



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (POSGRAP)
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)

**Educar pela pesquisa: uma abordagem a partir da aplicação da história oral no ensino
de História**

LAURO ROBERTO FERREIRA OLIVEIRA

**SÃO CRISTÓVÃO
2022**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (POSGRAP)
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)

Educar pela pesquisa: uma abordagem a partir da aplicação da história oral no ensino de História

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, sob a orientação do Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição.

SÃO CRISTÓVÃO

2022

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

O48e Oliveira, Lauro Roberto Ferreira
Educar pela pesquisa : uma abordagem a partir da aplicação da história oral no ensino de história / Lauro Roberto Ferreira Oliveira ; orientador Joaquim Tavares da Conceição. – São Cristóvão, SE, 2022.
163 f. : il.

Dissertação (mestrado em História) – Universidade Federal de Sergipe, 2022.

1. História. 2. História – Estudo e ensino. 3. História oral. 4. Quilombolas – Bahia. I. Conceição, Joaquim Tavares, orient. II. Título.

CDU 94:37.016(813.8)

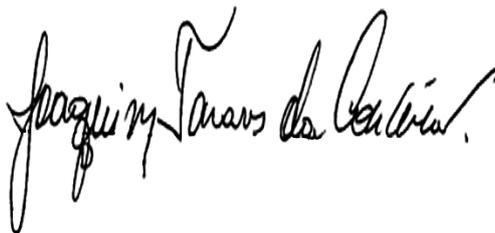
LAURO ROBERTO FERREIRA OLIVEIRA

Educar pela pesquisa: uma abordagem a partir da aplicação da história oral no ensino de História

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História, sob a orientação do Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição.

Aprovada em: 29 de julho de 2022.

BANCA EXAMINADORA



Orientador: Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição
Universidade Federal de Sergipe – UFS – Orientador



Prof. Dr. PAULO HEIMAR SOUTO
Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - UFS



Prof.^a Dr.^a Luciana Conceição de Almeida Martins
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

**SÃO CRISTÓVÃO - SE
2022**

AGRADECIMENTOS

À minha esposa Loureli Sampaio, minha filha Júlia Oliveira e meu filho Théo Oliveira, por serem pilares de sustentação para cada passo dado no mestrado e na minha vida;

Ao meu pai Zezito Oliveira, minha mãe Zenilda Ferreira e meus irmãos, que sempre estiveram comigo, apoiando e incentivando;

À minha sogra Eli Sampaio e meu sogro Lourivado Teles, que cuidaram com amor e dedicação dos meus filhos em muitos momentos durante o desenvolvimento da pesquisa. Obrigado por tornar a caminhada mais serena.

Ao meu orientador Prof. Dr. Joaquim Tavares da Conceição, pelo profissionalismo, competência, respeito e carinho. Mais do que um orientador, se revelou um amigo a quem admiro e sou grato;

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal de Sergipe e da Universidade do Estado da Bahia, pelos ensinamentos que contribuíram muito com minha formação;

Aos colegas de mestrado, por cada mensagem de apoio e por compartilharem saberes fundamentais para minha jornada no mestrado e na vida profissional;

Ao professor Dr. Paulo Heimar Souto e à professora Dr. Luciana Martins, pelas contribuições fundamentais nas disciplinas que lecionaram e especialmente na banca de qualificação do mestrado;

Aos meus alunos da Escola Alvina Rocha em Seabra, por serem especialmente curiosos e por abraçarem o Projeto Aquilombar Memórias e a pesquisa em história oral;

Aos participantes da pesquisa: Seu Raimundo Januário, Carmelice Silva, Jandira Alves, Maria Zita Alves, Valdelice Alves, Juscileia Silva e Luzinelma Alves, pela primorosa colaboração no projeto Aquilombar Memórias e pela oportunidade de conhecer a comunidade do Agreste por meio de suas narrativas;

A todos da Escola Alvina Rocha, em nome da diretora Gláucia Martins, por todo o apoio na execução do projeto;

Ao Pedro Lima, pela doação de sua arte para ilustrar a capa da Cartilha;

Aos meus estimados amigos de todas as horas, Ivan Conceição, que leu e apresentou sugestões para este trabalho, e José Nunes Lázaro, que diagramou a cartilha e apoiou cada passo da jornada;

Agradeço sobretudo a Deus, porque sei que nada acontece sem sua permissão, cada pessoa, cada aprendizagem, cada caminho trilhado são bençãos e por tudo isso eu agradeço.

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade demonstrar o uso da pesquisa em sala de aula como princípio educativo que gera protagonismo nos alunos, aplicando a metodologia da história oral como processo de produção de saberes históricos nos anos finais do Ensino Fundamental. O intuito é incentivar a aprendizagem do componente curricular História, aproximando os estudantes de processos, práticas e procedimentos de análise e investigação. Especificamente busca-se compreender a utilização da pesquisa como princípio educativo e científico no ensino de História; aplicar a metodologia da história oral para desenvolver o protagonismo dos estudantes na produção do conhecimento histórico e elaborar uma cartilha com sugestões ao professor sobre educar pela pesquisa utilizando a metodologia da história oral para coleta de memórias de expressão oral, por meio da utilização das técnicas de entrevista. A proposta defendida foi aplicada em uma turma do 9.º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Alvina Rocha, no município de Seabra, estado da Bahia, a partir da coleta de relatos orais de moradores da comunidade quilombola do Agreste, Seabra/BA. Os discentes investigaram aspectos históricos, educacionais, identitários e culturais da comunidade quilombola do Agreste. No processo, devidamente orientado, os alunos aplicaram os procedimentos de pesquisa da história oral, entrevistaram vários colaboradores e produziram documento histórico por meio da transcrição da entrevista. Aplicando os princípios da história oral analítica, buscaram identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar os documentos produzidos, com a finalidade de desenvolver habilidades autorais elaborando um artigo. A partir desta experiência, apresento uma cartilha como produto final que contém sugestões ao professor para a aplicação do princípio do “educar pela pesquisa” a partir do uso da metodologia da história oral, com algumas possibilidades temáticas para pesquisas em comunidades e culturas quilombolas.

Palavras-chave: Educar pela pesquisa. Ensino de História. História oral. População quilombola. Produção do saber histórico.

ABSTRACT

This paper aims to demonstrate the use of research in the classroom as an educative principle that generates protagonism in the students, by applying the methodology of oral history as a process of production of historical knowledge over the final years of Basic Education. The intent is to encourage learning in the History curricular component, bringing the students closer to processes, practices and procedures of analysis and investigation. Specifically, it seeks to comprehend the usage of research as an educative and scientific principle in History teaching; to apply the oral history methodology in order to develop the protagonism of the students in the production of historical knowledge and elaborate a booklet with suggestions to the teacher about educating through research by using the oral history methodology to gather memories of oral expressions, by means of the use of interview techniques. The defended proposal was applied in a 9th grade class of Basic Education at the Alvina Rocha Municipal School, in the municipality of Seabra, state of Bahia, from the gathering of oral reports from residents of the Quilombola community of Agreste, Seabra, Bahia. The learners investigated historical, educational, identity and cultural aspects of the Quilombola community of Agreste. In the process, properly oriented, the students applied the research procedures of oral history, interviewed several collaborators and produced a historical document through the transcription of the interview. By applying the principles of analytic oral history, they sought to identify, compare, contextualize, interpret and analyze the documents produced, with the purpose of developing author skills by elaborating an article. From this experience, I present a booklet as a final product that contains suggestions to the teacher for the application of the principle of “educating through research” from the use of oral history methodology, with some thematic possibilities for research in Quilombola communities and cultures.

Keywords: Educating through research. History teaching. Oral history. Quilombola population. Production of historical knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da Bacia do Rio Paraguaçu conectando a Chapada Diamantina e o Recôncavo baiano	62
Figura 2 – Mapa do Território de Identidade Chapada Diamantina.	63
Figura 3 – Mapa do município de Seabra na Bahia	65
Figura 4 – Mapa dos territórios quilombolas do município de Seabra	67
Figura 5 – Título do território da comunidade quilombola do Agreste	69
Figura 6 – Mapa do território quilombola do Agreste	70
Figura 7 – Escola Municipal Alvina Rocha em Seabra	72
Figura 8 – Gráfico comparativo do Ideb da Escola Municipal Alvina Rocha, da Rede Municipal de Seabra, da Rede Estadual da Bahia e do Brasil	74
Figura 9 – Mapa conceitual: saberes necessários para um projeto de história oral	84
Figura 10 – Ficha técnica de duas entrevistas feitas pelos alunos	92
Figura 11 – Mapa conceitual: história oral aplicada	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comunidades quilombolas de Seabra, situação fundiária e ano da titulação dos territórios.	15
Quadro 2 – Convergência entre pesquisa e educação.	36
Quadro 3 – Levantamento de artigos que discutem explicitamente e ou convergem para a proposta de educar pela pesquisa no ensino de História	40
Quadro 4 – Levantamento de dissertações disponíveis no banco de dissertações do ProfHistória que tratam do tema “educar pela pesquisa” de forma explícita	41
Quadro 5 – BNCC: Competências gerais; Competências específicas de Ciências humanas e Competências específicas de História para o Ensino Fundamental na BNCC	47
Quadro 6 – História no Ensino Fundamental, 9.º ano: objeto de conhecimento e habilidades previstas na BNCC e no Referencial Curricular da Rede municipal de Seabra	48
Quadro 7 – Currículo e a Lei 10.639/03	79
Quadro 8 – O trabalho com história oral	82
Quadro 9 – Sobre os sentidos da pesquisa	88
Quadro 10 – Relação dos entrevistados	90
Quadro 11 – Títulos, temáticas exploradas e estrutura dos artigos.	106

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cerb	Companhia de Engenharia Hídrica e Saneamento da Bahia
Ciretran	Circunscrição Regional de Trânsito
CMHO/Emar	Centro de Memória e História Oral da Escola Municipal Alvina Rocha
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
DOU	Diário Oficial da União
Emar	Escola Municipal Alvina Rocha
FCP	Fundação Cultural Palmares
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IFBA	Instituto Federal da Bahia
Incra	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
PAM	Projeto Aquilombar Memórias
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto político-pedagógico
RTID	Relatório Técnico de Identificação e Delimitação
Uneb	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	EDUCAR PELA PESQUISA: O ENSINO DE HISTÓRIA, O PROFESSOR PESQUISADOR E OPERAÇÕES DO PENSAMENTO HISTÓRICO	18
2.1	UMA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DELINEANDO UMA SÍNTESE	18
2.2	ENSINO DE HISTÓRIA, O ALUNO NO CENTRO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A IMPORTÂNCIA DE SUPERAR A SIMPLIFICAÇÃO NA PESQUISA NA SALA DE AULA	23
2.3	O PROFESSOR PESQUISADOR E A PROPOSTA DE EDUCAR PELA PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA	31
2.4	ATITUDE HISTORIADORA E AUTORIA: REFLEXÕES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE SEABRA/BA	43
3	A HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIA, IDENTIDADE E CAMINHOS PARA EDUCAR PELA PESQUISA	56
3.1	HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E IDENTIDADE: BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS	56
3.2	A FORMAÇÃO DOS QUILOMBOS DE SEABRA: NOTAS SOBRE MEMÓRIA E CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE DO AGRESTE A PARTIR DE ACONTECIMENTOS VIVIDOS POR “TABELA”	61
3.3	A ESCOLA ALVINA ROCHA E O SIMPÓSIO EMAR COMO INDUTOR DE PESQUISA	71
3.4	ENSINO DE HISTÓRIA, A LEI 10.639/03 E O PROJETO DE HISTÓRIA ORAL AQUILOMBAR MEMÓRIAS	77
4	A HISTÓRIA ORAL APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA: O PROJETO AQUILOMBAR MEMÓRIAS COMO DESAFIO DE EDUCAR PELA PESQUISA	81
4.1	CAMINHOS DO PROJETO AQUILOMBAR MEMÓRIAS	81
4.2	PRIMEIRA ETAPA DO PROJETO AQUILOMBAR MEMÓRIAS E A PRODUÇÃO DO DOCUMENTO EM HISTÓRIA ORAL	87
4.3	SEGUNDA ETAPA DO PROJETO AQUILOMBAR MEMÓRIAS E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE EXPRESSÃO ORAL DO QUILOMBO DO AGRESTE	92
4.4	UMA BREVE ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PROJETO: OS ARTIGOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS	98
4.5	A CARTILHA: ORIENTAÇÕES PARA EDUCAR PELA PESQUISA A PARTIR DE UM PROJETO DE HISTÓRIA ORAL	107
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
	FONTES	117
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICE	125
	ANEXOS	155

1 INTRODUÇÃO

Ensinar e aprender História são desafios cada vez mais intensos para professores e alunos, que são a todo tempo bombardeados com grande volume de informações numa sociedade marcada pelas relações efêmeras das plataformas digitais e pela grande quantidade, diversidade e qualidade de conteúdos que podem ser produzidos por qualquer pessoa que tenha acesso à internet. O mundo conectado apresenta grandes avanços e grandes desafios. Em nenhum outro momento da história se teve tanto acesso a informações relevantes, irrelevantes e até falsas. A interação sujeito e conteúdo nem sempre se dá de forma crítica, ponderando procedimentos que remetem ao básico da complexidade do pensamento científico. E, neste sentido, se inserem no ambiente escolar também visões simplistas e acríticas que remetem à facilidade, rapidez, ausência de método, síntese e processos investigativos. Escola e sociedade mantêm relações intrínsecas de transformação e interdependência.

A escola como espaço de aprendizagem privilegiado pela relação entre professor, aluno e conteúdo precisa, como consta nas competências gerais da BNCC (Base Nacional Comum curricular), desenvolver o pensamentocientífico, crítico e criativo. E neste sentido, as aulas de História devem primar por construir competências que instrumentalizem os alunos a problematizar, investigar, confrontar e verticalizar saberes, testar hipóteses, versões, questionar fontes e contribuir para a construção da autonomia dos alunos ante os desafios que a sociedade impõe.

Para tanto, acredito que a pesquisa como princípio educativo e científico deve permear a educação desde o Ensino Fundamental. A partir desta compreensão, a presente pesquisa tem como objetivo geral: Demonstrar o uso da pesquisa em sala de aula como princípio educativo que gera protagonismo nos alunos, aplicando a metodologia da história oral como processo de produção de saberes históricos nos anos finais do Ensino Fundamental. Desse objetivo geral, decorrem os seguintes objetivos específicos: Compreender a utilização da pesquisa como princípio educativo e científico no ensino de História; Aplicar a metodologia da história oral para desenvolver o protagonismo dos estudantes na produção do conhecimento histórico; elaborar cartilha com sugestões ao professor sobre educar pela pesquisa utilizando da metodologia da história oral.

A decisão em empreender esta pesquisa no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), nesta perspectiva, tem raízes em minha trajetória na docência. Em 1998, após concluir o curso de magistério (Ensino Médio) tornei-me professor de duas turmas multisseriadas do Ensino Fundamental I. Foi no exercício da docência que percebi que precisava me esforçar bastante para superar as lacunas em minha formação e, então, passei a

me dedicar à leitura e a pesquisar bibliografias que contribuíssem com minha qualificação profissional. Desde então, fui professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental até 2004 na Comunidade quilombola de Serra do Queimadão, no município de Seabra, na Bahia, em 2005 passei a lecionar na Escola Municipal Febrônio Rocha, que atende alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Nesta escola desenvolvi o projeto “Semana de Educação para a Diversidade”, que tinha como foco pesquisas em fontes bibliográficas e fontes orais e socialização dos resultados para a comunidade escolar. Entre 2012 e 2013 fui diretor da Escola Municipal Ivani Oliveira, na sede do município. Em 2014 voltei à sala de aula e fui lotado na Escola Municipal Alvina Rocha, onde idealizei e ajudei a formatar o “Simpósio Emar”, que tem como princípio a pesquisa e o ensino e busca colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem.

Com o mestrado em ensino de História, as condições de potencializar minha prática e fazer reflexões mais aprofundadas tornaram-se mais palpáveis devido à grande convergência do mestrado Profissional de História com a temática que me propus a investigar, especialmente assentada na linha de pesquisa “Saberes históricos no espaço escolar”. Como professor de História, o desejo de compreender quais as contribuições de práticas de pesquisa como uma forma de iniciação científica, considerando as especificidades do Ensino Fundamental, tornou-se mais latente a partir da implementação do Simpósio da Escola Alvina Rocha, em Seabra/BA, em 2015. Por outro lado, a escolha em adotar a metodologia da história oral, a fim de promover o desenvolvimento de práticas de pesquisa histórica entre os estudantes, remonta a uma identificação com as tradições orais das comunidades quilombolas de Seabra e em especial do quilombo de Vazante, onde nasci.

Com este propósito, inicialmente procurei referências a respeito da pesquisa como princípio educativo na educação básica e sobre aplicação da metodologia da história oral em sala de aula. O gênero escolhido foi História oral temática aplicado no 9.º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Alvina Rocha, em Seabra/BA. Além disso, busquei documentos normatizadores do ensino e da produção na área de História, de forma a estabelecer uma conexão entre o que se propõe a pesquisa e os marcos legais.

O município de Seabra situa-se na Chapada Diamantina, no estado da Bahia, e é um polo comercial para onde convergem as populações dos municípios vizinhos que demandam as atividades econômicas do setor terciário, aspecto característico do município. Situada no centro geográfico do estado da Bahia, a 456 km da capital Salvador, Seabra surgiu como entreposto comercial que ligava Jacobina/BA a Rio de Contas/BA por meio do trânsito de tropeiros e negociantes pela estrada real, que foi construída em função da mineração de ouro na primeira metade do século XVIII.

A Escola M. Alvina Rocha está localizada no centro de Seabra, onde as atividades comerciais e o fluxo de circulação de pessoas provenientes dos municípios vizinhos marcam não apenas a dinâmica econômica da cidade, mas, sobretudo, a diversidade humana que cotidianamente convive nos arredores da unidade educacional. É a partir desse contexto que a pesquisa se delinea.

Esta trajetória ajudou a consolidar a minha necessidade de pesquisar de forma mais aprofundada, com o intuito de confirmar ou refutar meu prognóstico, segundo o qual o uso da pesquisa em sala de aula é um meio eficiente para educar, gerar autonomia, autoria e protagonismo, e o uso da metodologia da história oral é um processo eficiente para atingir tal propósito.

Ante o exposto, uma questão passou a ser central: A pesquisa na sala de aula, como princípio educativo, aplicando a metodologia da história oral no Ensino Fundamental promove protagonismo e gera autoria nos alunos? Discute-se que a pesquisa deve aparecer em todo o trajeto escolar, como princípio educativo e base de qualquer proposta emancipadora (DEMO, 2011). Foi com esta compreensão do sentido da pesquisa que contempla tanto a academia quanto o Ensino Básico, que procurei desenvolver o presente trabalho, tomando como referência sobretudo os livros *Educar pela pesquisa* (2015) e *Pesquisa: princípio científico e educativo* (2011), do professor pesquisador Pedro Demo. Além do autor Pedro Demo, recorri a outros autores, a exemplo do professor pesquisador Paulo Knauss, que, entre outros textos sobre o tema, escreveu o artigo intitulado *Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa* (2001). Também foram levantadas produções acadêmicas que tratam especificamente ou dialogam com o “educar pela pesquisa” no periódico *História e Ensino*, do Laboratório de Ensino de História do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina; a *Revista História Hoje*, da Associação Nacional de História (Anpuh – Brasil); a *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, que é uma publicação vinculada à Coordenadoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFSP, campus Itapetininga; e no banco de dissertações do ProfHistória Nacional.¹

As produções científicas mostram as evidências da importância da pesquisa e apontam para aplicações competentes de procedimentos que colocam os alunos como foco da aprendizagem. Portanto, indicam a necessidade de mudar o paradigma, ainda predominante, segundo o qual os modelos de aulas expositivas (modelo palestras) no Ensino Fundamental expressam a melhor forma de ensinar e repensar os saberes cientificamente produzidos. Esse

¹ Os resultados desse levantamento serão apresentados no tópico 2.3: O professor pesquisador e a proposta de educar pela pesquisa no ensino de História, seção 2.

modelo reprodutivista, que não problematiza as possibilidades de pesquisa histórica e formas de produção do conhecimento histórico, inibe a formação de autênticos sujeitos do conhecimento porque dificulta que o aluno seja agente de sua própria formação. Assim, a pesquisa como princípio educativo pressupõe problematizar em sala de aula quais os caminhos para a produção do conhecimento histórico, indo além dos livros didáticos, e possibilitando aos alunos desvendar a produção do saber histórico que se evidencia como instrumento de leitura do mundo e não como mera repetição de conteúdo (KNAUSS, 2001). A sala de aula, também no ensino básico, deve ser espaço para incentivar os estudantes nas práticas básicas da pesquisa científica. Por isso concordamos com Bittencourt (2004, p. 25) quando afirma que “[...] o conhecimento histórico escolar é uma forma de saber que pressupõe um método científico no processo de transposição da ciência de referência para uma situação de ensino”.

A metodologia da história oral vem ganhando espaço nas salas de aula como forma de produção do conhecimento histórico a partir de referenciais de comunidades locais. Para Meihy e Holanda (2019, p. 15), “[...] a história oral é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas”. É no projeto que todos os procedimentos, desde a definição de um local para a entrevista até o arquivamento e devolutivas para os grupos entrevistados, devem ser metodicamente previstos. Contudo, é preciso compreender que, em face da subjetividade que a história oral é capaz de captar no processo de pesquisa, o que se descortina não é a verdade histórica, mas a compreensão de múltiplas abordagens sobre a verdade histórica (OLIVEIRA; ALMEIDA; FONSECA, 2012). É neste sentido que a história oral é igualmente desafiadora como metodologia de pesquisa histórica e como forma de ressoar as vozes silenciadas na escrita da história tradicional.

Acredito que ao trabalhar com a pesquisa em sala de aula utilizando a metodologia da história oral é possível contribuir com a formação dos alunos na construção da consciência histórica, da autonomia, do poder de selecionar, opinar e agir como sujeitos protagonistas de suas próprias histórias. O aluno é portador de historicidade e identidade em construção, e no processo de educar pela pesquisa ele assume o centro do processo de aprendizagem, isso torna inevitável que ele confronte espaços e tempos distintos, formas de ser e estar no mundo, semelhanças e diferenças, mudanças e permanências, etc. Ao entrevistar uma pessoa e entrar em contato com as historicidades de cidadãos comuns, ele se depara com a sua própria condição de ser histórico e socialmente em construção no jogo das identidades que o fazem ser quem ele é.

Ao investir nas possibilidades de aprendizagens que giram em torno da tríade: Ensino de História, educar pela pesquisa e metodologia de história oral oportuniza-se aos alunos possibilidades de formular problemas a partir de questões reais e socialmente vivas. Como sugere a BNCC, o ensino de História precisa desenvolver o raciocínio historiográfico e considerar as competências gerais, específicas das ciências humanas e da disciplina de História quando apresenta os desafios norteadores para os anos finais do Ensino Fundamental.

A ideia de professores e alunos como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, que assumem atitudes historiadoras diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental, é um pressuposto da BNCC que encontra grande consonância com a pesquisa em comento. Por isso, entendo que a metodologia da história oral no ensino de História é uma forma eficaz para estimular nos estudantes atitudes de investigação, reflexão, análise crítica, imaginação e criatividade.

