectiva sobre o acontecimento se altera na Memória, surgem novas características da identidade do indivíduo.

Logo, enquanto a Memória seleciona aquilo que irá compor as lembranças e a manifestação individual, a narrativa atribui sentido ao processo que advém da análise dos fatos. Um exemplo que auxilia a compreensão dessa perspectiva é o que observamos com o caso de uma entrevista com um aluno do 4º ano que quando questionado sobre o que gostaria de aprender no espaço escolar ele responde: “Eu gostaria de aprender sobre o bairro. Seria ótimo” (Samuel²⁰, 9 anos, 23 de setembro de 2015), podemos entender que a falta de uma metodologia que visa desenvolver laços de relacionamento com o bairro em que mora não agrega sentido ao local quando é trabalhado.

Em outras palavras, o estudante percebeu que não possuía conhecimento sobre o espaço em que mora no momento em que foi questionado sobre o que sabia a respeito do local, na sequência demonstrou um interesse em conhecer mais sobre o assunto que o cerca. Mesmo interesse que foi observado pela professora Paula quando ela relata a atratividade que os alunos possuem acerca dos conteúdos novos na sala de aula.

Observamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem orientações que auxiliam a atividade docente e que oferecem a base necessária para o trabalho a partir de eixos temáticos, o que vai em contrapartida a narrativa das docentes que alegam não possuir materiais para auxiliar este trabalho. Ainda percebemos que há uma dicotomia e um considerável abismo existente entre a intenção da escola em utilizar dos meios locais para apropriação dos alunos e o que

²⁰ Nome do aluno foi mudado para preservar a identidade do sujeito.

o estudante entende desse processo, o qual entendemos que a linguagem a qual o trabalho também se baseia não compreende a realidade do estudante.

Portanto entendemos que há a necessidade de uma reflexão profunda sobre as reais necessidades dos estudantes e o que se está sendo propagado nas salas de aula; compreendemos este processo de diferenciação como um dos componentes que atribui à História um caráter secundário dentro das ciências do saber. A falta de um diálogo com a vida prática é um dos, se não o principal, problema que deve ser superado dentro do ensino.

FONTES

CALDEIRA, Paula Afonso. 23 de Setembro de 2015. Entrevista concedida a autora

LOUZADA, Claudia. 22 de Setembro de 2014. Entrevista concedida a autora.

SANTOS, Carla Rosana dos. 15 de Julho de 2014. Entrevista concedida a autora.

STUCKER, Gleici. 10 de Setembro de 2015. Entrevista concedida a autora

ULGUIM, Sandra Rodrigues. 08 de Outubro de 2014. Entrevista concedida a autora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. **Ensino de história**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

_____. SILVA, André Chaves de Melo. ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. São Paulo: Cengage Learning, 2013

ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho, (Campus de Marília), Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008

ASSIS, Elisabete X.. BELLÉ, Kássia. BOSCO, Vania D. **O ensino de História e sua importância**. REDIVI - Revista de Divulgação Interdisciplinar do Núcleo das Licenciaturas. UNIVALE: 2013. Disponível em <http://www6.univali.br/seer/index.php/redivi/article/view/5089/4266> acessado em 18.08.15

AUSUBEL, David. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978. Pp. 3-67)

B823p Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF,1997.Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>

BARCA, Isabel (org.). Aprender História: Perspectiva da Educação Histórica. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

_____. URBAN, Ana Claudia. SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Passados possíveis: a educação histórica em debate**. Ijuí: Ed. Unijui, 2014.

_____. MARTINS, Estevão de Rezende. Jörn Rüsen e o ensino de história.

Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

_____. GARCIA, Tania Maria F. Braga. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano na sala de aula.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BAROM, William Carlos Cipriani. CERRI, Luis Fernando. **A teoria da história de Jörn Rüsen entre a modernidade e a Pós-modernidade:** uma contribuição à didática da História. Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 991-1008, set./dez. 2012. Disponível em:< http://www.ufrgs.br/edu_realidade> acessado em 20.04.2015

BARROS, Carlos Henrique de. Ensino de História, Memória e História local. CRIAR EDUCAÇÃO – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – UNESC,v. 2, n.2, 2013.

BARROS, José D'assunção. **FONTES HISTÓRICAS: OLHARES SOBRE UM CAMINHO PERCORRIDO E PERSPECTIVAS SOBRE OS NOVOS TEMPOS.** Revista Albuquerque, vol.3, nº1, 2010.

BASTOS, Sênia. **Requalificar ou revitalizar? Ações de valorização do patrimônio cultural, educação patrimonial, turismo e hospitalidade.** Construções teóricas no campo do turismo. Anais do segundo seminário de pesquisa em turismo do Mercosul,2004. Disponível em : <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/73-requalificar.pdf>.