O ponto de partida do projeto se deu a partir de uma aula em que discutimos sobre cidadania e direitos da população negra no contexto do período republicano e do pós-abolição, quando os alunos manifestaram interesse de conhecer melhor os quilombos de Seabra. Com esse indicativo apresentei aos alunos o propósito de trabalhar com a metodologia da história oral e o intuito de pesquisar uma comunidade quilombola. Após várias construções coletivas com os alunos, a decisão foi desenvolver um projeto baseado na premissa do educar pela pesquisa convergente com o desafio de juntar (aquilombar) memórias como forma de conhecer as bases identitárias da comunidade quilombola do Agreste e produzir conhecimento histórico.

Com base em referências teóricas, documentos normatizadores que justificam a relevância da pesquisa como princípio educativo no ensino de História e os processos de aplicação da história oral em sala de aula, desenvolvi o projeto Aquilombar Memórias, no 9.º (nono) ano do Ensino Fundamental, na Escola Municipal Alvina Rocha, em Seabra/BA. Levando em conta a importância de trabalhar a História, a cultura e a luta dos negros no Brasil em consonância com o que dispõe a Lei 10.639/03 e considerando a participação ativa dos alunos na decisão, escolhemos a temática Comunidade quilombola do Agreste: origens, memórias e identidade.

Seabra, atualmente, possui 11 comunidades quilombolas certificadas e destas dez já passaram por todo o processo de regularização fundiária e estão de posse do título coletivo de suas terras. São comunidades com muitas histórias de resistências, mas com suas narrativas silenciadas pelos discursos oficiais. Inclui-se nesse cenário os espaços escolares, que pouco fazem para incluir na parte diversificada do currículo as histórias das comunidades e seus sujeitos de aprendizagem. Ouvir e registrar as memórias coletivas das comunidades é

fundamental para conhecer melhor as narrativas sobre os processos fundacionais das comunidades. Em geral, sabe-se muito pouco sobre esse processo.

Quadro 1 – Comunidades quilombolas de Seabra, situação fundiária e ano da titulação dos territórios

Comunidades quilombolas - Seabra	Situação fundiária	Ano da titulação
Morro Redondo	Certificada	Não titulada
Lagoa do Baixão	Titulada	2019
Vazante	Titulada	2014
Baixão Velho	Titulada	2014
Olhos D'água do Basílio	Titulada	2018
Vão das Palmeiras	Titulada	2014
Mocambo e Cachoeira	Titulada (unificado)	2014
Capão das Gamelas	Titulada	2017
Agreste	Titulada	2014
Serra do Queimadão	Titulada	2014

Fonte: Elaborado pelo autor conforme dados das associações das comunidades quilombolas.

Estima-se que a mineração, inicialmente com a descoberta do ouro em Jacobina (1703), Rio de Contas (1710), e em seguida do diamante em Mucugê/BA (1844), em grande medida foi responsável pela formação dos quilombos da Chapada Diamantina. Esse fator, somado à resistência do povo negro que fugia da exploração escravocrata no Recôncavo baiano e à formação dos “currais baianos” ligados à ocupação do território por meio da criação de gado, é parte constituinte do processo de formação dos territórios quilombolas de Seabra.

De acordo com o decreto 4.887 de 20 de novembro de 2003, que regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos:

Consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autodefinição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida (BRASIL, 2003).

As comunidades quilombolas trazem consigo configurações sociais específicas frutos do resultado de uma confluência de fatores que têm estreita relação com a opressão sofrida pelo povo negro no passado escravocrata. Mas, sobretudo, carrega as marcas da negação de direitos e a falta de igualdade de oportunidades que passaram a ser características marcantes do período do pós-abolição e da então República Federativa Brasileira, que já nasce marcada pelo signo do racismo que se tornou estrutura fundante da dinâmica social que separa, segrega e impõe a

subalternidade a negros e negras. Todo o processo de identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação de um território quilombola perpassa por uma dinâmica identitária. Isso implica buscar as reminiscências que nos conectam com a ancestralidade, tecer itinerários por meio de memórias e narrativas que nos confrontam com nossa própria historicidade. Esse processo possibilita reconhecer nosso lugar no território e a delimitação deste como lugar de memória ancestral, histórico e identitariamente referenciado.

Na proposta de pesquisa com a turma do 9.º ano, da Escola Alvina Rocha, essas memórias e lutas por afirmação de identidade na comunidade quilombola do Agreste são fundamentais. Por meio do processo investigativo os alunos e alunas poderão não só compreender melhor a história das comunidades e do povo quilombola, mas também conhecer de forma mais aprofundada o Brasil e suas estruturas.

Não há estudos significativos, nas esferas acadêmica, pedagógica, pública ou privada, que tratam da formação dos quilombos de Seabra, ou sobre as memórias de expressão oral de homens e mulheres, suas trajetórias no mundo do trabalho, suas lutas pelo acesso à educação e suas marcas culturais como elemento da memória formadora da identidade de um povo. Deste modo, a proposta de educar pela pesquisa partindo da metodologia da história oral, pesquisando as memórias de uma comunidade quilombola, vai além de formar alunos protagonistas e se insere numa dimensão em que o estudo da memória coletiva ganha relevância por tratar dos processos e dos sujeitos invisibilizados na história. Nesta perspectiva, o projeto, a partir da aplicação da metodologia da história oral, ao registrar as memórias de uma comunidade, serve ao propósito de levar os alunos a produzirem saberes históricos e contribui fortemente para que eles compreendam a formação histórica e identitária dos quilombos de Seabra, incluindo os processos de titulações de seus territórios.

O planejamento e a sistematização do projeto exigiram estudos preliminares dos princípios metodológicos da pesquisa com história oral para que os alunos tivessem conhecimento dos procedimentos e das especificidades em cada etapa do projeto. Assim, no processo de construção do projeto, observou-se os possíveis colaboradores a serem entrevistados, as formas e abordagem para gravação das entrevistas, o tempo, o espaço, a transcrição, a conferência do documento, os cuidados éticos da pesquisa, autorização para uso, arquivamento e devolução dos resultados para os entrevistados (MEIHY; HOLANDA, 2019). Os estudantes, devidamente orientados, passaram a protagonizar o planejamento da pesquisa e as formas de superar os desafios de fazê-la no contexto pandêmico. Com a impossibilidade de ter o contato presencial, foi escolhida a plataforma do Google Meet para fazer as entrevistas, mas antes foi preciso certificar as condições técnicas e o consentimento dos colaboradores. Em

Seabra/BA o acesso à internet na zona rural ainda é precário e a escolha da comunidade quilombola do Agreste também se deu porque há um percentual de domicílios com internet que tornou a pesquisa viável.

A dissertação organiza-se em quatro seções: sendo a primeira a introdução onde apresento os objetivos, os conceitos, o problema e a metodologia da pesquisa com considerações iniciais sobre o projeto Aquilombar Memórias e educar pela pesquisa.

A segunda aborda reflexões teóricas sobre o educar pela pesquisa partindo de uma síntese da história do ensino de História, passando pela compreensão do aluno como centro do processo de aprendizagem, discutindo a necessidade de superar a simplificação da pesquisa em sala de aula e a formação de professores pesquisadores, apresentando levantamento de pesquisas que tratem explicitamente do educar pela pesquisa, além de buscar as convergências entre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a construção de atitudes historiadoras e o desenvolvimento da autoria no processo de pesquisa como princípio científico e educativo.

Na terceira apresento a história oral como metodologia no ensino de História discutindo inicialmente os conceitos de memória e identidade. Em seguida, contextualizo o local dos estudos apresentando o município de Seabra, a formação dos quilombos de Seabra e em especial o quilombo do Agreste, considerando o que Pollak (1992, p. 201) chamaria de “memória quase herdada” ou “acontecimentos vividos por tabela”, ou seja, “acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer”. Finalizo apresentando a Escola Municipal Alvina Rocha, os caminhos da aplicação do projeto Aquilombar Memórias e refletindo, a partir do escopo da pesquisa, sobre a Lei 10.639/03 que trata do estudo da História e da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil e a cultura negra brasileira.

Os desafios de aplicação da metodologia da história oral, as etapas do projeto Aquilombar Memórias, os objetivos, os sentidos da pesquisa empreendida pelos alunos na Escola Alvina Rocha são apresentados na quarta seção. Apresento ainda os resultados da aplicação do projeto numa breve análise dos textos produzidos pelos alunos buscando refletir sobre os sentidos de educar pela pesquisa e da produção autoral de textos científicos ao aplicar a metodologia da história oral no ensino de História. Finalmente, apresento a cartilha como produto do presente estudo com algumas orientações de como educar pela pesquisa utilizando a metodologia da história oral.

Nas considerações finais são retomadas as discussões apresentadas nas seções. E, como elemento pós-textual, encontra-se a cartilha e as cartas de cessão de direitos sobre depoimento oral do projeto Aquilombar Memórias.

2 EDUCAR PELA PESQUISA: O ENSINO DE HISTÓRIA, O PROFESSOR PESQUISADOR E OPERAÇÕES DO PENSAMENTO HISTÓRICO

Na presente seção apresento uma perspectiva da história do ensino de História que mostra que desde o final da primeira metade do século XIX as influências eurocêntricas e os valores do colonialismo eram basilares no processo de ensino. Em seguida, trato do ensino de História, na perspectiva do educar pela pesquisa como forma de superar a simplificação da pesquisa em sala de aula marcada pela reprodução de conhecimentos sem competência analítica. À vista disso, discute-se a importância de formar professores pesquisadores que exercitam e criam formas de ensinar atitudes historiadoras, investigativas, munindo-se de saberes que estimulam e mobilizam os alunos para o conhecimento reconstrutivo na perspectiva de Pedro Demo (2015). Considera-se também reflexões sobre a BNCC e o Referencial Curricular da Rede municipal de Seabra e as relações desses documentos da formação de alunos autores a partir da pesquisa como princípio educativo e científico.

2.1 UMA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DELINEANDO UMA SÍNTESE

Para a pesquisadora Maria Auxiliadora M. dos Santos Schmidt (2012), a primeira etapa da construção do código disciplinar da História no Brasil inicia em 1838 com a fundação do Colégio Pedro II. Nesse período são evidentes as influências das concepções europeias da História e a autora, para reafirmar esta questão, cita a professora/pesquisadora Elza Nadai que, considerando o contexto inicial do ensino de História no Brasil, aponta para o imperativo de que

[...] a história da Europa Ocidental fosse apresentada como verdadeira História da Civilização. A História pátria surgiu como seu apêndice, sem um corpo autônomo e ocupando papel extremamente secundário. Relegada aos anos finais dos ginásios, com número ínfimo de aulas, sem uma estrutura própria, consistia em um repositório de biografias de homens ilustres, de datas e de batalhas. (NADAI, 1993, p. 146 apud SCHMIDT, 2012, p. 78).

Nesse período a História do Brasil não tinha protagonismo, pois correspondia a um acessório no ensino da História de base eurocêntrica. A ideia de neutralidade, o documento escrito e a ausência de subjetividade características da concepção positivista da História foram predominantes. Hoje tornou-se lugar comum questionar tais pressupostos teóricos e

metodológicos, mas é preciso lembrar que estes dominaram o cenário do ensino de História por muito tempo no Brasil e só a partir dos anos 1930 vários educadores brasileiros passaram a defender a escola pública, a formação de professores e a renovação pedagógica e, ainda assim, não se pode afirmar que as ideias de renovação ensejam um rompimento estrutural com a lógica positivista, ainda que tenham contribuído para novos olhares e estimulado a produção e difusão de elementos constitutivos de uma cultura escolar como os manuais didáticos para alunos e manuais de didática da História destinados à formação renovada de professores (SCHMIDT, 2012).

No Brasil, o processo de constituição do Estado-Nação contribuiu para a História ganhar espaço e estabelecer no ensino a formação de indivíduos comprometidos com a ideia de nação e de identidade (SCHMIDT, 2012, p. 79). No entanto, não se colocava em questão a diversidade e as diferenças presentes nos grupos étnicos que compõem a ideia de brasilidade. Nesse processo vai se construindo uma cultura escolar que se expressa a partir do surgimento de métodos, técnicas, manuais didáticos e programas de ensino que reservaram à História um espaço consolidado como disciplina escolar.

Ainda segundo Schmidt (2012), o período de 1931 a 1971 ficou marcado por reformas como Gustavo Capanema, Francisco Campos e tentativas de renovação metodológica, a exemplo do método biográfico, e ênfase no ensino de História voltado para valorização de fatos do presente, os quais seriam pilares para voltar-se para o passado. Na perspectiva de Kátia Maria Abud (2014), as reformas tinham como objetivo principal a formação da elite política nacional e a escola secundária deveria preparar os alunos para participar da direção do país, para que eles se tornassem as lideranças da nação a conduzir as massas. O ensino e o currículo de História, neste contexto, passam a ser vistos como instrumentos poderosos que requerem o controle do Estado e, assim, as pressões entre as esferas de interesses vão se delineando na medida em que vai ficando claro o lugar da História epistemologicamente e didaticamente.

As pressões intensificadas na década de 1960 levaram à crise no ensino e ao terceiro período, que vai de 1971 a 1984, como afirma Schmidt (2012). Assim, a autora aponta a lei 5692/1971, que substituiu a História e a Geografia pelos Estudos Sociais, e as ações antidemocráticas dos governos militares como sendo o ápice desse processo (BRASIL, 1971). A História perdeu seu status de disciplina e passou a integrar um difuso conjunto de campos de estudos numa mesma disciplina. Os Estudos Sociais, longe de serem uma experiência inovadora partindo da interdisciplinaridade, representaram uma junção de partes de saberes diferentes com base epistemológica específica, a serviço do sufocamento do poder de transformação que a disciplina de História enseja a partir da natureza de produção do conhecimento e formação do

sujeito crítico. Num momento histórico em que professores foram perseguidos pela ditadura e muitos eleitos inimigos da nação pelos setores autoritários, o ensino de História enfrentou seu maior retrocesso desde sua gênese. O fim da ditadura militar e as mobilizações contrárias aos Estudos Sociais contribuíram para o início de um novo período para o código disciplinar da História (SCHMIDT, 2012). Desde a redemocratização, os debates e pesquisas acadêmicas sobre o tema tornaram-se intensos.

Considerando a proposta de periodização de Schmidt, é possível compreender que entre avanços e crises foram construindo-se as bases da disciplina de História dentro das relações de poder que os contextos ensejavam. A construção do código disciplinar perpassou, portanto, pelas influências das estruturas explícitas e implícitas que historicamente foram se firmando como dominantes na construção da ideia de Brasil. Sabe-se que a colonização, a escravidão e o patriarcalismo são aspectos dos quais derivam outras estruturas que ajudaram a compor formas de lidar com a realidade histórica do Brasil. Algumas dessas formas, como os lugares e papéis sociais do negro e das mulheres na sociedade, dizem muito sobre como as estruturas foram montadas no Brasil.

No ensino de História no Brasil, as dificuldades para sua consolidação e para outras vozes aparecerem no processo de ensino têm forte relação tanto com as diferentes formas de escrever a história presentes nas tendências historiográficas, quanto por todas as características que são definidoras dos lugares de poder das classes historicamente mais abastadas e conservadoras. Nesta perspectiva, o ensino de História esteve sempre num espaço de disputa entre vozes autodeclaradas como portadoras de historicidade em função do lugar que ocuparam na sociedade e vozes silenciadas nos processos de dominação que se ancora nas estruturas constituídas a partir do processo de colonização.

Para Elza Nadai (1993), em grande parte do século XX, o ensino da História centralizou-se no colonizador português e trouxe a ideia de um Brasil fruto da cordialidade entre europeu, africanos e nativos sem revelar a dominação do branco sobre negros e indígenas. Ela nos lembra que, como resultado desta abordagem, o currículo de História ajudou a realçar um “país irreal”, e mascarou as desigualdades sociais e, em parte, esqueceu a América e a África. No Brasil, a periodização e a abordagem do conteúdo perpassam, segundo Nadai (1993), por uma concepção de história que denota a influência do positivismo. A história ensinada, portanto, tem o lastro teórico e metodológico que consolida o lugar das elites como representação do progresso espelhado no universo das estruturas dominantes europeias.

A história tradicional positivista ainda faz-se lembrar no conteúdo e na forma no ensino no Brasil. O modelo quadripartite, que estabelece a linearidade dos conteúdos partindo da

Antiguidade, passando pela Idade Média e Idade Moderna até a Contemporânea, nos revela uma fixidez que caracteriza a limitação de autonomia na busca de novas possibilidades de construção do conhecimento histórico. A maioria dos livros didáticos e dos programas de ensino de História ainda se organizam predominantemente seguindo esse modelo. Professores e alunos dificilmente exercitam a escolha de conteúdos que rompem com a linearidade e com a abordagem massiva dos conteúdos canonizados pela lógica da história universal de base europeia. Temas, como a história do índio, da mulher, do negro, dos direitos humanos, etc., deixam de ser trabalhados a contento, entre outros motivos, porque o livro didático ainda ocupa uma centralidade da prática do ensino de História, alcançando de fato o status de “manual didático”. Ou seja, na prática é o livro didático que acaba fornecendo o passo a passo dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula obedecendo a uma sequência temporal dos conteúdos e por conseguinte do modelo civilizacional validado pela história oficial.

É fartamente comprovada a influência do positivismo desde o final do século XIX. Contudo, outras concepções de história surgiram a partir dos anos 1970, sobretudo após a redemocratização do Brasil, e passaram a fazer parte das possibilidades de ensino. Com isso, gradativamente abriu-se espaço para as análises das questões sociais tomando como base a estrutura econômica da sociedade na perspectiva crítica; a história problema que considera o conjunto das ações humanas e não apenas seu aspecto político; a história temática que contribui para inclusão de novos sujeitos e temas que ocupavam espaços subalternos na historiografia e contribuições advindas da Historiografia Social Inglesa, sobretudo com a obra de E. P. Thompson, que analisa as classes trabalhadoras a partir da noção culturalista apresentando-se como alternativa discursiva, analítica à perspectiva do materialismo histórico da vertente marxista.

À medida que o leque de possibilidades de abordagens e de composição do currículo é ampliado, os desafios para o ensino de História centralizam-se cada vez mais na necessidade de formação de docentes capazes de fazer escolhas, agir sobre currículos prescritos e inovar nos métodos de abordagens dos conteúdos ante as realidades subjacentes. Assim, cabe ao professor ser capaz de agir sobre a estrutura oficial, e como dizia Paulo Freire (2004, p. 67) ser capaz de apreender sua realidade e a realidade de seus alunos para que possa mover-se com clareza em sua prática.

É nesta perspectiva que o uso da pesquisa como princípio educativo e científico apresenta-se como desafio. Primeiro como forma de superar um modelo centrado na repetição e acúmulo de conteúdos em muitos casos desconexos da realidade do aluno; segundo como premissa básica para formar professores pesquisadores que compreendam a pesquisa como

processo de construção de autonomia e não de autoritarismo e superioridade em relação aos saberes dos estudantes; e terceiro, como imperativo de pensar um ensino em que alunos e alunas sejam protagonistas no processo de produção do conhecimento histórico, e, por fim, que desenvolvam competências para investigar e compreender aspectos específicos e gerais do contexto em que vivem, relacionando-os com aspectos regionais, nacionais e globais, considerando suas temporalidades.

Tomar a pesquisa como pressuposto do ensino é uma discussão que remete ao final dos anos 1980 e início dos anos 1990. No entanto, o desafio persiste, pois os equívocos nas práticas de ensino ajudaram a banalizar do conceito de pesquisa, que passou a ser confundido com cópia de conteúdo. Em muitos casos, não se deu e não se dá a atenção devida aos procedimentos de pesquisa, que são tratados como algo menor, secundário ou como algo pouco usual no ensino básico (FONSECA, 2010).

Não se trata, como é possível inferir, de trabalhar com atividades esporádicas, mas de uma regularidade do uso da pesquisa como ferramenta de ensino devidamente planejado e orientado pelo professor mediador. Assim, pode se vislumbrar um cenário em que a efetividade das práticas que colocam os alunos no centro do processo de ensino e aprendizagem seja capaz de alterar a cultura escolar tradicional, na qual os professores falam e os alunos escutam passivamente. Mudar o paradigma escolar que coloca os conteúdos programáticos como camisas de força, em que, em muitos casos, nem mesmo os professores exercem a autonomia sobre o que ensinar e aprender, é uma tendência a ser ainda mais explorada. Isso não significa que passa a valer tudo. Mas dá sinais de que quem pisa o chão da escola pode de fato agir com autoria e protagonizar a mudança que a educação precisa a partir do seu lugar como sujeito que age localmente sem perder de vista o todo.

O objeto de conhecimento Primeira República no Brasil, segundo a BNCC, é trabalhado no 9.º ano. Esse conteúdo é muito relevante, mas se apenas repetido a partir de leituras de slides ou do discurso memorizado de professores, sua relevância não é a mesma. Ensinar pela pesquisa requer problematização. É preciso criar um contexto de investigação, mesmo para as perguntas aparentemente simples. Assim, é possível perguntar: o que é República? República para quem? Quem de fato participava? E por quê? Quem não participava? Por quê? Havia participação igualitária dos negros, mulheres e indígenas? O que mudou desde então? O que continua igual? São questionamentos simples, mas que abrem possibilidades de novas descobertas.

Essas perguntas foram feitas para os alunos do 9.º ano da Escola Municipal Alvina Rocha, em Seabra, na Bahia, que tiveram tempo para pesquisar e debater sobre. Ao final, ao serem instigados a pensar numa proposta de projeto, propuseram pesquisar sobre comunidades

quilombolas. Iniciar com o surgimento da República no Brasil e chegar na proposta de pesquisar a história das comunidades quilombolas de Seabra não seria possível dentro de um formato em que os alunos são meros espectadores. Bons questionamentos, mais do que conduzir a ótimas respostas, podem conduzir a novos questionamentos e os alunos têm muito a perguntar.

Mais do que uma provocação para refletir sobre os percursos do ensino e dos métodos inerentes ao código disciplinar da História, que desde a década de noventa já propunha a pesquisa em sala de aula, não resta dúvida que educar pela pesquisa, mais do que nunca, é um desafio do presente.

2.2 ENSINO DE HISTÓRIA, O ALUNO NO CENTRO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM E A IMPORTÂNCIA DE SUPERAR A SIMPLIFICAÇÃO NA PESQUISA NA SALA DE AULA

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.”
(Paulo Freire)

O texto de Paulo Freire, em epígrafe, é largamente citado, mas nem sempre compreendido de forma metódica. Não se trata de uma habilidade inata que dispensa o método e que está disponível a quem exerce a docência em sala de aula. É verdade que o conhecimento cientificamente elaborado chega às escolas por meio dos livros didáticos e paradidáticos. Mas é igualmente verdade que ainda temos muitas práticas que apenas reproduzem os textos de manuais sem qualquer problematização e rigor em estratégias de leitura e pesquisa. Diante disso, pode-se indagar: Há pesquisa em tais práticas de ensino reprodutivistas? Este tipo de prática contribui para formar alunos capazes de questionar, comparar, investigar e ser pesquisador?

É preciso voltar ao próprio Paulo Freire para compreender a complexidade do ensino e da pesquisa como aspectos simbióticos que se “encontram um no corpo do outro” (FREIRE, 2015). Em *Pedagogia da autonomia* o autor afirma: “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca não aprendo nem ensino” (FREIRE, 2015.p.83). Para ele a interdependência entre ensino e pesquisa tem sustentação numa questão fundamental: “Professores e alunos precisam ter postura dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos.” (FREIRE, 2015, p. 83).

Uma das bússolas da pesquisa em questão é a compreensão freiriana de que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2015, p. 30). Contudo, sem incorrer na simplificação de que basta um professor, uma sala de aula e alunos para que automaticamente tenha-se ensino e pesquisa. Sabe-se que existe uma complexidade que envolve o exercício da docência desde os anos iniciais até o ensino superior. E é neste sentido que, ainda espelhando-se na Pedagogia da autonomia de Freire, podemos afirmar que ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, criticidade, ética, exemplo, consciência do próprio inacabamento, respeito à autonomia do aluno, bom senso, esperança, curiosidade, comprometimento, liberdade, autoridade, escuta atenta e reflexão crítica sobre a prática (FREIRE, 2015).

Tudo isso coloca o professor como um pensador fundamental à sociedade, que ao planejar e desenvolver sua aula deve mobilizar suas próprias habilidades em prol do desenvolvimento das habilidades de seus alunos. Em vista disso, a pesquisa precisa fazer parte do ato de ensinar. Sem o contínuo ato de pesquisar, professores e alunos não alcançam o auge de suas competências e o ensino torna-se algo desconectado da especificidade humana que coloca o conhecimento como forma de compreender e intervir no mundo.

Ensinar exige a compreensão da complexidade no sentido que traz ao termo Edgar Morin (2007), que a compreende como desafio e como motivação para pensar. Ele acredita que a complexidade deve ser um substituto da simplificação, mas que, como a simplificação, vai permitir programar e esclarecer (MORIN, 2005). Em todas as áreas de conhecimento esse desafio é parte constitutiva do ensino. Mas, na contemporaneidade, o ensino de história no Brasil tem esses desafios amplificados porque vem sendo atravessado pelos discursos revisionistas e negacionistas, num processo de simplificação de discursos que se distancia da ciência e atende a posições marcadamente conservadoras do espectro político ideológico que veem – na elaboração do pensamento complexo tal qual preconiza Morin e exige a pluralidade em que estão imersos – uma ameaça a seus intentos de controle e poder. Desta forma, educar pela pesquisa é se contrapor à simplificação, é possibilitar aos alunos formas de protagonizar, produzir conhecimento e agir criticamente diante da realidade em que estão inseridos.

Na conjuntura atual é importante compreender que o ensinar pela pesquisa no ensino de História é instrumentalizar nossos alunos para desenvolver competências para saber identificar e se contrapor também ao fenômeno moderno das *fake news*, que contribui para a desinformação, provoca o distanciamento da ciência e conseqüentemente torna ainda mais complexo o processo de análise de fontes e construção da narrativa histórica calcada em evidências cientificamente tratadas. Nesta perspectiva, é preciso compreender que a História,

como ciência, tem formas próprias de produzir conhecimento histórico que precisam fazer parte das ferramentas metodológicas de ensino.

Na sala de aula, professores e alunos, portanto, não podem limitar-se ao conhecimento empírico. Neste sentido, é necessário que o professor tenha a epistemologia da História com saber necessário para sua prática, que deve estar a serviço da formação histórica dos alunos, ainda que, como afirma o professor do Departamento de História e Estudos Políticos e Internacionais da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em Portugal, Luís Alberto Marques Alves:

Não há fórmulas para determinar exatamente o que deve ser o trabalho do professor de História – prescrição de uma transposição didática única – mas há consciência de que a Didática da História deve estar, e ser pensada, conjuntamente com o trabalho do historiador e afastar-se de uma pedagogização que privilegiando o destinatário, esquece a epistemologia do conteúdo, a natureza da mensagem e a identidade disciplinar (ALVES, 2016, p. 11).

O ensino de História e os fundamentos da aprendizagem por meio do educar pela pesquisa têm, portanto, estreita relação com o que defende Alves (2016). Articular o ensino e o trabalho do historiador é, sobretudo, abrir a possibilidade de produzir conhecimento histórico escolar a partir da ação investigativa que, ao se aproximar do fazer historiográfico, gera compreensão a partir de estruturas amparadas no raciocínio científico.

É importante lembrar da compreensão defendida pelos partidários da transposição didática, segundo a qual, como adverte Circe Bittencourt (2009, p. 37), “os conteúdos escolares provêm direta e exclusivamente da produção científica e os métodos decorrem apenas de técnicas pedagógicas, transformando-se em didática”. Como afirma a autora, segundo esse ponto de vista a escola é o lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de “transpô-lo” e reproduzi-lo adequadamente (BITTENCOURT, 2009). Por essa ótica o professor é um mero intermediário que deve ter a capacidade de transpor e adaptar o conhecimento científico ao meio escolar.

No que se refere à história, pode-se afirmar que existe diferença entre o conhecimento histórico escolar e o conhecimento histórico acadêmico. A história escolar tem um perfil próprio, mas há um intercâmbio de legitimações entre as duas entidades específicas. Segundo Bittencourt (2009), a articulação entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas

é complexa e não pode ser entendida como um processo mecânico e linear, pelo qual, o que se produz enquanto conhecimento histórico acadêmico seja

(ou deva ser) necessariamente transmitido e incorporado pela escola. Os hiatos são evidentes, mas não se trata de buscar superá-los, integrando automaticamente as “novidades” das temáticas históricas às escolas. Os objetivos diversos impõem seleção diversa de conteúdo e método. A formação de professores, por outro lado, vem dos cursos superiores e, nesse sentido, é preciso entender a necessidade do diálogo constante entre disciplinas escolares e as acadêmicas (BITTENCOURT, 2009, p. 49).

A complexidade da relação entre o conhecimento histórico que se produz na academia e o que se ensina na escola também se configura pela necessidade de compreender a pesquisa como conteúdo a ser ensinado na escola. Tal premissa nos coloca diante da constatação de que pesquisar se ensina, tal qual se ensina a ler e escrever. Com processos lentos e graduais, ler e escrever perpassam os diferentes níveis de maturação e cognição de um indivíduo, sempre o desafiando a mobilizar diferentes níveis de compreensão, a depender da complexidade do texto a ser produzido ou lido.

De forma análoga, ensinar a pesquisar é admitir o valor da investigação como uma necessidade humana e, por isso mesmo, deve fazer parte dos conteúdos a serem ensinados desde o Ensino Fundamental, ainda que de forma introdutória, como iniciação à Ciência. E isso muda a perspectiva de que o professor do Ensino básico, por definição, não é pesquisador. E consequentemente muda a ideia de que pesquisa é algo restrito ao espaço acadêmico. É preciso ensinar a pesquisar e, assim, possibilitar aos alunos a compreensão dos percursos da pesquisa histórica e da produção de conhecimento histórico. Esse é um caminho que traz em si a articulação clara entre os saberes acadêmicos e o espaço escolar, que desde a década de 1980 vem sendo reconstituído como um espaço político de construção do conhecimento e não apenas de sua reprodução (SILVA, 2019).

Tomar a pesquisa como objeto de ensino enseja compreendê-la como categoria que pode ser conteúdo e método. E, portanto, está vinculado a: o quê estudar e como estudar. Em artigo intitulado *Como ensinar por meio da pesquisa*, publicado na *Revista Pedagógica Nova Escola*, Anderson Moço e Ana Rita Martins (2010) afirmam que:

Ninguém chega à escola sabendo pesquisar e também não aprende a fazer isso num passe de mágica assim que é alfabetizado – apesar de muitos professores simplesmente passarem a tarefa sem antes ensinar a realizá-la. Essa é uma competência que se desenvolve com a prática e com direcionamento (MOÇO; MARTINS, 2010, n. p.).

Aprender a pesquisar é um processo lento que precisa considerar os níveis de desenvolvimento dos alunos, mas é certo que desde cedo essa é uma necessidade. Contudo, o

processo investigativo deve ser sistematicamente orientado pelos professores. Ensinar a pesquisar é, sobretudo, atender a princípios que ensinem os alunos a estudar. Inicialmente, numa escala progressiva de dificuldade, ensinar a pesquisar ajuda a desenvolver as habilidades de localizar, selecionar e usar informações, essenciais para que os alunos aprendam com independência. (MOÇO; MARTINS, 2010).

Em torno da pesquisa em sala de aula há várias generalizações e abordagens de senso comum, que estão presentes nas práticas e nas concepções de ensino de professores e no processo de aprendizagem dos alunos, e que podem ter impacto negativo no desenvolvimento de posturas investigativas consonantes com os princípios do educar pela pesquisa. São algumas: a) a ausência de orientação teórica/metodológica que fundamente a atividade de pesquisa na escola; b) a ideia de pesquisa como atividade de casa desvinculada de um propósito que desenvolva competências estruturantes para uma postura investigativa; c) a ausência de objetivos de aprendizagem claros em relação aos procedimentos de pesquisa e aos conteúdos ensinados; d) a compreensão da pesquisa como algo burocrático, que deve ser feita para atender ao professor que solicitou a atividade; e) o uso do copie, cole e imprima como ideia equivocada de pesquisa. Algumas dessas práticas são deletérias, pois apresentam nuances extremamente importantes que precisam ser problematizadas.

Em sala de aula, a ausência de orientação teórica/metodológica que fundamente a atividade de pesquisa é uma realidade que infelizmente ainda persiste em muitos espaços educativos e tem relação com a cultura escolar no Ensino Fundamental, que incorporou a compreensão de que pesquisar é tarefa exclusiva da academia. Compreender essa questão por este viés implica assumir que não se trata de culpabilizar um membro específico da comunidade educativa, mas de compreender quais as “influências determinantes que o “modo de trabalho pedagógico, específico das situações educativas, exerce na maneira como são organizadas e geridas as escolas e nas estratégias e ações dos seus diversos atores” (BARROSO, 2013).

Trata-se, portanto, de compreender que o lugar límbico que a pesquisa tem ocupado na escola é fruto de uma construção histórica cultural que, por um lado, cristalizou a função do ensino básico como transmissor de saberes elaborados pela universidade e, por outro lado, reforça o modelo de aula expositiva no qual o professor é o detentor de saberes cientificamente elaborados e o aluno um mero receptor. Esta visão equivocada, que ainda persiste como prática predominante nas ações dos seus diversos atores nas escolas e em especial nas aulas de História, revela a imprecisão no entendimento da pesquisa como forma de construir protagonismo nos alunos.

Por isso, a ausência de orientação teórica e metodológica situa-se na compreensão velada de que o Ensino Básico não é o espaço para pensar e desenvolver metodologias de pesquisas, pois a função da escola é transmitir conteúdo. Isso não quer dizer que não existam boas práticas que envolvem o educar pela pesquisa. Mas sabe-se que ainda é muito comum professores passarem atividade de “pesquisa” sem qualquer orientação e isso decorre da concepção de pesquisa e educação que muitos professores têm. Como afirma Bagno (2014, p. 22): “Chegar em sala de aula, escrever na lousa ‘Trabalho de pesquisa. Tema: X. Entregar até dia X’ e depois querer receber trabalhos bem-feitos é uma atitude pedagógica completamente autoritária”.

Esse modelo autoritário muitas vezes expressa-se a partir da mecanização de procedimentos que visam apenas cumprir o currículo prescrito e avançar mais um capítulo no livro didático. Por este prisma, as atividades de pesquisa na escola não atendem ao propósito de desenvolver a autonomia dos alunos e não contribuem para que estes percebam-se como produtores de conhecimento e desenvolvam a criatividade e habilidades investigativas.

Em muitas situações a pesquisa em sala de aula é marcada pela contingência. Um exemplo é o caso de um professor que em meio a uma aula expositiva é questionado sobre determinada temática e não responde ao aluno, argumentando que precisa manter o foco no conteúdo, mas ao final da aula solicita uma pesquisa sobre o tema questionado. Este tipo de pesquisa, fruto de uma casualidade, é um dos exemplos de atividades marcadas pela ausência de objetivos de aprendizagem claros em relação aos procedimentos de pesquisa e aos conteúdos ensinados. Não é exagero afirmar que esse tipo de atividade atende muito mais ao professor do que aos alunos, pois é marcado por certa dose de autoritarismo, em que o saber/poder docente age para fechar as vias de diálogo. Superar esse tipo de prática “exige rigorosidade metódica”, como ensina Paulo Freire (2015). É preciso ter clareza de três questões básicas: O que ensinar? Para que ensinar? Como ensinar? E as orientações precisam atender a uma visão progressiva que vise ao desenvolvimento do aluno. É esclarecedor o que nos diz Paulo Freire sobre uma das tarefas primordiais do professor:

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente nesse sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. (FREIRE, 2015, p. 28).

As atividades de pesquisa, uma vez desprovidas de orientação e de um propósito dialogicamente construído, o que os alunos passam a ter como objetivo imediato é se livrar da atividade, cumprir burocraticamente a solicitação do professor. É nesse contexto que se destaca o uso do “copie e cole”. Essa prática muito comum, sobretudo com a democratização da internet e do uso do computador, é erroneamente compreendida como pesquisa por alunos e até por professores que recebem trabalhos e não colocam em discussão nem os princípios teóricos que regem a pesquisa nem os princípios éticos e legais concernentes à propriedade intelectual.

A pesquisa em sala de aula, em muitos casos, não tem sido tratada com a importância que de fato possui. É o que nos diz o professor pós-doutor da Universidade de Brasília (UNB), Marcos Araújo Bagno, em seu livro *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*, publicado pela Edições Loyola. Nesta obra o autor nos lembra que “pesquisa é, simplesmente, o fundamento de toda e qualquer ciência.” (BAGNO, 2014, p. 18). Mas esse conceito, largamente usado em sala de aula no ensino de História, acaba se distanciando dos rigores da pesquisa histórica e seu sentido sofre um esvaziamento, que se conecta muito mais com o senso comum do que com a ciência. Infelizmente, as práticas que negam ou esvaziam o sentido da pesquisa em seus aspectos científicos nas salas de aula, desde o início do Ensino Básico, contribuem para dificultar a construção de uma cultura investigativa que pode contribuir muito com a Educação e com o desenvolvimento do país. É neste sentido que, como afirma Bagno,

[...] a pesquisa não pode ser tratada com indiferença, menosprezo ou pouco caso na Escola. [...] se quisermos que nossos alunos tenham algum sucesso na sua atividade futura – seja ela do tipo que for: científica, artística, comercial, industrial, técnica, religiosa, intelectual... – *é fundamental e indispensável* que aprendam a pesquisar. E só aprenderão a pesquisar se os professores souberem ensinar (BAGNO, 2014, p. 21).

Na escola é preciso ensinar a aprender e isso significa que o “professor precisa criar possibilidades para que uma criança chegue sozinha às fontes de conhecimento que estão a sua disposição na sociedade” (BAGNO, 2014, p. 14). E isso implica compreender que a profusão de estímulos a que todos estão submetidos na sociedade hiper conectada eleva a dificuldade de selecionar fontes e discernir o que é informação e o que é conhecimento elaborado. Não se pode subestimar o bombardeio de informações diárias que chegam sem filtros aos alunos por meio das redes sociais e outros conteúdos televisivos. Em razão disso, exige-se do professor as competências e habilidades necessárias para fazer e ensinar a fazer escolhas, recortes, problematizações e checagem de informação e fontes. Exige, portanto, a compreensão de como se ensina e como o aluno aprende em meio ao turbilhão de informações disfarçadas de

conhecimento. Isso implica que o professor de História, além de ter “domínio da natureza do conhecimento histórico”, precisa tomar sua própria prática como objeto de pesquisa e buscar formas de ensinar também pela pesquisa. Esta deve compor o conjunto dos procedimentos de ensino devidamente e conscientemente planejado pelo professor. Portanto, Pesquisar – Ensinar – Pesquisar é uma tríade atemporal, pois perpassa pela natureza do fazer docente como imperativo da construção do conhecimento histórico em sala de aula.

Ainda sobre a relação tacitamente mal compreendida por muitos professores e alunos acerca do que é informação e o que é conhecimento, é elucidativo o texto de Peter Burke quando afirma:

Tomando de empréstimo uma metáfora famosa de outro antropólogo, Claude Lévi-Strauss, poderíamos pensar na informação como o cru, enquanto o conhecimento seria o cozido. É claro que a informação é apenas relativamente crua, visto que os ‘dados’ não são de maneira nenhuma ‘dados’ objetivamente, e sim percebidos pelas mentes humanas, repletas de suposições e preconceitos. Mas, o conhecimento é “cozido”, no sentido de ser processado. Os processos incluem [...] a verificação, a crítica, a mediação, a comparação e a sistematização (BURKE, 2012, p. 14).

De alguma forma é esse processo que a escola precisa – por meio dos pressupostos do educar pela pesquisa – fomentar. Ensinar a verificar informações é investigar, pesquisar, analisar é levar a conhecer os fundamentos da informação para só então poder exercer a crítica, ou seja, ser capaz de avaliar e fazer o julgamento com embasamento, o que significa tornar-se capaz de mediar, comparar e organizar coerentemente o que agora passa a ser conhecimento processado. Quando Burke (2012, p. 14) afirma que estamos nos afogando em informação, mas somos pobres de conhecimento e que podemos virar gigantes da informação, mas corremos o risco de nos tornar anões do conhecimento, nos diz implicitamente que desenvolver competência analítica é um imperativo da sociedade atual.

Articular de forma competente todos os pontos que desafiam a prática docente não é uma tarefa simples. No atual contexto, o exercício da pesquisa é muitas vezes apenas familiar a muitos professores e professoras e isso cria uma falsa sensação de saber. Acostuma-se com a ideia de que familiaridade é conhecimento. Mas nem sempre o que é familiar é dado a conhecer em sua inteireza. É elucidativo o pensamento de Eduardo Giannetti sobre essa questão quando afirma:

Sob a ótica da abordagem científica, contudo, a familiaridade é não só falha como critério de conhecimento como ela é inimiga do esforço de conhecer. A sensação subjetiva de conhecimento associada à familiaridade é ilusória e

inibidora da curiosidade interrogante de onde brota o saber. O familiar não tem o dom de se tornar conhecido só porque estamos habituados a ele. Aquilo que estamos acostumados, ao contrário, revela-se com frequência o mais difícil de conhecer verdadeiramente. (GIANNETTI, 2005, p. 69).

Entendo que pesquisa no ensino de História na primeira etapa do Ensino Básico tornou-se uma dessas categorias muito citadas e pouco elaboradas como conhecimento de base científica justamente porque tem ocupado o lugar da familiaridade.

Para qualquer pessoa é comum descobrir que pouco se conhece sobre determinados temas, mesmo quando estes fazem parte do convívio com certa regularidade. Depois de várias reflexões sobre minhas práticas nos projetos que desenvolvi no Ensino Fundamental, foi esta constatação que tive sobre minha própria trajetória. A partir desta percepção, busquei formas de vencer a familiaridade com a compreensão do que era pesquisar no ensino de História. Mas somente com o mestrado do ProfHistória pude compreender de fato algumas questões que até então julgava conhecer. Como afirma Giannetti (2005, p. 67), com “o avanço do conhecimento alarga-se o desconhecido”, assim, quase sempre uma verticalização numa pesquisa convida a conhecer aspectos inexplorados e sequer imaginados.

2.3 O PROFESSOR PESQUISADOR E A PROPOSTA DE EDUCAR PELA PESQUISA NO ENSINO DE HISTÓRIA

O adágio popular segundo o qual “ninguém nasce sabendo” pode ser compreendido como um silogismo que remete à premissa de que o conhecimento não é inato, e sim uma construção resultante das interações entre sujeitos e destes com o espaço e o tempo que os marcam. Para os professores de História, um espaço que é marca fundante da docência é o universo acadêmico.

Deve ser papel dos cursos de licenciatura em História preparar adequadamente os professores para dominar não apenas o objeto de conhecimento da área, mas também as formas de produzir conhecimento utilizando as ferramentas metodológicas de pesquisa. De acordo com as Diretrizes Curriculares dos Cursos de História aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação em 3 de abril de 2001, “o graduado deverá estar capacitado ao exercício do trabalho de Historiador, em todas as suas dimensões, o que supõe pleno domínio da natureza do conhecimento histórico e das práticas essenciais de sua produção e difusão” (BRASIL, 2001). Portanto, nesta perspectiva, o professor de História do ensino básico tem a função precípua de fazer escolhas que não o permitem abdicar do tempo nem das

especificidades dos pilares constituintes da História enquanto ciência humana. Tal premissa insere-se nos desafios da prática docente no ensino de História e enseja a necessidade de que as universidades, nos cursos de licenciaturas, consigam preparar muito bem seus futuros professores para os desafios da sala de aula.

Esse não é um desafio simples, sobretudo porque o processo de formação de professores exige um diálogo intenso entre teoria e prática, o que, em tese, obriga a universidade a fazer acontecer de fato o ensino, a pesquisa e a extensão numa dinâmica em que a realidade objetiva da educação básica, com todas as suas contradições, deva ser de fato compreendida, desafiada e qualificada numa relação dialógica. Contudo, nem sempre esse caminho é percorrido com êxito. Existem casos em que departamentos de graduações das licenciaturas ensimesmam-se e fomentam muito mais uma competição interna por títulos e produtividade acadêmica do que a potencialização de relações dialógicas entre o ensino básico e o ensino superior para formar um profissional capaz de responder às necessidades prementes do ambiente escolar.

Segundo a professora da disciplina de Didática e Metodologia do Ensino de História vinculada ao Estágio Supervisionado na Universidade Estadual de Goiás, Ordália Cristiana Gonçalves Araújo:

os cursos de Licenciatura devem partir do princípio da formação do professor pesquisador, tendo em vista que esta formação propiciará ao mesmo um preparo mais adequado no trato com as complexas relações que se estabelecem no ambiente escolar. Além disso, os cursos de História devem propiciar aos licenciandos diversas práticas de pesquisa, seja envolvendo temas específicos da disciplina de referência, seja tratando de temas que envolvem o ambiente escolar, de especial modo aqueles relacionados diretamente aos processos de ensino aprendizagem de história. Nesse sentido, é fundamental que os cursos de formação busquem a aproximação teórica e metodológica da ciência histórica com as teorias pedagógicas visto ser indissociável, no saber docente, os conhecimentos específicos da disciplina de referência com os conhecimentos didáticos-pedagógicos indispensáveis no processo educacional. (ARAÚJO, 2014, p. 110).

Nos cursos de licenciatura em História a formação do professor pesquisador não pode prescindir a compreensão da epistemologia da História. Neste sentido, o professor ao sair da universidade deve dominar os postulados e métodos da pesquisa histórica para construção dos saberes científicos. Sabe-se que nem sempre isso acontece e muitos professores chegam à sala de aula sem dominar os princípios básicos do ensino e da pesquisa. Ou seja, tornam-se artífices do ensino e da aprendizagem sem compreender a relação dialética entre prática e teoria.

A ausência de diálogos permanentes entre teoria e prática enseja a compreensão de que à escola cabe apenas repassar aos alunos os saberes produzidos pela pesquisa acadêmica, que

por sua vez representa o espaço de domínio da teoria. Contudo, sabe-se que o saber não reside apenas na teoria ou apenas na prática. Em tratando-se das relações de ensino e aprendizagem é na relação dialética entre a formulação do pensamento teórico e ação didática que se dá a qualificação dos procedimentos de construção do conhecimento. É neste sentido que, dentro da proposta do educar pela pesquisa no ensino de História, faz-se necessário conhecer como se dá a produção do conhecimento histórico e os processos epistêmicos do ofício do historiador. Portanto, conhecer as sinuosidades das várias maneiras de entender o tempo e suas durações, a observação histórica, a seleção e questionamentos às fontes, a crítica e a análise histórica são saberes *sine qua non* para a prática docente no ensino básico.

Para Marc Bloch (2001, p. 55), “o objeto da história é, por natureza o homem”, o tempo é o meio e a matéria concreta da história e o historiador é responsável pelas escolhas no processo de pesquisas da História como ciência que não se permite abstrair do tempo. É em torno dos atributos do tempo com mudanças e permanências e das fronteiras entre passado e presente que Bloch (2001) lembra que é preciso observar, analisar a paisagem de hoje para interpretar os documentos, formulando corretamente os problemas para penetrar em sua gênese. Neste sentido, a ideia de documento para Bloch vai além da concepção historicista do século XIX e este é compreendido como vestígio, marca, perceptível aos sentidos, mas que só fala quando sabemos interrogá-lo.