BOCK, Ana Marcês Bahia. FURTADO, Odair. TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trasse. **Psicologias:** uma introdução ao estudo da Psicologia. São Paulo: Saraiva, 1992

BORSA, Juliane Carreiro. **O papel da escola no processo de socialização infantil.** Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>. Acessado em 22/01/2016

BUCZENKO, Gerson L. **O ensino de história local e concepções de identidade histórica de professores:** Estudo de caso em uma escola de campo largo-PR. 2013. Curitiba. Dissertação de Pós-graduação(Pós-graduação em educação.). Universidade Tuiuti do Paraná

CAPRINO, Monica P.; PERAZZO, Priscila F. – **História oral e estudos de comunicação e cultura.** Revista Famecos Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 801-815, set./dez. 2011, pp.801-815

CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** São Paulo: Contexto, 2012

CASADEI, Eliza B. **Maurice Halbwachs e Marc Bloc em torno do conceito de memória coletiva.** Revista Espaço Acadêmico, nº108, Maio 2010, pp. 153-160

CAVALCANTI, Luciana Araújo. **A história local no currículo da educação básica.** 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica:** implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011

_____. HASS, Gláucia Marília. VIEIRA, Fernando Zan. **Uma análise da consciência histórica através de narrativas de alunos do ensino médio.** Currículos e Saberes, 2010. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2010/Curriculo_e_Saberes/Trabalho/08_10_05_1460_1UMA_ANALISE_DA_CONSCIENCIA_HISTORICA_ATRAVES_DE_NARRATIVAS_DE_ALUNOS_DO_ENSINO_MEDIO.PDF> acessado em 26.05.2015

CORESETTI, Berenice. CANAN, Silvia Regina. **A formação docente na área de História:** Reflexões a partir da análise das diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica. IN: BARROSO, Vera Lucia Maciel et al. **Ensino de História:** desafios contemporâneos. Porto Alegre:ANPUH/RS, 2010.

CORREA, Antonio Carlos de Oliveira. **Memória, aprendizagem e esquecimento:** A memória através da neurociências cognitivas. São Paulo: Editora atheneu,2010.

DELGADO, Lucília de Almeida Neves. **História oral – memória, tempo, identidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010

_____.**História oral e narrativa:** Tempo, memória e identidades. In: VI Encontro Nacional de História Oral (ABHO), 6., 2003

DIAS, Sueli de Fátima. MARTINS, Mario de Souza. **Ensino de História nos anos iniciais do ensino fundamental:** relações da formação continuada dos professores.XIV Encontro Regional de História. Universidade Estadual do Paraná. Campo Mourão- PR, 2014.

DONNER, Sandra C. **História local:** Discutindo conceitos, e pensando na prática. O histórico das produções no Brasil. XII Encontro Estadual de Historia. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2012 Disponível em <http://www.eeh2012.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/1342993293_ARQUIVO_HistoriaLocalBrasileMundotexto2012.pdf> acessado em 18.08.15

ESTRELA, Joseneide B. C. RIBEIRO. Josenete dos S. F. **Análise das relações entre memória e aprendizagem na construção do saber.** Caderno Intersaberes, v. 1. n.1, jul./dez., 2012, pp.140-159

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes. AMADO, Janaína (Org.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006

FERNANDES, Lindamir Zeglin. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da educação histórica:** da aula oficina à unidade temática investigativa.FDisponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf>>

FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

FILLOUX, Jean-C. **A memória**. São Paulo: Difusão Européia do livro, 1959

FONSECA, Selva Guimarães. **História local e fontes orais**: uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. História Oral, v.9, n.1, p.125-141, jan-jun 2006. Disponível em:

<http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=view&path%5B%5D=193&path%5B%5D=197>

FUCKNER, Cleusa Maria. **O ENSINO DE HISTÓRIA NAS SÉRIES INICIAIS E O USO DA MEMÓRIA PARA APREENSÃO DAS REPRESENTAÇÕES**. Universidade Federal do Paraná - Mestrado em Educação

GARTTI, Bernadete. **Formação de professores no brasil**: Características e problemas. Educ. Social, Campinas, V. 31, n.113, p.1355-1379, out0dez, 2010.

GAWRYSZEWSKI, Alberto (org.) **Olhares sobre narrativas visuais**. Editora da UFF, 2012.