As convergências entre o ofício do historiador, o professor pesquisador e a proposta de educar pela pesquisa no ensino de História não são meras conjecturas. Trata-se de relações de interdependência entre as partes, em que conhecer como, onde, quando e porque se dá o ofício do historiador ajuda o professor a ir além da noção superficial de pesquisa escolar pautada no senso comum e desenvolver formas de produção do conhecimento histórico com seus alunos como resultado de uma prática educativa com princípio científico. Assim, o professor, ao fomentar a pesquisa conhecendo seus fundamentos básicos, orientando seus alunos e construindo as possibilidades das pesquisas com o protagonismo discente, está em perfeita consonância com o educar pela pesquisa.

Trata-se de uma estrutura formativa que vai além de uma escolha metodológica como um simples trabalhar ou não trabalhar com pesquisa nas aulas de História. É preciso construir uma concepção de educação na qual a centralidade do processo não seja o saber arbitrário do professor que passou pela academia, mas as condições de aprendizagem dos alunos que devem e precisam ser protagonistas na produção de conhecimentos históricos como sujeitos que reconhecem suas próprias historicidades. Esse processo é gradual e dialoga, para além da formação acadêmica, com as estruturas das redes educacionais, com as presenças ou ausências

de políticas de formação de professores, as condições de trabalho, a concepção de educação dos professores de História, práticas tradicionais de ensino, tempo das aulas, sobrecarga de trabalho, mas também com o comodismo de muitos professores.

Em algumas situações evitar o que dá mais trabalho tem sido uma forma de manutenção de práticas tradicionais e muitas vezes de esvaziamento de propostas metodológicas que exigem do professor um comportamento investigativo, mediador, dinâmico, desafiador e democrático.

Educar pela pesquisa, nesta perspectiva, é trabalhoso. Contudo, a pesquisa compreendida apenas como uma atividade que é solicitada pelo professor sem qualquer orientação é uma alternativa simples e exige pouco do professor. O que pode ser um indício que justifique a existência de professores que acham, equivocadamente, que atividade de pesquisa é uma boa maneira de se livrar da responsabilidade e do trabalho e, comodamente, evitam compreender os métodos e processos eficazes para ensinar e avaliar seus alunos (BAGNO, 2014).

Para além dos papéis dos cursos superiores na formação dos professores, é fundamental que no decorrer das atividades docentes aconteça a formação contínua. Isso implica que as redes de educação e os espaços escolares promovam espaços de formação continuada para os professores e os possibilitem continuar na jornada de produção de conhecimentos, vencendo as possíveis lacunas provenientes da formação acadêmica e ampliando seus repertórios para responder aos novos desafios apresentados pela dinâmica complexa da sociedade contemporânea. E é esse caráter dinâmico que exige que a formação continuada problematize a pesquisa como princípio educativo e ajude a inserir nas práticas docentes procedimentos de pesquisa com itinerários de aprendizagens que privilegiem a construção da autonomia do aluno. Dominar as estratégias de pesquisa pode ser uma competência fundamental para vencer os desafios cotidianos na vida social e escolar, mas sobretudo nas atividades acadêmicas e projetos de futuro.

Para redigir os textos do presente trabalho, por exemplo, muita coisa aconteceu antes da ação efetiva da escrita. Toda pesquisa compõe-se de etapas e cada uma delas precisa ser planejada. É assim que precisa ser tanto na educação acadêmica quanto na escolar. Após definição do problema a ser investigado, uma etapa muito importante é o levantamento do que já foi produzido sobre o assunto que se pretende estudar. A produção encontrada serve tanto como referência para fundamentar a discussão no processo de escrita quanto para apontar a necessidade de possíveis adequações na problemática a ser investigada. Essas são premissas simples que valem tanto para uma pesquisa de mestrado ou para uma atividade de pesquisa

devidamente orientada no Ensino Fundamental. Exige tempo, método, leitura atenta, sistematização, comparação, crítica, seleção e orientação.

Nos levantamentos bibliográficos para este trabalho ficou claro o que o pesquisador Pedro Demo consubstancia como a ideia de educar pela pesquisa com grande convergência em relação ao que defendo em minhas pesquisas. Segundo a proposta de Demo (2015), educar pela pesquisa tem pelo menos quatro pressupostos cruciais e o primeiro refere-se à convicção de que a educação pela pesquisa é a especialidade mais própria da educação escolar e acadêmica. Como afirma Demo (2015, p. 7), “[...] o que melhor distingue a educação escolar de outros espaços educativos é o fazer-se e refazer-se na e pela pesquisa”.

Para superar o modelo de aula que apenas repassa o conhecimento por meios expositivos tornando a escola um espaço de repasse e cópia onde o aluno é “condenado” a escutar aulas, decorar e fazer provas, Pedro Demo defende que o contato pedagógico escolar somente acontece quando mediado pelo questionamento reconstrutivo. Caso contrário, não se distingue de qualquer outro tipo de contato. A partir dessa compreensão o autor defende o segundo pressuposto que é o reconhecimento de que o questionamento reconstrutivo com qualidade formal e política é o cerne do processo de pesquisa (DEMO, 2015). O autor introduz o “questionamento reconstrutivo” como um conceito substancial em sua concepção de educar pela pesquisa ao passo que o compreende como processo de construção do sujeito histórico que se fundamenta na competência do conhecimento inovador. Isso significa que por:

“*questionamento*”, compreende-se a referência à formação do sujeito competente, no sentido de ser capaz de, tomando consciência crítica, formular e executar projeto de vida no contexto histórico. Não significa apenas criticar, mas, com base na crítica, intervir alternativamente. Inclui a superação da condição de massa de manobra, ou de objetos de projetos alheios. Um dos sentidos mais fortes da educação é precisamente a *passagem de objeto para sujeito*, o que significa formação da competência. (DEMO, 2015, p. 13, grifo do autor).

[...]

“*Reconstrução*”, compreende-se a instrumentalização mais competente da cidadania, que é o conhecimento inovador e sempre renovado. Oferece ao mesmo tempo, base da consciência crítica e a alavanca da intervenção inovadora, desde que não seja mera reprodução, cópia, imitação. Não precisa ser conhecimento totalmente novo, coisa rara, aliás. Deve, no entanto, ser reconstruído, o que significa dizer que inclui interpretação própria, formulação pessoal, elaboração trabalhada, saber pensar, aprender a aprender. (GROSSI; BORDIN, 1993; BASTOS; KELLER, 1992 apud DEMO, 2015, p. 13, grifo do autor).

O questionamento reconstrutivo que gera conhecimento inovador está relacionado ao processo emancipatório, que é uma das características da educação e que “exige a pesquisa

como seu método formativo” (DEMO, 2015). Portanto, educação e pesquisa ocupam itinerários concêntricos e colocam-se diametralmente contra a ignorância, valorizam o questionamento, dedicam-se ao processo reconstrutivo, buscam confluir teoria e prática, opõem-se à condição de objeto, opõem-se a procedimentos manipulativos e condenam a cópia porque esta consagra a subalternidade. (DEMO, 2015).

Quadro 2 – Convergência entre pesquisa e educação

Trajetos coincidentes entre pesquisa e educação	Pesquisa	Educação
Ignorância (fator determinante da massa de manobra)	Busca o conhecimento para poder agir na base do saber pensar;	Busca a consciência crítica, marca essencial de quem se sabe e sabe da realidade;
Questionamento (Marca inicial do sujeito histórico)	Se alimenta da dúvida, de hipóteses alternativas de explicação e de superação constante de paradigmas;	Alimenta o aprender a aprender, fundamento da alternativa histórica;
Processo reconstrutivo (base da competência sempre renovada)	Pretende, por meio do conhecimento inovador, manter a inovação como processo permanente;	Usa o conhecimento inovador como instrumento e busca alicerçar uma história de sujeito para sujeito;
Teoria e prática (por uma questão de realidade concreta)	Busca na prática a renovação da teoria e na teoria a renovação da prática;	Encontra no conhecimento a alavanca crucial da intervenção inovadora, agregando-lhe sempre o compromisso ético;
Condição de objeto (negação da qualidade formal e política)	Usa a transmissão de conhecimento como ponto de partida e se realiza em sua transmissão permanente;	Exige ultrapassar o mero ensino, instrução, treinamento, domesticação;
Procedimentos manipulativos Negam o sujeito	Supõe ambiente de liberdade de expressão, crítica e criatividade;	Exige relação pedagógica interativa e ética, marcada pela qualidade formativa;
Cópia (Consagra a subalternidade)	Persegue o conhecimento novo, privilegiando com seu método o questionamento sistêmico, crítico e criativo;	Reage contra o mero ensino copiado para copiar, privilegiando o saber e o aprender a aprender.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em DEMO (2015).

A convergência entre pesquisa e educação em suas premissas reforça a necessidade de fazer da pesquisa atitude cotidiana no professor e no aluno, que é o terceiro pressuposto do educar pela pesquisa defendido por Demo (2015). E neste sentido, o autor propõe uma distinção entre pesquisa com atitude cotidiana e pesquisa como resultado específico. Segundo Demo (2015), a pesquisa como resultado específico significa um produto concreto e localizado, a exemplo de um texto científico, um material didático e o Projeto político-pedagógico. Mas a pesquisa como atitude cotidiana está na vida e constitui a forma de passar por ela criticamente,

tanto no sentido de cultivar a consciência crítica, quanto no de saber intervir na realidade de modo alternativo com base na capacidade questionadora. (DEMO, 2015, p. 15).

Trata-se, portanto, da construção de competências que propiciem a leitura da realidade sempre de forma crítica. Neste sentido, na perspectiva de Pedro Demo, adotar a pesquisa como atitude cotidiana pode ajudar professores e alunos a problematizar mazelas como a desigualdade social, as fragilidades da democracia, as *fake news*, negacionismo, revisionismo, estruturas políticas vigentes, todas as questões socialmente vivas e no ensino de História as possibilidades investigativas que compõem o processo de produção do conhecimento histórico, dentre outras questões que podem fazer parte da capacidade de aprender na e para a vida.

Demo (2015) apresenta ainda o quarto e último pressuposto do educar pela pesquisa: a definição de educação como processo de formação da competência histórica humana. Segundo o autor, competência é a condição de não apenas fazer, mas de saber fazer e, sobretudo, de refazer permanentemente nossa relação com a sociedade e a natureza, usando como instrumento crucial o conhecimento inovador. (DEMO, 2015, p. 16). À vista disso, a formação da competência humana não prescinde o processo de questionamento reconstrutivo que, de forma contínua, refaz-se e reconstitui-se diante dos novos cenários. E isso implica questionar e questionar-se para que se alcance o manejo do conhecimento como qualidade formal e política que promove a competência cidadã, que gera a qualidade política da população.

A presente pesquisa voltou-se também para o que defende o professor Paulo Knauss, sobretudo em seu artigo intitulado *Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa*. De acordo com este autor, “[...] o processo de aprendizagem confunde-se com a iniciação à investigação, deslocando a problemática da integração ensino-pesquisa para todos os níveis de conhecimento, mesmo o mais elementar.” (KNAUSS, 2001, p. 29). Esta afirmação corrobora com a compreensão segundo a qual é crível promover entre os estudantes a produção do saber histórico por meio de práticas de pesquisa.

A aprendizagem histórica está diretamente relacionada ao entretempo em que uma informação, uma vez submetida às ferramentas que os historiadores utilizam para recriar o passado, transforma-se em conhecimento elaborado. Portanto, importa muito o processo, a forma como o aluno elabora o conhecimento. Assim, o processo de aprendizagem em História significa aprender a pensar historicamente, que por sua vez remete à construção de competências que possibilitem aos alunos estabelecer relação de semelhanças e diferenças, perceber as transformações e permanências e dialogar com formas de viver e estar no mundo em outros tempos e espaços.

Para Knauss (2001, p. 34), “a construção do conhecimento histórico se sustenta no processo indutivo de conhecimento” e propõe, citando Francisco Gutierrez (1998), que a metodologia adequada é aquela que perpassa as formas de assimilação de conhecimento: percepção, intuição, crítica e criação. O tempo não fez com que esta referência se tornasse obsoleta para a defesa da aprendizagem histórica a partir dos pressupostos da pesquisa, pois, assim como Knauss:

Desdobrando essa referência, entendo que a percepção e a intuição pertencem à dimensão do imediato, do empírico. A primeira forma é o nível em que o sujeito do conhecimento, sensível no caso, se depara com o objeto “em sua maioria” em condições de distanciamento ou de estranhamento. A intuição por sua vez, é a forma em que a intersubjetividade se instala, provocando aproximações variadas acerca do objeto. A partir daí, deve-se delimitar o terreno da crítica, pois nem sempre a intuição e a percepção se colocarão em sintonia, da mesma forma como a sua identificação pode ser denunciadora de sua inconsistência. É a crítica dos dados observados e das hipóteses intuídas que demarca a dimensão racionalizadora e a superação das obviedades. O momento da conceituação corresponde à criação propriamente dita, pois tem de ser acompanhada da afirmação de uma palavra, ou expressão, sintetizadora. Daí por diante, a criatividade se liberta para alçar voos, entendidos como desdobramentos problematizadores. (KNAUSS, 2001, p. 34).

Todo processo que faz com que o aluno saia da simples percepção e chegue até a criação, nesta perspectiva, exige que o professor ocupe o lugar de mediador, propiciando acesso aos dados e informações e estimulando atitudes problematizadoras para chegar à produção do conhecimento, em que o aluno se torna capaz de perceber-se como sujeito histórico e de ler o mundo e as condições de existência temporal e espacialmente. Sem desejar que esse processo de produção de conhecimento histórico, delineado a partir de Knauss, seja compreendido como caminho único, enfatizo, ao modo deste mesmo autor, que toda forma de conhecimento é processo (KNAUSS, 2001, p. 40) e, em se tratando da produção do saber histórico, impõe-se a superação dos limites do conhecimento comum, marcado pelas obviedades, e instaura-se procedimentos que visam ao aprofundamento racional da consciência, o que resulta na formação de sujeito do conhecimento habilitado para ser investigador.

A defesa da pesquisa nas aulas de História não é uma abordagem nova. Muitos autores tratam de temas como produção do conhecimento histórico, trabalho com fontes em sala de aula, aprendizagem histórica, utilização de fontes orais no ensino, história local na sala de aula, entre outros temas que também abordam a pesquisa como método. O educar pela pesquisa é um campo de pesquisa intenso nas áreas das ciências biológicas e matemática, mas na área do ensino de História ainda não tem grande produção.

Para Paula e Harres (2015), essas pesquisas têm ocorrido de forma intensiva, sobretudo “no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEDUCEM/PUCRS)”. Das 199 dissertações defendidas pelo programa disponíveis na biblioteca digital da PUCRS até o momento da pesquisa, de acordo com os supracitados autores, 23 (vinte e três) faziam adesão explícita do pesquisador ao educar pela pesquisa como princípio que baseou as atividades didáticas realizadas com alunos do Ensino Fundamental ou Médio. Esse cenário muda quando fazemos o recorte para o educar pela pesquisa no ensino de História. Não é comum encontrar produções acadêmicas que têm como objetivo central o uso da pesquisa como princípio educativo no ensino de História em turmas do Ensino Fundamental.

Para ter como referência escolhi periódicos digitais, com certificação Qualis, para identificar as produções que tinham de forma explícita o educar pela pesquisa como princípio educativo no ensino de História. Foram analisados 3 (três) periódicos digitais; 2 (dois) com foco e escopo voltados para pesquisa em ensino de História e 1 (um) voltado para divulgação de pesquisas de iniciação científica. São eles: o periódico *História e Ensino*, do Laboratório de Ensino de História do Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina; a *Revista História Hoje*, da Associação Nacional de História (Anpuh – Brasil); e a *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, que é uma publicação vinculada à Coordenadoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFSP, campus Itapetininga. Esse levantamento representa apenas uma amostragem e não traduz a integralidade da produção acadêmica sobre ensino de História no Brasil no período em que as revistas publicaram suas produções.

Uma síntese dos resultados do levantamento pode ser vista no quadro a seguir. Na revista *História e Ensino*, em 26 volumes com 38 números publicados desde 1995, não consta nenhum artigo que, de forma explícita, discute a temática educar pela pesquisa no ensino de História no Ensino Fundamental. Mas apresenta 18 (dezoito) artigos com temáticas convergentes para o educar pela pesquisa no ensino de História.

Tomando esses dados como parâmetro, é possível compreender que essa temática, apesar de fazer parte das análises do universo acadêmico, na maioria das vezes, é discutida de forma indireta como parte de um universo em que a pesquisa como forma de educar não se transforma em objeto de pesquisa. O mesmo acontece na *Revista História Hoje* e na *Revista Brasileira de Iniciação Científica*, nenhum artigo tem claramente esta proposta. Mas em ambas foram publicados artigos com objetivos convergentes, 4 (quatro) e 7 (sete) respectivamente. Aqui o que se compreende como objetivos convergentes são precisamente aqueles que têm diálogo estreito com a temática educar pela pesquisa, mas não a citam explicitamente.

Quadro 3 – Levantamento de artigos que discutem explicitamente e ou convergem para a proposta de educar pela pesquisa no ensino de História

Nº	Título do periódico	Foco e escopo	Quantitativo de artigos que discutem explicitamente a proposta de “educar pela pesquisa” no ensino de História	Artigos convergentes com a proposta de “educar pela pesquisa”
1	<i>História e Ensino</i>	Educação, História e Ensino	00	18
2	<i>História Hoje</i>	História, Ensino de História e Formação Docente	00	04
3	<i>Revista Brasileira de Iniciação Científica</i>	Produção acadêmica de alunos envolvidos em Programas de Iniciação Científica.	00	07

Fontes: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/index>. Acesso em: 11 jun. 2021.

<https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/index>. Acesso em: 05 jun. 2021.

<https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/about>. Acesso em: 14 jun. 2021.

Os artigos identificados que revelam convergências com o educar pela pesquisa compreendido como princípio educativo e científico apresentam alguma referência a pelo menos um desses conceitos: iniciação à pesquisa, iniciação científica, práticas de pesquisa, ensino e pesquisa, metodologia da história oral, pesquisa em história local, fontes históricas na sala de aula e, sobretudo, pesquisa na sala de aula, que segundo Paula e Harres (2015) citando Fantinel (2013), era a denominação inicial para o educar pela pesquisa se aproximando, portanto, do que se compreende atualmente como pesquisa como princípio científico e educativo.

Para além dos periódicos, foi feito um levantamento no banco de dissertações do ProfHistória. Do universo de 392 dissertações, apenas uma apresenta tema em que aparece de forma explícita o educar pela pesquisa voltado para o ensino de História.

Adriana Stivanello (2020), em sua dissertação do mestrado no ProfHistória da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, teve como objeto de investigação *O educar pela pesquisa: A construção do conhecimento histórico através da metodologia de projetos em uma escola pública no município de Ponta Porã-MS*. Suas análises voltam-se para o ensino de História no estado de Mato Grosso do Sul, onde adotou-se, nos últimos anos, a proposta da pesquisa como princípio educativo, tendo como consultor o Prof. Dr. Pedro Demo, que trabalha com o educar pela pesquisa, “metodologia que põe em evidência o protagonismo dos/as

alunos/as” que aprendem por meio “da pesquisa, da elaboração e da autoria” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 3 apud STIVANELLO, 2020).

Segundo Stivanello,

[...] Refletir sobre um ensino de História que tenha por meta possibilitar ao/a aluno/a buscar a construção do conhecimento de forma autônoma, tendo como auxiliar neste processo o/a professor/a que, para além desse primeiro desafio, consiga que esse/a aluno/a possa ter compreensão dos processos de formação histórica, realmente é trabalhar em terreno totalmente novo. (STIVANELLO, 2020, p. 53).

Esse terreno totalmente novo, de que fala Stivanello, é campo aberto para pesquisas que envolvam a formação de professores na universidade e, de forma continuada, em serviço, com vistas a uma educação em que o aluno passa a ser o protagonista e o professor renuncie à centralidade da didática expositiva que lhe confere poder e torna-se mediador do processo de ensino e aprendizagem, propondo e instigando a pesquisa como princípio educativo. Tudo isso parece óbvio, mas essa é uma realidade que ainda não faz parte das práticas de muitos professores.

Quadro 4 – Levantamento de dissertações disponíveis no banco de dissertações do ProfHistória:

- 1, 2, 3, 4 e 5 - convergentes com a proposta do educar pela pesquisa;
- 6 - discute explicitamente a proposta do educar pela pesquisa.

Nº	Autor	Título	Universidade/Ano	Objetivo
1	André Luís da Costa Corrêa	<i>Rolando dados, criando histórias, aprendendo história: O uso do RPG Como Instrumento de iniciação científica no ensino de história</i>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – 2017	Evidenciar momentos de pesquisa a partir da prática do RPG considerando as situações-problema apresentadas durante as sessões, bem como a imersão dentro do cenário de jogo.
2	Lucas Reis de Matos	<i>O método como conteúdo: Ensino de história por diários de pesquisa</i>	Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – 2020	Estabelecer considerações a respeito do ensino de História a partir dos Diários de Pesquisa.

(continua)

(continuação)

3	André Brasil da Silva	<i>Pesquisa e ensino de história local: Vivência de ensino e aprendizagem na Escola Unidade Integrada Enoc Vieira em Barra do Corda – MA</i>	Universidade Federal do Tocantins (UFT) – 2020	Analisar as contribuições que a pesquisa histórica como estratégia de ensino de História pode oferecer ao processo de aprendizagem histórica dos estudantes, buscando refletir acerca da importância do conhecimento histórico escolar para o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico discente.
4	Francisca Neta Nunes	<i>A história local como metodologia de ensino de história na educação básica: Uma experiência a partir das memórias das mulheres da colônia Rio Branco – MT (1960-1970)</i>	Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário Jane Vanini – 2020	Discutir a inserção da história local como metodologia no ensino de História da Educação Básica, a partir da memória de mulheres que participaram do processo de colonização da Colônia Rio Branco-MT, nos anos de 1960 e 1970.
5	Quincas Rodriguez De Souza	<i>O uso de fontes como estratégia didática para aprendizagem histórica na educação básica</i>	Universidade Federal do Rio de Janeiro – 2016	Analisar uma experiência de ensino que busca romper com algumas amarras dos currículos tidos como tradicionais, numa escola privada na zona sul do Rio de Janeiro.
6	Adriana Stivanello	<i>O educar pela pesquisa: A construção do conhecimento histórico através da metodologia de projetos em uma escola pública no município de Ponta Porã-MS</i>	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – 2020	Analisar o ensino de História e o educar pela pesquisa, mais especificamente a construção do conhecimento histórico por meio da metodologia de projetos, a partir da experiência de trabalho, desenvolvida no Ensino Fundamental de uma escola pública da rede básica de educação localizada no Município de Ponta Porã/MS.

Fonte: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 15 out. 2021.

É possível observar exemplos de dissertações com temáticas com grande convergência em relação à temática discutida, por exemplo: iniciação científica, o método como pesquisa, pesquisa e ensino de história local e uso de fontes como estratégia de ensino. Ainda assim, o resultado tem grande semelhança com o resultado do levantamento nos periódicos e evidencia que a maioria das produções acadêmicas não coloca na centralidade de suas análises a pesquisa como forma de educar no ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, em consonância com os estudos do pesquisador Pedro Demo.

Diante dos levantamentos feitos, ficou claro que colocar a pesquisa como objeto de pesquisa com vistas a compreender como e em quais bases se dá o educar pela pesquisa no ensino de História é um campo de investigação a ser explorado com mais acuidade. A presente pesquisa é apenas uma contribuição em meio a um universo amplo a ser descortinado, com vistas a potencializar uma relação dialógica entre o mundo acadêmico e o mundo escolar no que tange à pesquisa como princípio educativo e científico para uma aprendizagem eficaz.

Nesta pesquisa, para além da reflexão teórica já apresentada, com contribuições de autores como Pedro Demo, Paulo Knauss, Paulo Freire e outros, pretendemos discutir essa questão na prática e, para tanto, vamos lançar mãos da metodologia da história oral como ferramenta de pesquisa no ensino de História, abordagem que apresentarei na seção 3 (três), logo depois das reflexões sobre a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

2.4 ATITUDE HISTORIADORA E AUTORIA: REFLEXÕES SOBRE A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E O REFERENCIAL CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE SEABRA/BA

Em 1988, com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, ficou previsto, de acordo com o Art. 210, que seriam “[...] fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Na década de 90 do século XX é aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26 regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica.

Art. 26 – os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental (ciclos 3 e 4, do 6.º ao 9.º ano) foram publicados. Com estrutura curricular completa, os PCN apresentavam-se como “abertos e flexíveis” e sua natureza exigia adaptações para a construção de currículos por parte de redes de educação e escolas e não se constituíram como diretrizes obrigatórias (PCN, 1997, p. 29). Apesar de serem alvo de críticas de pesquisadores e pesquisadoras, os Parâmetros Curriculares de História representaram, segundo Schmidt (2012), um marco definidor desse projeto de reconstrução do código disciplinar da História. A despeito

de reconhecer os avanços propiciados pelo documento curricular, Schmidt (2012) aponta lacunas quanto ao ponto de partida dos PCN, em que é abordada a concepção de ensino e aprendizagem ao diferenciar conhecimento escolar do científico. Para a autora,

[...] esse ponto de partida não leva em conta que, na perspectiva da cognição situada na história como ciência de referência para a aprendizagem do aluno, a forma pela qual o conhecimento a ser aprendido pelo aluno deve ter como base a própria racionalidade histórica, e os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História. (SCHMIDT, 2012, p. 87).

Um dos objetivos dos PCN de História (ciclo 3 e 4) de 1998 afirmava que ao final do Ensino Fundamental os alunos deveriam “dominar procedimentos de pesquisa escolar e de produção de texto, aprendendo a observar e colher informações de diferentes paisagens e registros escritos, iconográficos, sonoros e materiais” (BRASIL, 1998). Nota-se que existe um esforço para tratar de questões importantes que permeavam os debates naquele contexto.

Apesar de trazer uma abordagem de pesquisa escolar, não aponta com clareza qual a base epistemológica em que essa pesquisa se constrói. Esse é um dos pontos fruto da crítica de Schmidt (2012), que acredita que “os processos cognitivos devem ser os mesmos da própria epistemologia da ciência da História”. Nos documentos dos PCN, apesar da referência à pesquisa, não é trazida uma abordagem que tem grande convergência com a proposta do educar pela pesquisa.

A constituição da História como disciplina científica foi um processo lento, que encontrou, na última década do século XX e início do século XXI, vários avanços e mudanças de concepções cada vez mais ancoradas em conhecimentos históricos produzidos a partir de pesquisas historiográficas que questionavam o modelo de História universal e colocavam no centro do debate a História do Brasil e sua pluralidade.

Essas mudanças impactaram a elaboração de livros didáticos, que gradativamente foram incorporando novos elementos. Neste sentido, os avanços perpassam também pela formulação dos marcos legais, a exemplo da Lei 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Base da Educação (LDB); os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997/1998); e leis complementares à LDB, fruto em grande medida de lutas de movimentos organizados, como a Lei 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”; a Lei 11.645/08, que torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena; e a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que regulamenta o Plano Nacional de Educação (PNE).

Todos esses caminhos ainda não foram suficientes para compor uma base nacional comum curricular, como já previa o texto constitucional. Uma discussão que começa em 1988, com a disposição do Art. 210 da Constituição Federal, chega a um formato oficial somente em 20 de dezembro de 2017, quando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo Ministério da Educação. Hoje, é esse texto que define o currículo de História e é sobre ele que legalmente redes de ensino estaduais e municipais devem se reportar para compor seus próprios currículos que devem comportar as particularidades respeitando o que recomenda a LDB e em sintonia com o PNE. O texto homologado nos informa que

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2019, p. 7).

As aprendizagens essenciais, de acordo com o texto da BNCC, devem acontecer de forma progressiva à medida que os alunos desenvolvem competências. Esse é um conceito central no texto do documento e é definido como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2019, p. 8).

Fica evidente, deste modo, que para mobilizar competentemente os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores como forma de resolver os desafios da vida em sociedade, é preciso desenvolver a capacidade analítica; o que significa que a educação deve formar sujeitos críticos, escrupulosos, minuciosos e, portanto, pesquisadores. E não se trata de compreender esta noção de pesquisador restrito aos ditames do cânone acadêmico. Para desenvolver as competências segundo a definição da BNCC, é preciso que o processo de ensinar e aprender seja permeado por intervenções pedagógicas que gerem autonomia e protagonismo nos alunos ante os desafios de ser e estar no mundo. Sobretudo num contexto em que o jogo das habilidades nas relações de poder, intrínsecas ao modelo de sociedade que historicamente vem sendo construído, pode tanto conduzir para ações virtuosas quanto impor o lugar da subalternidade como forma de domínio de sujeitos e manutenção do *status quo* no cerne das estruturas. Neste sentido, formar sujeitos capazes de mobilizar saberes que fundamentem sua capacidade analítica é sobretudo possibilitar que eles desenvolvam autoria. O que significa tornar-se capaz

de criar, elaborar, compor e executar seu próprio itinerário a partir das suas próprias concepções.

Segundo Demo (2018), para dar conta da sociedade do conhecimento, carecemos de autoria à flor da pele. Para tanto, é preciso enfrentar o “desafio de fazer do estudante um autor, cientista, pesquisador”. O que, repito, não significa emoldurar o aluno numa bolha do universo acadêmico, mas propiciar a produção de conhecimento científico que, por sua vez, exige autoria, combina com autoria, e esta é dinâmica rebelde, criativa, rompedora dos laços que tornam indivíduos massas de manobras nas relações de poder. (DEMO, 2018).

A BNCC apresenta como fundamento pedagógico o termo Competência e define também o que compreende por conhecimento. De acordo com o texto normativo, conhecimento é dominar conceitos e procedimentos. Compreende-se, portanto, que mobilizar conhecimentos está diretamente relacionado com a capacidade de utilizar ferramentas intelectivas que atribuam sentido e organizem os pensamentos que tornam os sujeitos cognoscentes, capazes de desenvolver processos e formas de fazer, de serem autores. Esta leitura da BNCC, quando propõe o desenvolvimento de competências que mobilizem conceitos e procedimentos, tem consonância com os pressupostos do educar pela pesquisa:

[...] no mais básico, a pesquisa busca valorizar a autoria, iniciativa, produção do estudante, mesmo que ele ainda não seja bom em pesquisar. Assim, começa buscando textos, informação, dados, livros, vídeos, fotos, etc., para poder com eles analisar, escrever. Esse é um dos significados da pesquisa: seu uso pedagógico, para aprender como autor (“educar pela pesquisa”). (DEMO, 2018, p. 89).

Levar o aluno a aprender como autor é, necessariamente, tomar a pesquisa como princípio educativo, é exercitar a curiosidade intelectual, a análise crítica, defender ideias, interpretar, argumentar, compreender e problematizar conceitos além de capacidade imaginativa e criatividade. Esta perspectiva faz parte da proposta que defendo e se articula com a BNCC, especialmente porque dialoga com as competências elencadas no quadro a seguir e tem relação estreita com a construção do pensamento científico, crítico, criativo e autoral.

Quadro 5 – BNCC: Competências gerais; Competências específicas de Ciências humanas e Competências específicas de História para o Ensino Fundamental na BNCC

<p>Competências gerais da BNCC</p>	<p>Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p>
<p>Competências específicas de Ciências humanas</p>	<p>Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>
<p>Competências específicas de História para o Ensino Fundamental</p>	<p>Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.</p> <p>Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.</p>

Fonte: BRASIL (2019).

Educar pela pesquisa precisa ser parte de um processo vivo que emerge das vivências pedagógicas e das curiosidades inerentes às práticas e aos modos de ser, estar, agir e sentir dos atores sociais que participam e constroem o cotidiano escolar e de como esses atores compreendem a sociedade em sua multiplicidade. A temática de pesquisa do projeto que desenvolvi com os alunos, por exemplo, surgiu após uma aula sobre a cidadania e direitos da população negra no contexto do período da República Oligárquica e do pós-abolição, planejada em consonância com a BNCC e o Referencial Curricular da Rede municipal de Seabra. Um aspecto relevante que fez parte da aplicação do projeto Aquilombar Memórias foi a conexão com o currículo.

Quadro 6 – História no Ensino Fundamental, 9.º ano: objeto de conhecimento e habilidades previstas na BNCC e no Referencial Curricular da Rede municipal de Seabra

Objeto do conhecimento	Habilidades
<p>A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição; Os movimentos sociais e a imprensa negra; A cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.</p>	<p>EF09HI03 – Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar seus resultados; (BNCC)</p> <p>EF09HI04 – Discutir a importância da participação da população negra na formação, política e social do Brasil. (BNCC)</p> <p>Identificar os principais motivos das lutas quilombolas, dos índios e dos sem-terra e de outros movimentos sociais da atualidade; (referencial de Seabra)</p> <p>Analisar as diversas formas de relação de poder entre os grupos sociais e influências na constituição de um povo. (referencial de Seabra)</p>

Fonte: BRASIL (2019); SEABRA (2020).

A partir das reflexões geradas com esta temática, os alunos manifestaram interesse de conhecer melhor os quilombos de Seabra e esse foi um dos indicadores que me levaram a apresentar aos alunos o propósito de trabalhar com a metodologia da história oral e o intuito de pesquisar uma comunidade quilombola. Assim, coletivamente, o projeto foi se consubstanciando na premissa do educar pela pesquisa convergente com o desafio de juntar (aquilombar) memórias como forma de conhecer as bases identitárias da comunidade quilombola do Agreste e produzir conhecimento histórico.

A BNCC, como documento norteador que se propôs a balizar a educação básica no que se refere às aprendizagens e conhecimentos essenciais, indica a mobilização de habilidades compreendidas como práticas cognitivas e socioemocionais como parte fundamental do processo de construção de competências. Isso implica ser capaz de agir com maestria para resolver situações-problema que envolvam desafio intelectual e empatia com as questões sociais. Ou seja, diante de uma situação controversa, num dado contexto, o educando precisa ser capaz de lançar mão dos saberes produzidos a partir da compreensão das ferramentas intelectivas (conceitos), que por sua vez fornecem régua e compasso para desenvolver as melhores formas de fazer (procedimentos) para solucionar de forma competente o problema apresentado.

Em História destaca-se o que a BNCC chama de “atitude historiadora” (BRASIL, 2019, p. 398). Segundo o texto, diante de uma situação de ensino em que se propõe a utilização de “fontes e tipos de documentos (escritos, iconográficos, materiais, imateriais)” como estímulo para produção do conhecimento histórico em âmbito escolar, “docentes e discentes poderão

desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018, p. 398). Para desenvolver tal atitude, a BNCC propõe cinco processos: “identificação”, “comparação”, “contextualização”, “interpretação” e “análise”.

“Identificação” é a ação de reconhecer algo ou alguém a partir de um aspecto em particular, ou de características e qualidades. Em história esse processo precisa estar direcionado para as formas de compreender a ação do homem no tempo em diferentes contextos. Para conduzir o aluno nesse processo, perguntas como: O que é? Como é? Onde se situa? Quais as marcas culturais estão presentes? são pontos de partida apropriados. Esses procedimentos são primários e não exigem grande perícia. Mas contribuem decisivamente para o segundo processo: a “Comparação”. Exercitar comparação exige inicialmente reconhecer o objeto que se deseja comparar. Portanto, uma vez identificado (o que é? como é?), o aluno passa a estar apto a estabelecer as relações de semelhanças e diferenças, de continuidades e descontinuidades, analisar distorções, verossimilhanças, entre outras possibilidades. Um outro processo que se coloca fundamental no ensino de História é a “contextualização”, que de acordo com a BNCC

[...] é uma tarefa imprescindível para o conhecimento histórico. Com base em níveis variados de exigência, das operações mais simples às mais elaboradas, os alunos devem ser instigados a aprender a contextualizar. Saber localizar momentos e lugares específicos de um evento, de um discurso ou de um registro das atividades humanas é tarefa fundamental para evitar atribuição de sentidos e significados não condizentes com uma determinada época, grupo social, comunidade ou território. (BRASIL, 2019, p. 398).

Esses procedimentos levam à construção de habilidades fundamentais e ajudam a fomentar a atitude historiadora. Ao distinguir contextos, considerar as temporalidades e espacialidades que circunscrevem as ações dos sujeitos históricos em diferentes culturas e espaços de vivências, o aluno defronta-se com sua própria historicidade como sujeito que deixa marcas e é marcado no seu tempo e espaço.

Segundo Bloch (2001, p. 79), “[...] a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele”. Essa afirmação ajuda a compreender a complexidade que gira em torno da construção do texto historiográfico a partir do que se convencionou chamar de fato histórico. Se todos os seres humanos produzem fontes e deixam vestígios, quem escolhe as fontes e que

história deve ser contada? Quem define o que é fato histórico? Que critérios são utilizados para que acontecimentos de mesma natureza sejam lembrados ou relegados ao esquecimento? Por que alguns fatos são considerados importantes em detrimento de outros? Todas essas questões têm relação com a “Interpretação”.

Segundo Silva e Silva (2005, p. 183), “um fato só se torna fato histórico mediante a interpretação do historiador”. E citando o historiador inglês E. H. Carr, em sua obra *O que é história?*, completam: “[...] o ditado de que o fato fala por si é incorreto: os fatos só falam quando questionados pelo historiador. Neste sentido, o sangue vivo da história seria a interpretação não o fato”. (SILVA; SILVA, 2005, p. 183). Corroborar com essa compreensão Marc Bloch ao afirmar que “[...] os textos ou os documentos arqueológicos, mesmo os aparentemente mais claros e mais complacentes, não falam senão quando sabemos interrogá-los.” (BLOCH, 2001, p. 78).

Não resta dúvida, portanto, que a interpretação é processo fundamental quando buscase construir uma atitude historiadora; ainda que não se pretenda formar historiadores profissionais, mas educar pela pesquisa e formar sujeitos com autonomia para fazer escolhas e produzir saber histórico. Interpretar, na perspectiva da BNCC (BRASIL, 2019), exige observação e conhecimento da estrutura do objeto e das suas relações com modelos e formas (semelhantes ou diferentes) inseridas no tempo e no espaço.

Por fim, a “análise”. Esta é uma habilidade bastante complexa porque pressupõe problematizar a própria escrita da história e considerar que, apesar do esforço de organização e de busca de sentido, trata-se de uma atividade em que algo sempre escapa. (BRASIL, 2019). Em sala de aula esse processo pode propiciar a construção de hipóteses e problematizações que girem em torno do conhecimento histórico. Um caminho é indagar sobre: Como a produção aconteceu? Quais processos ideológicos norteiam essa produção? A quem se destina? A que tempo e espaço se referem? Que elementos culturais, políticos, religiosos, econômicos estão imersos no texto?

Essas e outras questões podem ser pensadas como indutores para uma abordagem do texto historiográfico em sala de aula com vistas a alcançar uma postura analítica ante a escrita da história. Desenvolver capacidade analítica é um dos processos para desenvolver atitude historiadora de acordo com a BNCC. Mas compreendo também que todos esses processos (identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise) têm uma convergência com a autonomia, que é um conceito intrinsecamente conectado com o educar pela pesquisa. E no ensino de História

a busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula. (BRASIL, 2019, p. 400-401).

A sociedade atual é altamente complexa, em grande parte isso deve-se à gigantesca e contínua produção de conteúdo, aos avanços das novas tecnologias da informação, às mudanças nas formas como nos relacionamos com pessoas, instituições, mundo do trabalho e nas formas de ensinar e aprender. Esse cenário demanda que a escola seja capaz de desenvolver competências e habilidades que possibilitem aos alunos conexão com os novos desafios; para tanto, é preciso superar práticas que deixam os alunos como meros espectadores.

O pesquisador Pedro Demo (2018, p. 119) afirma que “não há fórmula pronta mais sonsa na escola do que essa transmissão de conteúdo, confundida com conhecimento ou aprendizagem”. Para Demo (2018, p. 71), ainda é predominante o instrucionismo que privilegia sempre a transmissão de conteúdo, a aula, a docência intrusiva e que não contribui para a formação da autonomia, da autoria e do protagonismo do estudante.

Em muitos casos as práticas pedagógicas parecem focar no ensino, mas não se dão conta de que só há efetivamente ensino quando o aluno aprende. Então prevalece a cultura da aula, como afirma Demo (2018, p. 9): “o professor dá aula; o aluno frequenta aula. Este ritual é, cada vez mais claramente, o maior signo da inoperância da escola, em especial nos anos finais e no ensino médio.” É preciso superar o paradoxo do ensino que não ensina.

Há caminhos que podem conectar a escola com os desafios do nosso tempo. Corroborando com o que preconiza a BNCC, compreendo que a sociedade atual exige que a escola forme um aluno capaz de reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável. (BRASIL, 2019, p. 14). Para tanto, uma alternativa salutar é o uso da pesquisa como princípio educativo e científico em que o aluno deixa de ser mero espectador dos saberes já produzidos e passa a problematizar e produzir saberes tendo o professor como mediador. Sobre esta questão vale muito conhecer o que pensa Selva Guimarães Fonseca ao tratar da produção de saberes históricos na sala de aula por meio de projetos.

Publicações e apresentações expõem experiências didáticas bem sucedidas, em escolas de diferentes lugares do Brasil, que articulam a pesquisa ao ensino, ou que têm como pressuposto do ensino a pesquisa. O desafio, em muitas

realidades, permanece o mesmo apontado por nós no final dos anos 1980 e início dos anos 1990: não banalizar o conceito de “pesquisa”, confundido muitas vezes com “cópia” de textos produzidos por outros, antes (nos anos 1980, por exemplo) capturados em enciclopédias e livros e, na atualidade, em sites que disponibilizam “trabalhos escolares” prontos sobre diversos assuntos. Mudaram-se as fontes, os recursos tecnológicos. Mas o procedimento permanece. Sem incorrer em generalizações, às vezes, o único trabalho do aluno (da educação básica à universidade) é imprimir o texto e entregar ao professor. O exercício de produção, os projetos de trabalho que envolvem pesquisa requerem orientação, acompanhamento, discussão e avaliação em todas as fases, desde a problematização até a publicização dos resultados. (FONSECA, 2010, p. 9).

As palavras da professora Fonseca refletem em grande parte as práticas de muitos alunos e professores, que utilizam a pesquisa de forma equivocada, o que nos faz pensar na formação dos professores como elemento central desse processo, mas que não pode ser responsabilizado sozinho. Vejamos o caso da BNCC que, mesmo em face das críticas plausíveis que tem sofrido, é um texto que apresenta importantes avanços. No entanto, não se pode afirmar que tais avanços chegaram a todas as salas de aula por meio de ação consciente dos professores. Na prática o texto ainda é uma realidade distante dos professores, seja porque muitos não se sentem representados por ele, ou porque não aconteceram ainda formações efetivas que auxiliassem os professores a compreender como desenvolver as competências e as habilidades previstas.

Há que se problematizar as práticas predominantes, qualificá-las, torná-las palatáveis à nova realidade e às novas demandas e, se for o caso, substituí-las para promover aprendizagem significativa. Mas esse caminho depende muito de esforços coletivos que perpassam pela implementação da BNCC, dos currículos nos estados e municípios. O tempo transcorrido desde a homologação da BNCC e a invisibilidade de ações efetivas na formação dos professores já permite afirmar que há falhas no processo. Isso porque ainda não se nota efetividade no cumprimento da responsabilidade da União como o texto homologado afirma.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2019, p. 21).

Professores e equipe escolar são de fato fundamentais para garantir o sucesso do que preconiza a BNCC, mas sem a garantia de formação inicial e continuada somada a condições de trabalho adequadas e tempo para estudo e pesquisa como parte da ação docente dificilmente

os avanços acontecerão. O que se espera, no entanto, é que a Base não trilhe caminho semelhante aos PCN que não encontraram lugar efetivo nas práticas docentes porque em muitos casos sequer conseguiram chegar de fato nos professores.

O movimento dos estados e municípios em torno da construção de seus próprios currículos tomando como ponto de partida a BNCC pode contribuir para sanar parte desta problemática. O que significa que parte dos processos formativos de professores são assumidos pelas respectivas redes. Mas nem sempre essa máxima é verdadeira, porque o regime de colaboração que prevê ações da União, estados e municípios é portador de mazelas que perpassam por decisões políticas que nem sempre colocam as prioridades da educação como decisão de Estado. Além disso, os entes federativos possuem disparidades entre si, no que se refere às condições de acesso e permanência na escola, qualidade do corpo técnico, infraestrutura das escolas, desigualdades sociais, entre outros pontos, que oneram demasiadamente os já deficitários sistemas de ensino que precisam priorizar a formação de professores qualificando-os para os desafios de conceber alunos protagonistas, autores de suas próprias condições de sujeito aprendentes na sociedade da informação.

O estado da Bahia e o município de Seabra/BA são exemplos de entes federativos que já possuem currículos próprios. Aqui vou me deter apenas ao currículo municipal com o propósito de fazer uma breve abordagem comparativa em relação à BNCC. O Referencial Curricular da Rede Municipal de Seabra prevê como princípio norteador:

A superação da fragmentação disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida cotidiana, e além de considerar a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende, bem como o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção do seu projeto de vida, considera fundamental o aprofundamento não só das questões socio científicas, mas em especial as questões socialmente vivas. (SEABRA, 2020, p. 3).

É importante a defesa do protagonismo do estudante no processo de aprendizagem e é igualmente plausível a ideia de superação da fragmentação do conhecimento em disciplinas. Contudo, isso não pode significar a negação da epistemologia das ciências em suas especificidades. Esse pressuposto está presente no pensamento de Edgar Morin, que defende a transdisciplinaridade como forma de chegar a uma visão de mundo complexa.

O documento curricular de Seabra, diferentemente do que é apresentado na BNCC e no Documento Curricular Referencial da Bahia, não traz nenhum texto introdutório tratando da disciplina de História. Trata apenas de forma generalizada da área de ciências humanas, sem deixar claro sobre as especificidades da História e das demais disciplinas de humanas.

As generalizações colocam a disciplina de História num vazio epistemológico e não se consegue discernir quais as diferenças entre o que se pretende com a Geografia e com a História em face de suas especificidades. Tudo foi transformado num conjunto amorfo denominado ciências humanas. Apesar de manter unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que aparecem nos quadros da BNCC a partir da página 416, o referencial tem lacunas significativas, pois é deficitário na definição de um aporte teórico que considere a natureza do conhecimento histórico como base para compreender a história em suas particularidades.

A meu ver, essa é uma falha grave, pois fere inclusive a compreensão mais elaborada de transdisciplinaridade que, ao contrário do que se acredita, não nega a natureza epistemológica dos saberes construídos, mas propõe a abertura das disciplinas como forma de melhor compreender o mundo. Morin (2017), em entrevista ao site *Fronteira do Pensamento*, a transmissão de uma visão de mundo mais complexa.” Portanto, como afirma Padilha (2004, p. 158), Morin defende, pois, a necessidade da abertura das disciplinas, mas não o fim delas. O que implica “considerar a ‘união entre a unidade e a multiplicidade’”. (MORIN, 2000, p. 38 apud PADILHA, 2004, p. 159).