GERMINARI, Geyso Donglay. **ARQUIVAR A VIDA: UMA POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**. Roteiro, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 2012

GERMINARI, Geyso. BUCZENKO, Gerson. **História local e identidade**: Um estudo de caso na perspectiva da educação histórica. História e ensino, Londrino, V.18, n.2, p.125-142, jul-dez. 2012

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

GONÇALVES. Janice. **Pierre Nora e o tempo presente**: entre a memória e o patrimônio cultural. Historiae, Rio Grande, 3(3):27-46, 2012

GUIMARÃES, Mauro. **A dimensão ambiental na educação**. Campinas, SP: Papirus, 2007

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003

HELLER, Agnes. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1993

IZQUIERDO, Ivan. Memórias. **Estudos avançados**, v. 3, n.6, São Paulo, 1989. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141989000200006> acessado em 15.05.2015

JAKES. Ana Cristina Garima (org.) . **Ensino de História e formação de professores**: Discussões temáticas. Rio Grande: Editora da FURG, 2014

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 14Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001

MAGALHÃES, Leandro Henrique. **Educação Patrimonial**: da teoria a prática. Londrina: Ed.UniFil, 2009.

Mercado, Luís Paulo Leopoldo. FORMAÇÃO DOCENTE E NOVAS TECNOLOGIAS. IV congresso RIBIE, Brasília, 1998. Disponível em <

http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf >

MEIHY, José Carlos Sebe B. HOLANDA, Fabíola. **História Oral: Como fazer, como pensar.** São Paulo: Contexto, 2010

MENEZES, Ebenezer Takuno de. SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Reforma Francisco Campos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira.** São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <Http:// www.educabrasil.com.br/reforma-francisco-campos/>. Acessado em 17.06.2016

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolrtti. REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (org). **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, M.A. **Aprendizagem significativa: um conceito subjacente.** (1997) Disponível em <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigsubport.pdf>

_____. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos.** São Paulo: Ed. Moraes, 1985,

NORA, Pierre. **Entre Memória e história.** A problemática dos lugares. Projeto História. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História, São Paulo: n.10. 1993.

NOVAK, J.D et al. Aprendizagem significativa em D. Ausubel: Contributos para uma adequada visão de sua teoria e incidências no ensino. In: **Teoria da aprendizagem significativa.** Peniche, 2000. Disponível em <http://www.mlrg.org/memberpublications/LivroPeniche2000.pdf>

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. **“NOVAS” E “DIFERENTES” LINGUAGENS E O ENSINO DE HISTÓRIA:** construindo significados para a formação de professores. EntreVer, Florianópolis, v. 2, n. 2, p. 262-277, jan./jun. 2012

OLIVEIRA, Vânia Mara Rocha de. CAMPISTA, Valesca do Rosário. **O silêncio:** multiplicidade de sentidos.IN: SINAIS- Revista eletrônica- ciências sociais. Vitória: CCHN, UFES, Ed. Nº02, V.01, Outubro 2007, pp.107-120. Disponível em : periodicos.ufes.br/sinais/articles/ciewFile/2850/2356

OLIVEIRA, Ranis F. de. **Santo Agostinho e sua reflexão sobre o tempo.** Revista de Filosofia, Ed.33, 2009. Disponível em:< <http://filosofiacienciaevida.uol.com.br/ESFI/edicoes/33/sumario.asp>> acessado em 16.07.15

OLIVEIRA, Sandra Regina F. de. **Educação Histórica e a sala de aula:** O processo de aprendizagem em alunos das séries iniciais do ensino fundamental. 2006. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Campinas, São Paulo.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio:** No movimento dos sentidos. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

PADRÓS, Enrique Serra (org). **Ensino de História: Formação de professores e cotidiano escolar**. Porto Alegre: EST, 2002.

PASCUCCI, Maria Verónica. **Silêncio, arte e educação transformadora**. Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho- UNESP. Programa de doutorado interinstitucional – DINTER- UNESP- UFMA

PEREIRA, Jean C.C. PACHECO, Miranda B. **O ensino de História nas séries iniciais**. (2011) Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/files/VOvTHggQ.pdf acessado em 18.08.15

PEREIRA, Nilton Mullet. SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de História?** Sobre o uso de fontes na sala de aula. Anos 90, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008

POLLAK, Michael. **MEMÓRIA E IDENTIDADE SOCIAL**. Estudos históricos, vol.5, nº10, Rio de Janeiro: 1992

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007

_____. **Tempo e Narrativa** (Tomo 1). Campinas, SP: Papius, 1994.

_____. **Tempo e Narrativa** (Tomo 3). Campinas, SP: Papius, 1997.

RODRIGUES, Heliana de B. C. **A história oral como intercessor** –em favor de uma dessujeição metodológica. Estudos e pesquisa em psicologia, UERJ, Ano 10, nº.1, 2010, p.190-203