Desta forma, entendo que o Referencial Curricular da Rede Municipal de Seabra não tem proposta clara para desenvolver o que a BNCC chama de atitude historiográfica. Portanto, não faz referência clara a processos que ensejam métodos para desenvolver a pesquisa histórica. Fala em pesquisa, em procedimentos de investigação, mas não traz textualmente o lugar da história nesse processo.

O ensino das ciências humanas deve potencializar os sentidos, experiências e saberes sobre a pessoa, o mundo social e a natureza, para isso, os procedimentos de investigação devem contribuir para que os estudantes desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza. (SEABRA, 2020, p. 51).

O texto da BNCC, que já é criticado por ser generalista, sem um pressuposto político ideológico que nos faça lembrar de que lugar fazemos educação, pode sofrer desconfigurações nos processos de elaboração dos currículos das redes dos entes federativos. No caso de Seabra/BA, isso acontece com a disciplina de História não exatamente na listagem dos objetos de conhecimento, mas nas contradições entre o que dizem as competências e habilidades para o ensino de História na BNCC e o lugar que a História de fato ocupa no texto que apresenta as

ciências humanas como aglutinadora das semelhanças entre História e Geografia e anula as identidades das disciplinas enquanto campos epistemológicos historicamente construídos.

Demo lembra que o professor “precisa deixar para trás a condição de profissional do ensino”; e passar a ser “profissional da aprendizagem, primeiro em si, e logo no estudante” (DEMO, 2018, p. 86). Nesta direção, é desafiador para o professor de História cuidar do direito do estudante aprender como autor, tendo em vista os pressupostos da BNCC e buscar as convergências com o pensamento do educar pela pesquisa defendido por Pedro Demo e pela presente pesquisa.

O fenômeno crucial que deve ocorrer na escola não é a cobrança aos professores por cada vez mais aulas abarrotadas de conteúdo, mas fornecer as condições formativas que os possibilitem promover a aprendizagem autoral do estudante (DEMO, 2018, p. 86). Neste sentido, um caminho que se apresenta, não como novidade ou modismo, é a pesquisa como princípio educativo e científico. Este entendimento é a base do projeto Aquilombar Memórias, que trata sobre o uso da pesquisa como princípio educativo no ensino de História utilizando a metodologia da história oral como recurso pedagógico nas aulas de História de uma turma do 9.º ano da Escola Municipal Alvina Rocha, em Seabra/BA.

Para William e Richard Ayers (2012), citados por Santhiago e Magalhães, “[...] a história oral pode ser vista como uma pedagogia revolucionária, porque conduz o trabalho não pelas respostas – e sim pelas perguntas” (WILLIAM; AYERS, 2012 apud SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p. 10). A partir da metodologia da história oral, os alunos aprendem a protagonizar seus projetos, interagir com pessoas que têm valores e saberes diferentes, se relacionar com a comunidade, registrar informações e desenvolvem competências de pesquisa além da criatividade, sociabilidade, sensibilidade e envolvimento com sua própria historicidade. Com afirmam Santhiago e Magalhães (2015), com a história oral pode surgir das mãos dos alunos um saber orgânico e autoral.

3 A HISTÓRIA ORAL COMO METODOLOGIA NO ENSINO DE HISTÓRIA: MEMÓRIA, IDENTIDADE E CAMINHOS PARA EDUCAR PELA PESQUISA

Nesta seção, além de considerações teóricas sobre história oral, memória e identidade, apresento um breve histórico da formação das comunidades quilombolas de Seabra e uma abordagem específica sobre o quilombo do Agreste, que foi o local da aplicação da pesquisa do projeto Aquilombar Memórias com os alunos do 9.º ano da Escola Alvina Rocha. Apresento aspectos fundacionais e memórias de pessoas que viveram pessoalmente ou por “tabela” acontecimentos que ajudam a contar a história do quilombo do Agreste – o espaço identitário dos entrevistados no projeto; e faço uma breve contextualização da Escola Alvina Rocha, onde leciono História e orientei os alunos pesquisadores, além de refletir sobre o significado da lei 10639/03.

3.1 HISTÓRIA ORAL, MEMÓRIA E IDENTIDADE: BREVES CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Não pretendo aqui aprofundar nos itinerários históricos da história oral. Desde sua chegada até o momento em questão, foram muitas as dificuldades e desconfiças superadas. Cabe, no entanto, trazer uma abordagem breve sobre dois aspectos considerados por Marieta de Moraes Ferreira (1998), elementos que dificultaram a legitimação da história oral no Brasil: de um lado, questões de ordem política e econômica, e de outro, as características da própria concepção de história dominante nos meios acadêmicos brasileiros.

Do ponto de vista político, a ditadura militar e as estruturas dos poderes autoritários que perduraram de 1964 a 1985 foram inibidoras de avanços. A história oral tem como matéria-prima as entrevistas, e o contexto era muito desfavorável para essas práticas. “O temor de dar depoimentos, especialmente quando se tratava de opositores do regime, era um obstáculo concreto e central” (FERREIRA, 1998, p. 21).

No que tange à questão da concepção de história dominante nos meios acadêmicos brasileiros, Ferreira (1998, p. 21) nos lembra que a referência era o paradigma estruturalista. Significa que predominavam os estudos que buscavam identificar as estruturas nas ordens econômicas, nas organizações políticas, sociais, formas de poder e discurso, independentemente das percepções e das intenções dos indivíduos.

Esta maneira de fazer história, ao valorizar o estudo dos processos de longa duração, atribuía às fontes seriais e às técnicas de quantificação uma importância fundamental. Em contrapartida, ao desvalorizar a análise do papel do indivíduo, da conjuntura, dos aspectos culturais e políticos, desqualificava o uso dos relatos pessoais, das histórias de vida e das biografias. Condenava a sua subjetividade, levantava dúvidas sobre as visões distorcidas que apresentavam, enfatizava a dificuldade de se obter relatos fidedignos. Alegava-se que os depoimentos pessoais não podiam ser considerados representativos de uma época ou de um grupo, pois a experiência individual expressava uma visão particular que não permitia generalizações. Não é preciso dizer que estavam excluídas as possibilidades de incorporação das fontes orais ao campo de investigação do historiador. (FERREIRA, 1998, p. 21).

As concepções dominantes entre as universidades e pesquisadores não eram favoráveis à aceitação do uso das fontes orais e, sobretudo, da metodologia da história oral. Assim, mesmo após a criação dos primeiros programas de história oral em algumas universidades, a desconfiança ainda perdurou por muito tempo. Mas, de acordo com Ferreira (1998), somente no início dos anos 90 este quadro sofreu transformações profundas que possibilitaram um verdadeiro boom da história oral. Segundo a autora, esse quadro pode ser explicado a partir de mudanças no próprio campo da História, com o rompimento do paradigma estruturalista, mas também a partir de transformações mais gerais na sociedade brasileira. A redemocratização e os auspícios da nova Constituição de 1988, com olhares mais humanistas para minorias até então invisibilizadas, contribuíram para alargar a percepção geral dos espaços de afirmação de identidades e de historicidades pulsantes em categorias que não falavam pelas fontes tradicionais analisadas nos parâmetros da historiografia até então vigente.

Para Ferreira (1998), a introdução da história oral no Brasil ocorreu essencialmente por intermédio dos meios acadêmicos, dos centros de pesquisa e das universidades explorando temáticas como classe trabalhadora, minorias e grupos discriminados (como negros e mulheres), fábricas, bairros, etc. Ainda existem resquícios da discussão sobre um estatuto para a história oral na busca para estabelecer a circunscrição de sua atuação. Assim, ao discutir suas balizas, há quem a considera apenas uma técnica, outros, uma disciplina, e um número muito significativo e predominante compreende que se trata de uma metodologia. Para os que a consideram uma técnica, a história oral limita-se às experiências com gravações, tipos de aparelhos usados, transcrições, acervos e conservação de entrevistas.

De forma mais ampla, o debate da história oral como disciplina dá-se porque esta teria inaugurado técnicas específicas de pesquisa, procedimentos metodológicos singulares e um conjunto próprio de conceitos; esse conjunto, por sua vez, norteia as duas outras instâncias, conferindo-lhes significado e emprestando unidade ao novo campo do conhecimento

(FERREIRA; AMADO, 2006, p. 13). Para quem defende esta premissa, a articulação entre a técnica e a metodologia confere à história oral um *corpus* teórico e prático que lhe garante o status de disciplina.

Contudo, é a defesa da história oral como metodologia que tem maior aceitação nos meios de pesquisa acadêmicos. Pesquisadores e pesquisadoras já consagrados(as) têm adotado este entendimento. É o caso de Marieta Moraes Ferreira e Janaína Amado (2006), que no livro *Usos e abusos da história oral* afirmam:

Em nosso entender, a história oral, como todas as metodologias, apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho – tais como os diversos tipos de entrevista e as implicações de cada um deles para a pesquisa, as várias possibilidades de transcrição de depoimentos, suas vantagens e desvantagens, as diferentes maneiras de o historiador relacionar-se com seus entrevistados e as influências disso sobre seu trabalho –, funcionando como ponte entre teoria e prática. (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 16).

Essa é a compreensão do CPDOC da Fundação Getúlio Vargas (FGV), que em sua página na internet define a história oral como uma “metodologia de pesquisa que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea” (PHO, 2021). A pesquisadora Verena Alberti corrobora com essa premissa e afirma que a história oral é uma metodologia de pesquisa e de constituição de fontes para o estudo da história contemporânea surgida em meados do século XX (ALBERTI, 2011, p. 155). A história oral como metodologia é, portanto, largamente aceita no meio acadêmico, ainda que não se possa anular os dilemas e desafios que permeiam os processos constitutivos de suas práticas enquanto meio de pesquisa.

As aulas de História são espaços profícuos para orientações de situações de aprendizagem que levem os alunos a dominar as estratégias de pesquisas. Neste sentido, o trabalho com história oral oferece meios necessários para produzir conhecimento histórico partindo de procedimentos que balizam as etapas de pesquisa e perpassam pela elaboração e execução de um projeto com entrevistas num processo dialógico e colaborativo.

A mais básica definição de história oral aponta um estatuto que não prescinde à pesquisa. Assim, trabalhar com história oral é sobretudo adotar um conjunto de procedimentos que contribuem para criar fontes históricas por meio das entrevistas e possibilitar processos analíticos que levam os pesquisadores a problematizar as fontes produzidas considerando sua natureza. Por meio das entrevistas apreende-se narrativas nas memórias de expressão oral de

peças ou grupos e a partir destas pode-se promover análises de processos sociais do presente, facilitar o conhecimento do meio imediato e favorecer estudos de identidade e de memórias coletivas. Meihy e Holanda (2019) definem história oral como

um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 15).

Existem outras definições de história oral, mas no trabalho em questão é essa definição que vou adotar. Ela aponta para um estatuto da história oral como método. E, “muito mais do que técnica, método é um recurso que indica um procedimento organizado e rígido de investigação, capaz de garantir a obtenção de resultados válidos para propostas desenhadas desde a formulação de um projeto” (MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 71). Portanto, esta compreensão aponta para o pressuposto de que é preciso fazer escolhas de temáticas, de pessoas ou grupos a serem entrevistados, formulação de perguntas prévias que sirvam para uma entrevista estruturada ou semiestruturada, gravação, transcrição, arquivamento, análises das fontes e publicação.

É nesta perspectiva que compreendemos que o trabalho com história oral favorece a compressão dos mecanismos de pesquisa e passa a ter um itinerário educador por sua própria natureza procedimental, que cria no aluno um olhar metódico de base científica. Mas também por possibilitar ao aluno a compreensão de sua própria historicidade como sujeito que a partir de elementos do passado, constituintes da memória e da identidade de indivíduos ou de grupos entrevistados, torna-se capaz de pensar sobre seu próprio pertencimento ao meio em que vive.

Para Michael Pollak (1992), é óbvio que as pesquisas de história oral que utilizam entrevistas, sobretudo entrevistas de história de vida, recolham memórias individuais ou, se for o caso de entrevistas de grupo, memórias mais coletivas. A memória é, portanto, elemento constituinte do trabalho com a metodologia da história oral. Ao pensar nas etapas do projeto é preciso definir com muita clareza a intencionalidade da pesquisa e considerar que “a memória é um trabalho do presente e, portanto, não há resgate de memórias” (GIL, 2019, p. 160). Essa compreensão ajuda a circunscrever a pesquisa no âmbito da alteridade dos colaboradores que têm direito não apenas de serem quem são, mas, sobretudo, direito ao esquecimento e à lembrança. Pois a “memória como fenômeno construído” (POLLAK, 1992, p. 204) tem no

presente fugaz o contorno no qual organizam-se as estruturas mentais que rememoram, comunicam, excluem ou esquecem as experiências vividas.

Lembrar e esquecer são aspectos fundamentais a serem considerados no trabalho com história oral e, por conseguinte, com os tempos e espaços da memória. Pollak (1992) lembra que a memória é constituída por “acontecimentos” que podem ser vividos pessoalmente ou por “tabela”, o que significa que mesmo quando não há participação direta, uma pessoa pode guardar memórias de determinados eventos porque estes fazem parte das vivências do grupo com o qual ela se identifica e se sente pertencente. Ainda, segundo Pollak (1992), outro elemento da memória são os “personagens”: estes suscitam memórias de tipos sociais com os quais se tenha convivido pessoalmente, ou que, por meio das narrativas da memória coletiva, passaram a integrar suas reminiscências como se de fato os tivessem conhecido, dado o grau de pertencimento e identificação com a coletividade em questão. E por fim, ainda segundo o autor, são parte constituinte da memória os “lugares”. Isso quer dizer que há lugares da memória ligados a lembranças que podem ser de cunho pessoal, com aspectos mais privados, ou de cunho coletivo, mais ligados à esfera pública.

Desta forma, pode-se falar em memória como um fenômeno construído social e individualmente, impregnado pelo sentimento de pertencimento que permeia os acontecimentos, a construção da imagem de si e dos outros e os espaços de convivência. Compreender essa dinâmica ao trabalhar com história oral, a partir de entrevistas, mobilizando as lembranças dos colaboradores, é sobretudo estar ciente de que a “memória é um elemento constituinte do sentimento de identidade” (POLLAK, 1992).

Sobre esta matéria, Joel Candau (2016) pondera de forma precisa:

A memória, ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Ao final, resta apenas o esquecimento. (CANDAU, 2016, p. 16).

Para o autor, o jogo da memória que funda a identidade é necessariamente feito de lembranças e esquecimentos. Neste sentido, assevera que “as falhas de memória, os esquecimentos e as lembranças carregadas de emoção são sempre vinculados a uma consciência que age no presente” (CANDAU, 2016, p. 63). Tal compreensão nos adverte que, ao planejar e proceder as entrevistas em história oral, há de se considerar que os colaboradores estão sujeitos a emoções que podem ter relações com questões que vão desde os elementos políticos a eventos traumáticos de cunho individual ou coletivo. Portanto, pesquisar com metodologia da

história oral não é empreender uma busca deliberada da verdade. Mas, sobretudo, acessar memórias como espaços fecundos para a compreensão do passado a partir de diferentes vozes; compreender formas de construção identitária a partir da presença e ausência de elementos memorialísticos marcados pela diferença.

Para Pollak, a memória é parte constituinte do sentimento de identidade; e para Tomaz Tadeu da Silva, a diferença é um produto derivado da identidade. Ele considera que estas são categorias inseparáveis na medida em que refletem a tendência de tomar “aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos”. (SILVA, 2012, p. 74).

Para Silva,

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. (SILVA, 2012, p. 82).

Neste sentido, identidade consiste em construções mutáveis que se estruturam a partir de processos em que indivíduos se reconhecem e constroem relações que geram pertencimento ou distinção em relação a pessoas, grupos, comunidades, etc. Assim, os lugares onde se nasce, os aspectos religiosos, culturais, grupos e espaços de trabalho, associações e igrejas, podem ser atributos do processo contínuo de construção identitária que marcam as formas de reconhecimento do indivíduo a uma coletividade, ou que marcam as diferenças e geram um saber do que se é por oposição ao que se tem certeza que não é. Portanto, um indivíduo pode saber melhor o que é quando, nas relações com o mundo ao seu redor, se tem clareza sobre o que ele não é.

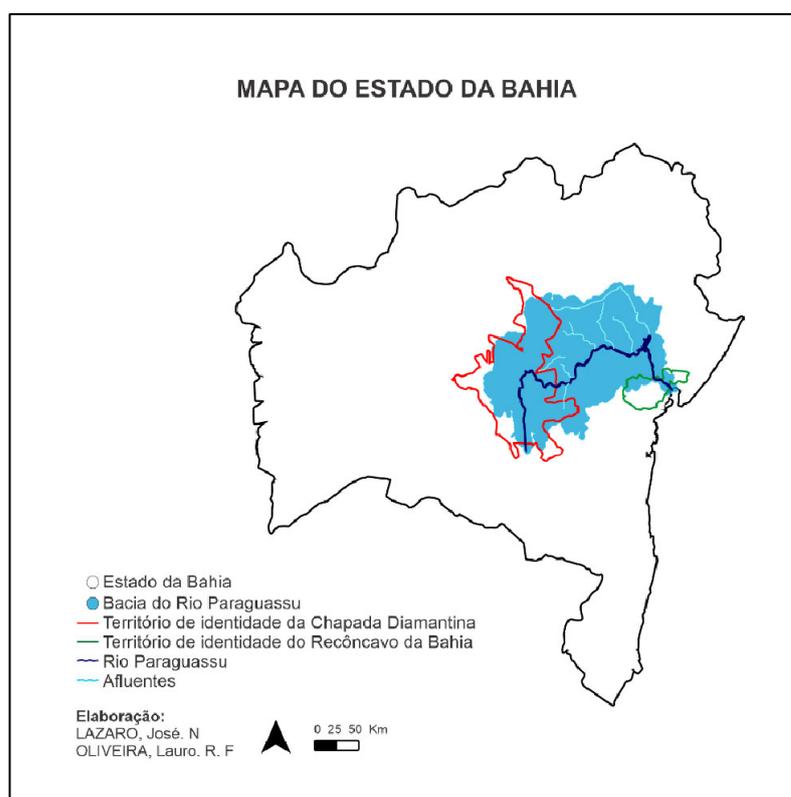
3.2 A FORMAÇÃO DOS QUILOMBOS DE SEABRA: NOTAS SOBRE MEMÓRIA E CONSTITUIÇÃO DA COMUNIDADE DO AGRESTE A PARTIR DE ACONTECIMENTOS VIVIDOS POR “TABELA”

A comunidade quilombola do Agreste foi escolhida para desenvolver as pesquisas do projeto Aquilombar Memórias com os alunos do 9.º ano da Escola Alvina Rocha, em Seabra/BA. Assim, apresento algumas notas sobre a fundação e as memórias coletivas do

quilombo para dimensioná-lo melhor no tempo e no espaço ante a apresentação e aplicação do projeto que será discutido na seção 4.

Esses aspectos ajudam a compreender o contexto em que os alunos empreenderam a pesquisa e enfrentaram os desafios da aplicação da metodologia da história oral como estratégia para registrar memórias e compreender a identidade e o pertencimento dos entrevistados ao quilombo.

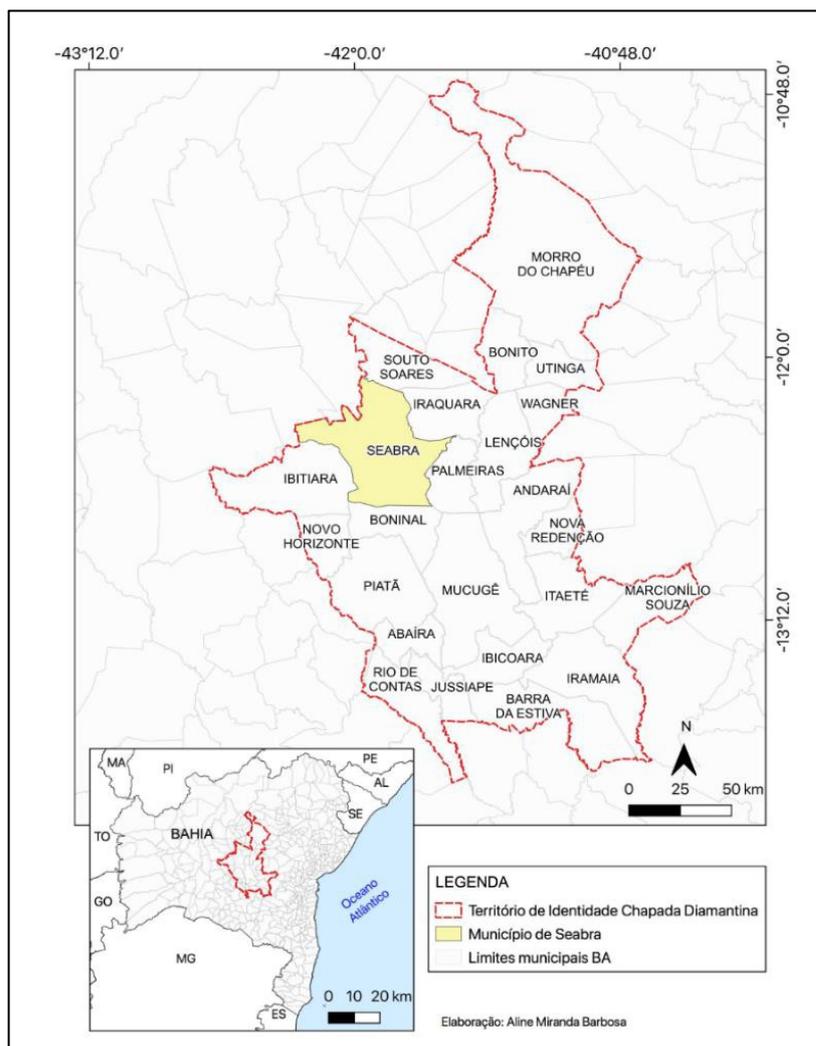
Figura 1 – Mapa da Bacia do Rio Paraguaçu conectando a Chapada Diamantina e o Recôncavo baiano



Fonte: Elaboração conjunta do autor e LAZARO, José N. conforme <https://d-maps.com/m/america/brazil/bahia/bahia10.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2022.

As comunidades quilombolas de Seabra têm origem pouco estudada, mas estima-se que alguns fatores podem estar relacionados a seu surgimento. Um primeiro fator, ainda que menos provável, está relacionado aos primeiros núcleos de povoamento que seguiam a interiorização da colonização por meio da criação de gado e os chamados “currais baianos”, ainda no século XVII. A atividade pecuarista era desenvolvida no sertão por mestiços e homens livres. Saindo do recôncavo baiano e seguindo o Rio Paraguaçu, os primeiros currais baianos teriam se estabelecido na região onde hoje é o município de Andaraí, na Chapada Diamantina.

Figura 2 – Mapa do Território de Identidade Chapada Diamantina



Fonte: BARBOSA (2022).

Um outro fator é a questão da mineração que era um dos intentos das Entradas, expedições oficiais da Coroa portuguesa que tinham como objetivo encontrar metais preciosos. Já em 1703, o entradista Pedro Barbosa Leal explorou as serras de Jacobina/BA, encontrou e explorou ouro naquelas terras e em 1710 o metal foi encontrado em Rio de Contas/BA (TAVARES, 2008). Com a mineração, a Chapada passou por um processo mais acelerado de povoamento, incluindo a chegada de muitos negros escravizados. Esse quadro intensificou-se ainda mais a partir de 1844, com descoberta do diamante nas águas escuras do Rio Cumbucas, em Mucugê. Assim, sabe-se que na Chapada Diamantina a presença de negros é muito anterior ao período áureo da mineração do diamante. Muitos negros habitaram a região no período em que o processo de interiorização estava intensificando-se em virtude da descoberta do ouro em Jacobina e Rio de Contas.

Um terceiro fator indica que a formação dos quilombos da região da Chapada pode ter relação com as sucessivas diásporas quilombolas a partir do Recôncavo da Bahia. Desde o século XVIII tornaram-se comuns ataques intensos e sangrentos ordenados por senhores de escravos contra os quilombos que se formavam naquela região, grande produtora de cana de açúcar e de tabaco (REIS, 2011). Como afirmou João José Reis, “o recôncavo produzia pouca mandioca, tendo se especializado na bem mais lucrativa agricultura de exportação, fumo e principalmente a cana-de-açúcar” (REIS, 2011, p. 338). Nesta pródiga região baiana, a escravidão de homens e mulheres negras era a mola que impulsionava o desenvolvimento econômico.

Com uma população escrava bastante significativa, a região da capitania da Bahia, e em especial o Recôncavo baiano, tornou-se um celeiro de revoltas e resistência à escravidão. Os escravizados reagiam não apenas em busca de liberdade, mas também em busca de melhores condições de vida ante o sistema escravista pautado em maus tratos, péssimas condições de vida e trabalho, separação de parentes, proibições de cultos, reuniões e ausência total de direitos (REIS, 2011). Um exemplo dessa forma de resistência pode ser encontrado na formação do quilombo do Oitizeiro, na Bahia em 1806, segundo João José Reis (2011), uma de suas características foi a chegada de negros que não estavam fugindo para deixar de serem escravizados, “mas tentando encontrar melhores termos dentro da escravidão”.

Durante esses anos, a formação de quilombos cresceu na mesma proporção da perseguição aos povos negros aquilombados. Assim, foi se espalhando em direção ao sertão, pequenas zonas habitadas por negros e homens livres, mas nem sempre isolados totalmente das vilas e zonas comerciais. Não é difícil inferir que com o processo de formação dos quilombos em direção ao interior, a formação dos “currais baianos”, as entradas dos desbravadores e o processo de mineração fizeram com que a Chapada Diamantina se tornasse um mosaico de várias matizes que incorporaram muitos daqueles provenientes dos processos migratórios em direção ao interior da Bahia.

Estima-se que a formação dos quilombos de Seabra está relacionada também com a formação dos primeiros quilombos, especialmente no Recôncavo da Bahia, como fenômeno primordial de distanciamento da opressão da senzala e as sucessivas diásporas de negros já aquilombados que se salvavam pelo recurso da fuga sertão adentro, após assaltos de bandeirantes contratados para pôr fim ao fenômeno do quilombismo.

É possível afirmar que a fuga como recurso de resistência, além de formar novos espaços coletivos, acontecia também de um quilombo para outro, na medida em que os ataques eram constantes e os negros viam-se obrigados a buscar novas paragens, sob pena de aprisionamento

e retorno à escravidão no seio de um engenho qualquer. Nesse movimento, novos quilombos surgiram e contribuíram para a povoação do Sertão. É no esteio desse processo fundacional de lugares de memórias e identidades negras e quilombolas na Chapada Diamantina, que se insere a história do quilombo do Agreste. Os relatos orais de Sr. Júlio Cupertino², concedido em 2012, e de Sr. Raimundo Januário, concedido em 2021, ajudam a lançar luz sobre uma dessas narrativas. Eles trazem à tona memórias que viveram por “tabela” entre os mais velhos, já falecidos, e descrevem um cenário diaspórico que teria sido determinante para a constituição das comunidades quilombolas de Seabra.

Figura 3 – Mapa do município de Seabra na Bahia



Fonte: Elaborado pelo autor e LAZARO, José N. conforme <https://www.google.com/maps>. Acesso em: 11 mar. 2022.

Por volta de meados do século XIX, em Várzea do Caldas, distrito do atual município de Seabra, existia certa opulência econômica conseguida com a criação de gado e o plantio de cana-de-açúcar para fabrico de cachaça e rapadura. Segundo o Sr. Júlio Cupertino, nesse período, morava naquela região a família de Vicente Pereira, negro livre que viveu naquelas paragens, mas sobre o qual não se tem registro de como chegou e tampouco sua descendência. Certo é que Vicente Pereira teve vários filhos, e o mais velho deles chamou-se João Pereira dos

² Líder quilombola da comunidade de Baixão Velho, Seabra/BA, faleceu aos 74 anos, em 2014, vítima de um AVC. Seu Júlio, como era chamado, foi um dos mais bravos guerreiros da luta quilombola na Bahia.

Santos, conhecido por todos como João de Vicente. Estima-se que o patriarca da família Pereira se estabeleceu na região de Várzea do Caldas ainda em meados do século XVIII, período em que os “currais da Bahia” e a mineração do ouro eram propulsores da migração e dos movimentos de tropeiros que iam forjando entrepostos comerciais e pequenos aglomerados de tipos sociais diversos.

Segundo relatos orais de Sr. Raimundo Januário e Sr. Júlio Cupertino, a formação dos Quilombos que margeiam a BA-148, que liga a cidade de Seabra à cidade de Boninal/BA, deu-se ainda no século XIX no contexto de resistência contra a escravidão. Contam que em Várzea do Caldas viviam como homens livres João de Vicente, Manuel Simão, Domingos Salustiano e Manoel Jacinto. Senhor Raimundo Januário conta que um dia teve uma festa e todos os negros do povoado foram convidados. João de Vicente, o mais velho, achou estranho e vendo as pessoas preparando-se para a festa teria perguntado: e aí meus irmãos, aonde vocês vão? E responderam: Vamos para a festa! E João de Vicente, pacientemente, chamou a atenção: Oh! Meus irmãos! Hoje essa festa não é para nós não. Não vai lá não. A recomendação não agradou ninguém, mas, apesar de chateados, não questionaram a autoridade de João e ficaram em casa. Mais tarde, a festa estava acontecendo, quando todos começaram a ouvir gritos de desespero. Os negros que foram a festa estavam sendo presos como escravizados num ato de violência assustador.

O barulho perturbador chamou a atenção de todos ao redor. Os negros que não foram à festa ainda estavam em segurança, mas não se sabia até quando. Foi então que o João de Vicente chamou todos que estavam próximo e falou: olhe o que eu falei para vocês! Essa festa não é para nós. Naquele momento, todos entenderam por que a festa não era para eles, mas estavam sem saber o que fazer. A saída encontrada foi fugir.

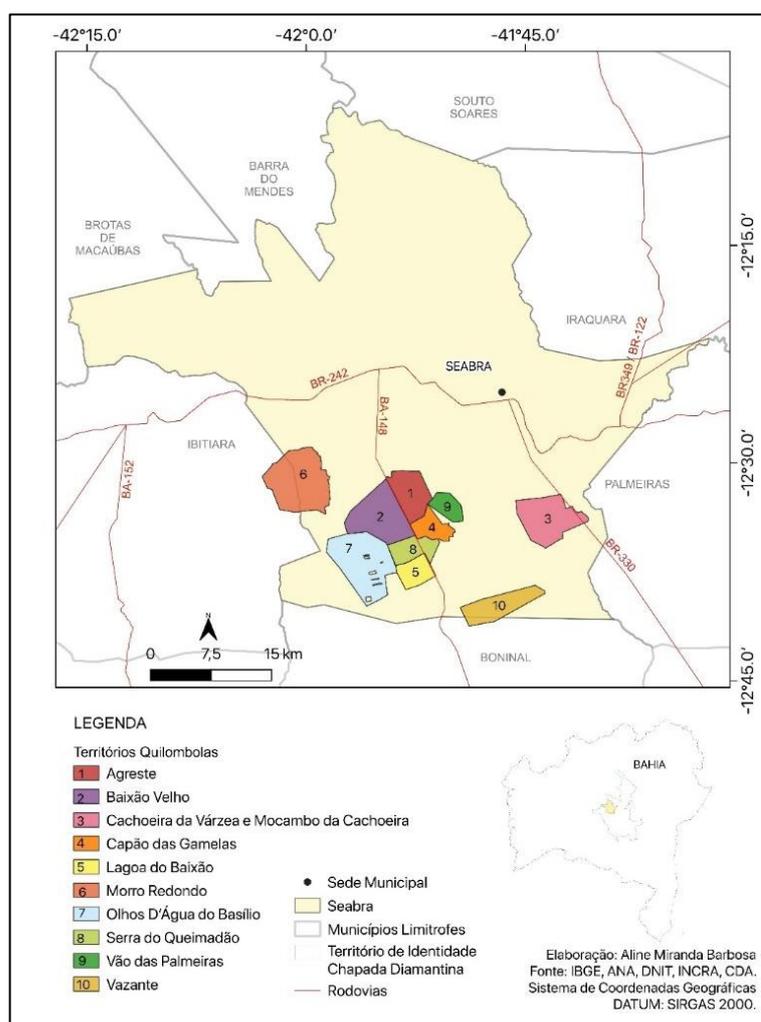
E então, às pressas, todos saíram em busca de um lugar seguro para fugir da tentativa de escravização na região de Várzea do Caldas. Buscaram refúgio mato adentro, tomando a direção das serras onde poderiam ter maior êxito na fuga. Essa teria sido a última, após inúmeras diásporas do povo negro da região desde que sofreram violentas desterritorializações, ainda na África. As dispersões e os agrupamentos estão na base da formação dos quilombos como espaço de resistência e essas características foram determinantes para que muitos negros e negras, após longas distâncias percorridas como forma de luta pela vida, se fixassem nos quilombos em Seabra/BA.

A narrativa fundacional aponta que depois de longa jornada em fuga chegaram na região onde hoje é a comunidade quilombola de Baixão Velho e lá se estabeleceram. As terras, distantes e ainda despovoadas, foram ocupadas. A partir de casamentos consanguíneos, toda a

região foi povoando-se e assim foram surgindo as comunidades vizinhas; É o caso do Agreste. Segundo Sr. Raimundo e Sr. Júlio Cupertino, assim se deu a formação das comunidades quilombolas no entorno do Baixão Velho. Foi, portanto, como resistência contra a escravidão que os territórios quilombolas de Seabra se constituíram. Nas palavras de Sr. Raimundo, todas as comunidades quilombolas da região formam “uma irmandade, é tudo família”.

Seabra, atualmente, possui 11 (onze) comunidades quilombolas certificadas, e destas, dez já passaram por todo o processo de regularização fundiária e estão de posse do título coletivo de suas terras. Todas essas comunidades têm aspectos identitários em comum e em sua maioria fazem fronteira com comunidades quilombolas vizinhas. As exceções são Cachoeira e Mucambo, que ficam ao lado do Distrito de Várzea do Caldas, Vazante e Morro Redondo. Ainda assim, essas comunidades partilham as mesmas referências culturais, religiosas e fundacionais.

Figura 4 – Mapa dos territórios quilombolas do município de Seabra



Fonte: BARBOSA (2022).

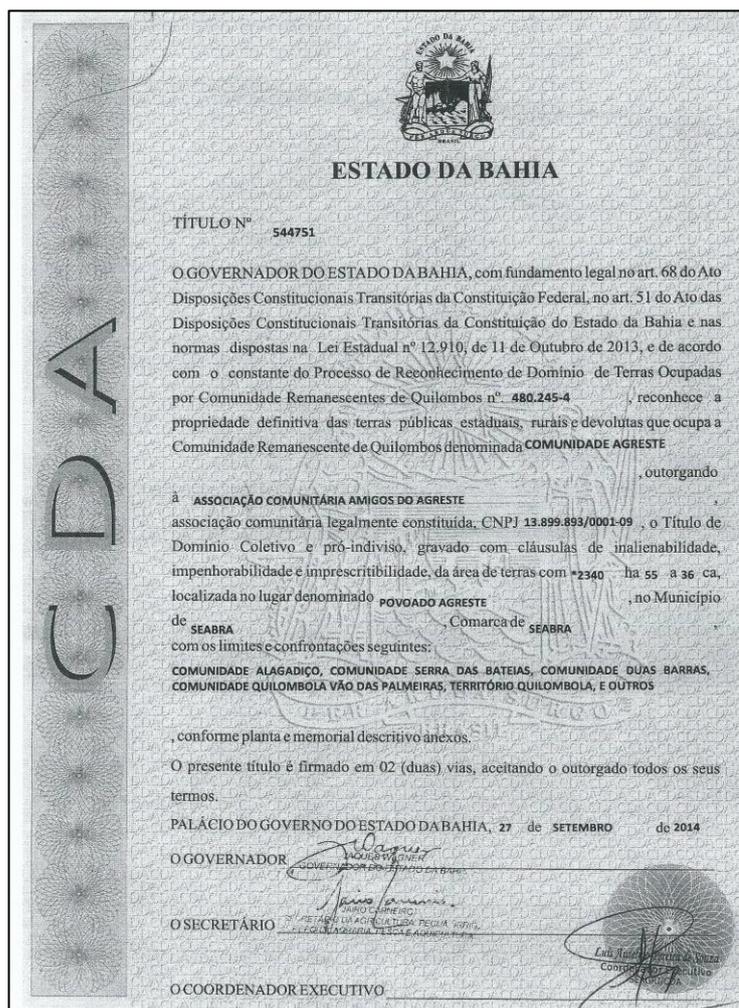
Todas essas comunidades passaram pelo processo de autodeclaração nos termos do decreto 4.887, de 20 de novembro de 2003. Esse dispositivo legal, em seu artigo 2.º, considera os critérios de autodefinição como pressuposto para identificar os remanescentes das comunidades dos quilombos como grupos étnico-raciais “com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (BRASIL, 2003).

Aqui vou apresentar de forma concisa, apenas, o percurso do território quilombola do Agreste até a titulação do seu território. Já autodeclarada, a comunidade passou pela certificação da Fundação Cultural Palmares (FCP) em 19 de agosto de 2005, conforme *Diário Oficial da União* (DOU), seção 1, registro n.º 301 (BRASIL, 2005).

Em 2008, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) iniciou os estudos de identificação e delimitação das terras do quilombo com o objetivo de produzir o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID). Somente em 14 de outubro 2010, o Incra lançou edital tornando público o “Processo Administrativo nº 54160.004667/2008-33, que trata da regularização fundiária das terras da Comunidade Remanescente de Quilombo do Agreste, localizada no município de Seabra, Estado da Bahia.” (BRASIL, 2010). Em 30 de setembro de 2011, por meio da portaria n.º 539, o Incra reconhece e declara como terras da Comunidade Remanescente de Quilombo do Agreste a área de 2.340,5536 hectares (ha), situada no município de Seabra (BRASIL, 2011). Em 21 de novembro de 2012, a Presidenta Dilma Rousseff publica decreto presidencial que declara de interesse social, para fins de desapropriação, os imóveis rurais sob domínio válido, do quilombo do Agreste. A partir daí o Estado fica autorizado a promover o processo de desintrusão, ou seja, expropriar os não quilombolas que residiam ou possuíam propriedades dentro do território reconhecido e delimitado.

Depois de todas essas etapas, em 27 de setembro de 2014 o então governador da Bahia, Jaques Wagner, assinou o título definitivo das terras do quilombo do Agreste. Assim, as terras que eram consideradas públicas estaduais e devolutas passaram a ser oficialmente do quilombo.

Figura 5 – Título do território da comunidade quilombola do Agreste



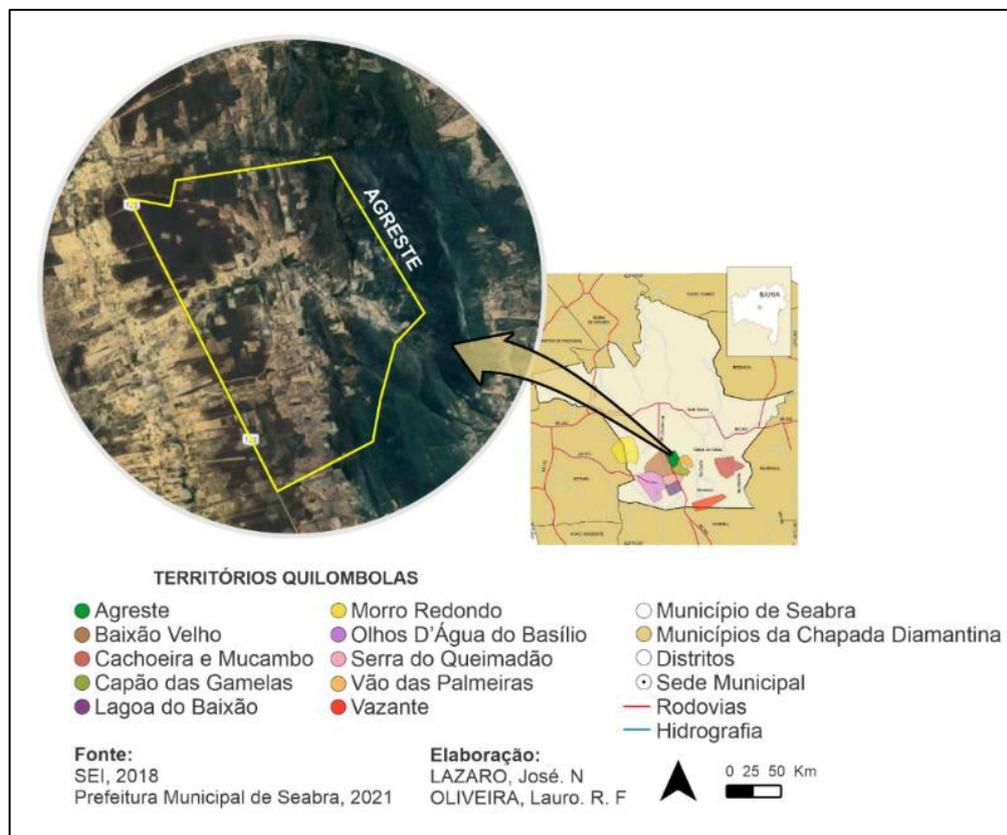
Fonte: Associação comunitária do Agreste.

De acordo com Sr. Raimundo, o primeiro morador da comunidade quilombola do Agreste foi Porfírio dos Santos, filho de Manoel Jacinto que morava no Baixão Velho. Como primeiro morador do Agreste, Porfírio casou-se com uma senhora chamada Rosa e a partir daí a comunidade foi se formando, ainda, na segunda metade do século XIX.

Situada a 37 km da cidade de Seabra, sede do município e acerca de 52 km do distrito de Várzea do Caldas, a comunidade quilombola do Agreste possui 90 famílias, atualmente, e sua economia é baseada na agricultura de subsistência, com destaque para o cultivo da mandioca. Após muito tempo sem escola, passou a ter prédio escolar somente na década de 1980, mas só veio a ter professor fixo na década de 1990, com aula para alunos do ensino primário. Porém, em 2018 a Secretaria Municipal de Educação fechou a escola, argumentando que não tinha número de alunos suficiente e que as turmas não poderiam ser formadas juntando alunos de séries diferentes (turmas multisseriadas). Apesar da resistência empreendida,

sobretudo pelas mulheres e mães de alunos, atualmente os alunos são transportados para estudar em outras comunidades vizinhas.

Figura 6 – Mapa do território quilombola do Agreste



Fonte: Elaborado pelo autor e LAZARO, José N. conforme <https://www.google.com/maps>. Acesso em: 11 mar. 2022; e OLIVEIRA (2019).

A construção identitária da comunidade quilombola do Agreste é parte do processo histórico em que as influências eurocêtricas foram impostas como forma de limitar o sentimento de pertencimento dos povos negros à sua própria cultura. A forte presença do catolicismo na comunidade consubstanciou-se como marca de identidade em formação e, ao mesmo tempo, faz parte do processo histórico de apagamento da identidade religiosa e cultural de matriz afro-brasileira.

A lógica do domínio colonialista predominante no Brasil inerente ao sistema escravocrata e ao racismo, que se estruturou a partir das práticas das elites, foi a força motriz que impôs ao povo negro o silenciamento de práticas religiosas, culturais, saberes ancestrais e formas de ser e estar no mundo. A formação do quilombo do Agreste é parte desse processo complexo. Contudo, não é difícil identificar as marcas de ancestralidade africana em práticas

culturais da comunidade como o reisado, o batuque, os festejos de Nossa Senhora do Desterro, o coco, as chulas e os festejos de Cosme e Damião.

Manifestações com o Reisado, o Batuque e os festejos de Cosme Damião, por exemplo, são expressões de valor imaterial que denotam o pertencimento das pessoas ao território quilombola e apontam para uma memória coletiva que está no bojo do processo identitário da comunidade. Com mais de 120 anos de tradição, o reisado chegou na comunidade ainda no século XIX. Entre todas as tradições, o reisado e o batuque são as mais antigas e trazem consigo as marcas da identidade do povo que tem nos festejos de Santo Reis expressões de cultura e fé. No Agreste o reisado é uma expressão cultural que vem sendo transmitida de geração em geração e é um traço fundamental da identidade coletiva dos comunitários. O reisado tem estreita relação temporal com a fundação da comunidade do Agreste e comporta interações humanas que contribuem para compreender como essa cultura sedimenta os lugares de pertencimento e identidade dos comunitários em relação ao território em que vivem.

Destaca-se na comunidade o protagonismo feminino nas manifestações culturais, na associação, na igreja, na defesa da educação e na mobilização para as atividades coletivas. De forma que ao pesquisar as memórias de expressão oral do quilombo, se torna imprescindível considerar os papéis fundamentais que elas historicamente exercem. Diante desta questão, o projeto de história oral Aquilombar Memórias, com a turma do 9.º ano, passou a considerar a importância de entrevistar mulheres para coletar narrativas que contribuam para discutir história, educação, cultura e identidade.

3.3 A ESCOLA ALVINA ROCHA E O SIMPÓSIO EMAR COMO INDUTOR DE PESQUISA

Seabra é uma cidade situada, no centro geográfico do Estado da Bahia, no território de identidade da Chapada Diamantina, a 456 km da capital Salvador e a 70 Km da cidade de Lençóis, principal referência turística da região. Com origem ligada às atividades comerciais inerentes à mineração, ainda no século XVIII, Seabra tornou-se um relevante entreposto que ligava Jacobina a Rio de Contas por meio do trânsito de tropeiros e negociantes que viajavam pela Estrada Real, construída em função da extração de ouro. Desde sua origem, destacou-se por sua vocação para o comércio e, atualmente, notabiliza-se por ser um polo de serviços: na área da saúde, com destaque para o Hospital Regional da Chapada Diamantina, da Maternidade Regional da Chapada e de clínicas da iniciativa privada; na área educacional, o Campus XXIII da Universidade do Estado da Bahia (Uneb), um Campus do Instituto Federal da Bahia (IFBA)

e o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Encontra-se também órgãos como a Circunscrição Regional de Trânsito (Ciretran), Receita Federal, Companhia de Engenharia Hídrica e saneamento da Bahia (CERB), Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), entre outros. Como esses órgãos estão centralizados em Seabra, a cidade recebe diariamente centenas de pessoas das cidades vizinhas que usam esses serviços e ajudam a manter a dinâmica comercial que faz parte da sua história fundacional.

Situada no centro de Seabra, a Escola Municipal Alvina Rocha tem apenas 5 (cinco) salas e 270 (duzentos e setenta) alunos distribuídos em 10 (dez) turmas do 6.º ao 9.º ano nos turnos matutino e vespertino. Entre os alunos, 98% (noventa e oito por cento) residem na sede do município e os demais moram em regiões próximas com fácil acesso à cidade. A estrutura física da escola está entre as melhores da rede municipal de Seabra. Possui quadra esportiva, ainda que fora dos padrões oficiais, também possui biblioteca, sala de professores, secretaria escolar, cozinha, banheiros, acessibilidade apenas em três salas de aula e sala de direção.