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001

_____. Como dar sentido ao passado. **História da Historiografia**, nº 2, p. 163-209 março, 2009.

_____. **História viva: teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2010.

SAMUEL. Raphael. **História local e História Oral**. Revista Brasileira de História, São Paulo, V.9, nº.19,pp. 213-243,set.89-fev.90

SANTOS, Catarina Angélica S. Dilema na sala de aula: Indisciplina e autoridade. IN: **FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS E A CRIANÇA-SUJEITO**,7,2008, São Paulo **Proceedings online**. Disponível em: Http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032008000100022&ing=en&nrm=abn. Acessado em 25 de Fevereiro de 2016.

SANTOS, Flávio Batista dos. **O ensino de história local na formação da consciência histórica: Um estudo com alunos do ensino fundamental na cidade de Ibaiti-PR**. 2014.139 f.Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Rezende (org). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFR, 2010

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. **Pesquisas em educação histórica**: algumas experiências. Educar, Curitiba, Especial, p.11-31, 2006, Editora UFPR. Disponível em :
[https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/558564/mod_resource/content/0/Artigo_Pesquisas em Educacao Historica.pdf](https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/558564/mod_resource/content/0/Artigo_Pesquisas_em_Educacao_Historica.pdf) acessado em 22 de Fevereiro de 2016.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora M. dos Santos. **Cognição Histórica situada**: que aprendizagem histórica é essa? In: SIMPOSIO NACIONAL DE HISTORIA, 25., 2009, Fortaleza. Anais do XXV simpósio nacional de História – História e ética. Fortaleza: ANPUH, 2009.

_____. GARCIA, Tânia Maria F. B. **A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história**. Cad.Cedes, Campinas, vol. 25, n.67, p.297-308, set/dez 2005.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. PARK, Margareth Brandini. FERNANDES, Renata Sieiro. **Educação não formal**: Cenários da criação. Campinas, SP: Editora da Unicamp/Centro de Memória, 2001

SILVA, Francisco Ribeiro. **História local**: objetivos, métodos e fontes. Texto produzido adaptado de uma conferência proferida no Seminário na Ilha do Faial. Casa de cultura da Horta, 1998

SILVA, Giane de Souza. **História local**: Uma experiência em educação histórica. Londrina, 2009. Disponível em:
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1487-8.pdf>, acessado em 10.08.2015

SILVA, Obdália Santana Ferraz. **Os ditos e os não-ditos do discurso**: movimentos de sentido por entre os implícitos da linguagem. R. Faced, Salvador, n.14, p.39-53, jul./dez 2008.

SILVA, Rogério da. A dimensão narrativa e a Didática da História em Jörn Rüsen. **OP SIS**, Catalão, v.9, n.12, 2009

SILVA, Stanley Plácido da Rosa . **Ensino de História e História Local nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. HistóriaeHistória, 2011 Disponível em:
<http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=artigos&id=160>. Acessado em 20/12/2015.

SOSA, Derocina Alves Campos. **As noções de tempo e espaço nas séries iniciais**: Construindo identidades com a História e a Geografia. X Encontro Estadual de História. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2010. Disponível em:
<http://www.eeh2010.anpuh-rs.org.br/resources/anais/9/1279409807_ARQUIVO_arquivoartigoanpuh2010.pdf>

SPERANDIO, Amábile. SILVA, Naira Saiki. **Aula oficina**: História regional e Memória no âmbito escolar – experiência de proposta de aula. I Jornada Paranaense PIBID e PET de História. Universidade e/estadual de Maringá. 2013. Disponível em :

<http://www.pibidhistoria.pr.anpuh.org/anais/2013/69.pdf>> acessado em 22 de Fevereiro de 2016.

TOBALDINI, Barbara Grace. **Os saberes docentes na formação de professores:** O caso do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docencia (PIBID) subprojeto Química/UFPR -2010-2012. Pós-graduação em ciências e em Matemática, Curitiba, 2013. Disponível em:

<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/30605/R%20-%20D%20-%20BARBARA%20GRACE%20TOBALDINI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

TOLEDO, Maria Aparecida L. T. **História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia...** Antítese, vol. 3, n.6, jul-dez de 2010

TOLENTINO, Atila Bezerra (org). **Educação Patrimonial:** Reflexões e praticas. João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012.

VENSON, Anamaria Marcon. PEDRO, Joana Maria. **Memórias como fonte de pesquisa em história e antropologia.** História Oral, v. 15, n.2, jul-dez 2012.