Figura 7 – Escola Municipal Alvina Rocha em Seabra



Foto: Imagem produzida por Seabra Drone Buji, 2022.

A equipe é formada por 12 docentes, um porteiro, três profissionais de serviços gerais, duas merendeiras, duas secretárias escolares, um técnico de informática, uma psicopedagoga, um coordenador pedagógico, uma vice-diretora e uma diretora escolar.

Esse é o quadro atual da Escola, cujo funcionamento, segundo o Projeto político-pedagógico, “foi autorizado pela portaria n.º 4096 publicado no Diário Oficial do Estado da

Bahia em 1981 na gestão do então governador Luís Viana Filho e do Secretário de Educação Dr. Navarro Brito” (SEABRA, 2021).

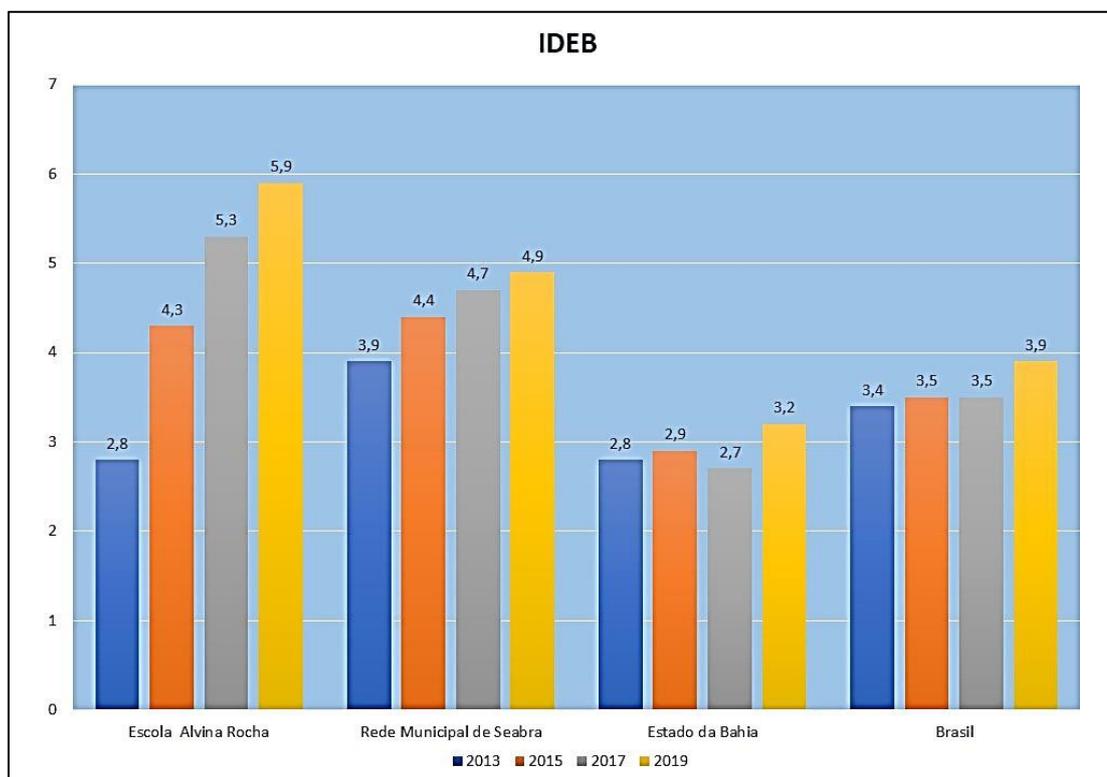
Ainda de acordo com o histórico apresentado pelo PPP, que está sendo reformulado, o nome da escola foi uma homenagem a uma jovem professora da cidade, de família influente politicamente, que faleceu aos 21 anos de idade. Após sua fundação a unidade escolar voltou-se para a formação de crianças e adolescentes do Ensino de primeiro grau (ginasial), jovens do Ensino de segundo grau (Colegial) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), esse foi o público que a unidade escolar atendeu até 2013.

Em 26 de fevereiro de 2014 foi publicado no *Diário Oficial do Estado da Bahia* o termo aditivo n.º 03 ao convênio n.º 06/2012 visando transferir a condição de entidade mantenedora da Escola (DIÁRIO OFICIAL, 2014). Por este ato, o Estado da Bahia passou a dependência administrativa da unidade escolar para a Prefeitura Municipal de Seabra. Com a municipalização, mudou-se o corpo docente e a instituição passou a atender apenas turmas do Ensino Fundamental II, do 6.º ao 9.º ano. Desde então, a escola passou por um processo de transformação em relação às aprendizagens dos alunos e tornou-se um espaço educativo muito bem avaliado pela comunidade escolar. Esse quadro levou a uma disputa por vagas na Escola.

Para a matrícula do ano letivo de 2015, pela primeira vez, filas se formaram espontaneamente dois dias antes da data de início. Desde então, esse passou a ser um paradoxo a ser superado. Ao passo que as filas se repetiam nos anos seguintes, revelavam o reconhecimento da sociedade, mas também um problema a ser solucionado. Pessoas de todos os bairros da cidade deixavam as escolas locais para buscar vagas na Alvina Rocha, formando filas cada vez mais cedo. Essa questão passou a ser gerido pela Secretaria de Educação de Seabra, que ainda busca aperfeiçoar um sistema de matrícula digital para evitar a formação das filas e os problemas decorrentes delas.

Para além da opinião pública que gera busca intensa por vagas na escola, um indicador de qualidade do ensino que pode ser observado a partir de dados do Instituição Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Em 2013, um ano antes da municipalização, o Ideb foi 2,8, um ponto abaixo da meta projetada. Em 2015 subiu para 4,3, em 2017 para 5,3 e no último, em 2019, 5,9. Em todos os anos, desde que o município assumiu, o Ideb ficou acima das metas projetadas.

Figura 8 – Gráfico comparativo do Ideb da Escola Municipal Alvina Rocha, da Rede Municipal de Seabra, da Rede Estadual da Bahia e do Brasil



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor. Dados disponíveis em: <https://novo.qedu.org.br/brasil>. Acesso em: 26 abr. 2022.

Compreender o Ideb como um indicador e não como definidor de qualidade ajuda a nortear as ações com vistas aos desafios da educação. Uma educação de qualidade vai além da proficiência leitora e matemática, ainda que esses sejam pré-requisitos importantíssimos. O próprio conceito de qualidade traz uma complexidade que não comporta uma visão única de educação autocentrada na lógica meritocrática de uma sociedade que não se percebe plural. Existem muitas compreensões do que é educação de qualidade, mas aqui parto da afirmação de Gadotti:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. (GADOTTI, 2013, p. 2).

A partir desta premissa, é fundamental compreender que uma educação de qualidade, além das aprendizagens de conteúdos estruturais do currículo, deve levar o aluno a compreender

a complexidade das relações da alteridade positiva num mundo marcado pelas diversidades de gêneros, de etnias e culturas; buscar compreender e superar a histórica desigualdade social que se impõe a uma parcela significativa da população que é invisibilizada na ordem econômica e política vigente; bem como desenvolver ações que contribuam para reafirmação dos lugares de memórias e identidades de setores da sociedade, obliterados pela lógica excludente marcada pela seletividade sistêmica do mundo em perene contingência capitalista, que determina o que deve ser lembrado ou esquecido.

É a partir desta compreensão de qualidade, permeada por compromisso ético, que defendo o papel da escola. Neste sentido, para além dos números do Ideb, toda escola precisa contribuir para melhorar a vida das pessoas e considerar toda a diversidade que a sociedade comporta. Portanto, não se trata apenas de preparar para o mundo do trabalho, mas sobretudo preparar para o bem viver, com consciência de si e dos outros. A Escola M. Alvina Rocha, além das metas projetadas para o Ideb, busca a compreensão de que todas as disciplinas contribuem para a formação integral dos alunos. Seguindo esta premissa, é preciso considerar que o ensino de História, por exemplo, deve ter como uma das funções básicas “a compreensão da vida em sociedade e dos homens que a integram e a transformam ao longo do tempo” (BOSCHI, 2007, p. 10). Neste caso, uma educação de qualidade precisa possibilitar ao aluno o conhecimento de si mesmo, de sua historicidade, suas afinidades e diferenças em relação aos outros, pois “saber quem somos permite definir para onde vamos” (BOSCHI, 2007, p. 12). Portanto, educar significa também compreender os jogos da identidade e do pertencimento dos alunos e suas relações com o mundo real e as possibilidades de projetos de vida conectados com a capacidade de esperar, numa perspectiva freiriana.

Ainda que distante desse modelo de Educação, em 2015 foi se estruturando uma nova formatação do ensino na Escola Municipal Alvina Rocha (Emar). Nesse cenário, desponta como prática relevante o Simpósio da Escola Municipal Alvina Rocha (Simpósio Emar). Inicialmente inspirada num projeto da Semana de Educação para Diversidade que desenvolvi na Escola M. Febrônio Pereira Rocha, situada na zona rural de Seabra e composta em sua maioria por alunos de comunidades quilombolas, o Simpósio foi ganhando identidade própria e tornou-se o principal projeto da Escola.

Com a iniciativa do Simpósio Emar, foi instaurando-se na Escola Alvina Rocha uma dinâmica em que ensino e pesquisa no Ensino Fundamental tornaram-se pilares da aprendizagem.

O simpósio apresenta três linhas de pesquisa: 1- Ciências exatas e da natureza; 2- Linguagens e suas tecnologias; 3- Ciências humanas e suas transversalidades. Desde o início

os professores, por área, orientam os alunos e os incentivam, considerando suas leituras de mundo e os conteúdos de cada trimestre, a pensar em temáticas que podem ser aprofundadas em pesquisas a serem desenvolvidas com a finalidade de fazer comunicações orais em mesas-redondas, painéis, palestras e debates, sempre nas últimas semanas do ano letivo. Durante esse período os alunos dividem espaços com pesquisadores convidados, professores, autoridades locais, mestres da cultura popular, representantes de grupos minoritários, movimentos sociais organizados, pais e os professores das disciplinas.

O primeiro Simpósio Emar foi um grande passo para confrontar todos na escola com a necessidade de dar protagonismo aos alunos, possibilitando-os agir como sujeitos da sua própria história, indo além dos conteúdos dos livros didáticos e dos planos de curso estabelecidos sem a participação discente. Dentro do processo de construção coletiva, à medida que os alunos se identificam com os debates sentem-se estimulados com as possibilidades de pesquisar e protagonizar situações de aprendizagem. Assim, vão apurando seus olhares e tornam-se mais sensíveis a temáticas presentes em seus mundos e pouco abordadas na escola a partir do currículo oficial.

A partir de 2015, com o surgimento do Simpósio, atividades de pesquisa passaram a fazer parte do conjunto de ações pedagógicas da Escola. Contudo, as atividades não apresentam grande rigor procedimental e as atividades de pesquisa acontecem muito mais intuitivamente do que guiadas por uma metodologia com fundamento claramente definido. Além disso, partem apenas de um propósito comunicativo e não têm como foco a sistematização da escrita a partir da pesquisa e análise das fontes. Portanto, os resultados das pesquisas são sempre cobrados apenas com uma exposição oral, sem que os alunos produzam os registros escritos de seus textos.

Orientar a pesquisa e a sistematização dos resultados em um texto de caráter científico são etapas educativas que possibilitam aos alunos desenvolver habilidades comunicativas, e sobretudo a competência autoral atinente à atividade dos pesquisadores. É nesta perspectiva que o projeto Aquilombar Memórias se insere. Tomando a metodologia da história oral como base da pesquisa, e devidamente orientados quanto às especificidades do processo, espera-se que os alunos, além de identificar e buscar compreender as memórias e as evidências do pertencimento identitário da comunidade quilombola, passem por um processo de formação da competência investigativa e de elaboração de autonomia reconstrutiva ante as necessidades de solucionar problemas reais que se renovam na sociedade.

Essa premissa é base do educar pela pesquisa e encontra equivalência na proposta de Pesquisa-aplicação defendida, entre outros, pelos professores da Universidade do Estado da Bahia, Emanuel do Rosário Santos Nonato e Alfredo Eurico Rodrigues Matta, para quem:

A pesquisa-aplicação não é excluyente, mas inclui, articula e potencializa os mais diversos métodos de pesquisa em um todo complexo cujo fim é garantir uma solução empiricamente sustentável e teoricamente fundamentada para problemas graves, complexos, práticos e próprios da educação. (NONATO; MATTA, 2018).

Em linhas gerais, na Escola Alvina Rocha, o desenvolvimento do projeto Aquilombar Memórias nas aulas de História representa a ampliação do que se propôs o projeto Simpósio Emar. A partir da compreensão do educar pela pesquisa, que se alinha com uma abordagem metodológica que se propõe a interconectar o pensar e fazer ciência com as ações de intervenção na prática educacional (NONATO; MATTA, 2018), a Escola Alvina Rocha, partindo das aulas de História, deve buscar articular princípios que amplifiquem suas práticas para formar alunos autores que fazem da pesquisa uma atitude cotidiana.

3.4 ENSINO DE HISTÓRIA, A LEI 10.639/03 E O PROJETO DE HISTÓRIA ORAL AQUILOMBAR MEMÓRIAS

Minha experiência como professor de História na instituição tornou-se mais desafiadora a partir deste contexto em que restou claro que é preciso qualificar minhas práticas partindo da compreensão da pesquisa como prática educativa. É neste sentido que, para além dos muros da escola e do que vem sendo feito até então no projeto Simpósio Emar, a pesquisa no Ensino Fundamental deve ser compreendida como iniciação à ciência com procedimentos claros e apropriados às situações de aprendizagens.

A pesquisa é um “caminho privilegiado para a construção de autênticos sujeitos do conhecimento que se propõem a construir sua leitura de mundo” (KNAUSS, 2001, p. 30). Como é notório, ensinar História exige compreender a diversidade como forma de engendrar identidades. Portanto, é preciso compreender que a história do Brasil é marcada por silenciamentos de grupos minoritários. Silenciar, neste caso, não significa apenas não ter suas histórias contadas nos livros didáticos ou meios midiáticos; reporta-se mais gravemente para uma estrutura que, gradativamente, destitui seres humanos do direito à vida.

Compreender a complexidade da formação da sociedade brasileira a partir de seus vários atores não é tarefa fácil e não se finda lendo um manual, ouvindo uma excelente aula de um professor ou fazendo uma pesquisa pontual e isolada. Mais do que passar por um dado conteúdo, compreender o Brasil em sua multiplicidade é tarefa de uma vida de pesquisa e inquietação. Afinal, o Brasil oficial e o Brasil real quase sempre não dialogam, e, portanto, ser

capaz de ler criticamente o mundo ao seu redor é também se construir enquanto a sociedade se faz. É por questões assim que ensinar a pesquisar pode significar a emancipação dos sujeitos da aprendizagem para uma vida atenta às realidades que os cercam.

Pesquisar sobre a comunidade quilombola do Agreste, que apresenta trajetória histórica e ancestral própria e se insere no Brasil real marcado por negações de direitos que impunham limites à cidadania, é aproximar os alunos da necessária reflexão sobre a diversidade e a alteridade que nos marca e nos convida, respectivamente.

Ferreira e Franco (2013, p. 129) afirmam que a História é uma disciplina que elabora discursos sobre o passado e concordam que passado e história, mesmo que intimamente relacionados, são instâncias autônomas. Nesta perspectiva, não basta apenas olhar para o passado do povo negro. Mais do que isso, é preciso fomentar reflexões a partir dos vestígios e marcas de pertencimento, reinterpretando-os como forma de construir conhecimento histórico a partir dos aspectos étnicos-históricos e culturais de forma dialógica com questões socialmente vivas do mundo contemporâneo.

Ao estudar uma comunidade quilombola, sobressai a necessidade de compreender como se dá o jogo das identidades e quais contingências históricas impactaram as sedimentações culturais que resultam em pertencimento ou não ao território. Compreendendo que a identidade não é fixa, e, portanto, não se faz por inteiro, em definitivo, o passado e o presente exercem forças de atração que são fundamentais na construção identitária. Assim, questões como racismo estrutural, o povo negro e a desigualdade educacional e social, história da mulher negra, intolerância religiosa, violência, acesso à terra, a água potável e tantas outras que fazem parte dos desafios a serem superados no presente, são questões latentes com raízes históricas que também podem e devem ser discutidas.

Dialogam com todas essas questões os desafios da implementação da Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, em seu Art. 26-A, determina que nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. No parágrafo primeiro, a lei prevê a inclusão do

[...] estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003).

Compreendemos que implementar a lei é também gerir currículo. Isso quer dizer que, para além do que é prescrito nos manuais didáticos de História, professores podem e devem ir além para buscar formas de inserir a história e memória local da população negra como forma de valorização da identidade étnico-histórico-cultural. A disciplina de História não mantém exclusividade para trabalhar com a Lei 10.636/03, e isso é bom, mas detém em si o imperativo de buscar outras formas de interpretar e de abordar a história do povo negro na perspectiva de superar o modelo de ensino tradicional focado na escravidão e nas figuras redentoras, como é caso da princesa Isabel, que assinou a Lei Áurea. O Quadro 7 sintetiza o que defende Petronilha B. Gonçalves e Silva (2008) sobre o que o currículo precisa garantir ao trabalhar com a Lei 10.639/03.

Quadro 7 – Currículo e a Lei 10.639/03

1. Valorize igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro;
2. Busque compreender e ensine a respeitar diferentes modos de ser, viver conviver e pensar;
3. Discuta as relações éticas, no Brasil, e analise a perversidade da assim chamada “democracia racial”;
4. Encontre formas de levar a refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente;
5. Identifique e ensine a manusear fontes em que se encontram registros de como os descendentes de africanos vêm, nos quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história, no interior do seu grupo étnico e no convívio com outros grupos;
6. Permita aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país;
7. Situe histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana, no Brasil, e proponha instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor conforme SILVA (2008).

Com um olhar atento ao que prevê a Lei 10.639/03, compreendi que orientar meus alunos a pesquisar aspectos fundacionais e identitários de uma comunidade quilombola vai além de conhecer os trâmites da investigação científica e desenvolver competências de pesquisa com a metodologia da história oral. Amplifica-se como forma de educar pela pesquisa e contribui para que os alunos compreendam e respeitem diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar; aprendam a identificar e tratar as expressões culturais quilombolas e a partir delas construam habilidades de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise; além de registrar de forma criticamente valorizada as memórias de expressões orais que dialogam com suas próprias historicidades.

Nesta perspectiva, junto aos alunos do 9.º ano do Ensino Fundamental da Escola Alvina Rocha, criamos o projeto de história oral Aquilombar Memórias, inspirado em minhas experiências anteriores como a Semana de Educação para Diversidade na Escola Febrônio e no Simpósio Emar. No entanto, o projeto só se tornou possível por conta de uma aglutinação de fatores imprescindíveis, entre os quais citarei três:

O primeiro, e mais importante, meu ingresso no Mestrado em Ensino de História, do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe (ProfHistória), que contribuiu imensamente para ampliar minha compreensão sobre ensino e aprendizagem na disciplina de História. O segundo trata-se da disciplina Tópico Especial em Ensino De História I, ministrada pelo professor Dr. Joaquim Tavares da Conceição e Prof. Dr. Paulo Heimar Souto. Na referida disciplina a ementa, integralmente desenvolvida, tratou de perspectivas teóricas, abordagens e procedimentos metodológicos relacionados ao uso da memória de expressão oral como fonte para o ensino de História, com ênfase na metodologia da história oral. A abordagem foi crucial para a escolha da história oral como metodologia de pesquisa dentro do escopo do educar pela pesquisa que já desejava discutir no mestrado. Foi neste contexto que conheci o livro *Memórias e narrativas: História oral aplicada*, do professor José Carlos Sebe B. Meihy e Leandro Seawright. Lendo-o e acompanhando os debates da disciplina, compreendi que o conjunto de procedimentos da história oral é extremamente fértil para produzir conhecimento histórico e que desenvolver um projeto de pesquisa no qual os alunos pudessem aprender e aplicar esses procedimentos seria muito relevante na perspectiva do educar pela pesquisa.

E terceiro, tudo isso confluiu para minhas práticas no ensino de História na sala de aula na Escola Alvina Rocha, influenciando positivamente. Esse cenário foi fundamental para apresentá-los a proposta de pesquisa com a metodologia de história oral, com o intuito de levá-los a conhecer uma comunidade quilombola e desenvolver as habilidades de pesquisa como princípio educativo, incluindo a produção escrita como resultado do processo que busca formar alunos autores.

A proposta foi apresentada, e as discussões foram intensas. Muitos alunos foram apresentando pontos que gostariam de conhecer sobre as comunidades. As questões mais citadas foram: as histórias das comunidades, acesso à educação e ao trabalho e as histórias das mulheres. A partir desses pontos, comecei a produzir o projeto Aquilombar Memórias com a participação dos alunos.

4 A HISTÓRIA ORAL APLICADA AO ENSINO DE HISTÓRIA: O PROJETO AQUILOMBAR MEMÓRIAS COMO DESAFIO DE EDUCAR PELA PESQUISA

Eu já vivi isso, de entrar num elevador com uma pessoa e ela falar: “será que não se enxerga, esse elevador não é para você?”.

Maria Zita, 38 anos (2021)

A presente seção trata das etapas de elaboração do projeto Aquilombar Memórias, que tem como ponto central utilizar a metodologia da história oral para pesquisar como princípio educativo e conhecer as histórias e as narrativas memorialísticas da comunidade quilombola do Agreste. Registrar as memórias de expressão oral do quilombo do Agreste é uma forma de contribuir não apenas com a comunidade, mas com todo o município de Seabra/BA, pois, não existe formalmente nenhuma iniciativa do poder público para registrar e preservar a memória e a história do povo seabrense. Além dessas contribuições, o Projeto Aquilombar, desenvolvido pela disciplina de História, buscou explorar estratégias de pesquisa usando a metodologia da história oral e desenvolver nos alunos habilidades de selecionar, identificar, comparar, contextualizar, interpretar, analisar e produzir conhecimento histórico a partir das entrevistas.

4.1 CAMINHOS DO PROJETO AQUILOMBAR MEMÓRIAS

Não existe uma forma única de trabalhar com a história oral na sala de aula. Não se trata de receita ou de formato infalível. Para Santhiago e Magalhães (2015, p. 57), o professor pode desejar usá-la na “sala de aula, mas isso não basta, ele precisará ter meios para transformá-la em um projeto pedagógico viável e para colocá-la em prática.” É fundamental que cada docente busque, em consonância com o contexto em que está inserido, construir à sua maneira de viabilizar o projeto.

O trabalho com história oral pode ser desenvolvido em qualquer disciplina e de forma articulada entre as disciplinas. Em qualquer cenário é necessário ter claros os referenciais que se pretende utilizar e quais caminhos eles apontam. No caso em questão, a pesquisa foi desenvolvida apenas em História, que é a disciplina que leciono. Considerando que o trabalho com fontes orais propicia ao aluno maior proximidade com a História, que deixa de ser visto como algo apartado, distante, difícil como afirmam Santhiago e Magalhães (2015, p. 65), a metodologia da história oral é extremamente apropriada para o ensino.

Contudo, o uso da história oral na sala de aula exige a compreensão de sua natureza, suas características e potencialidades. Isso significa que não se trata apenas de uma questão prática em que a partir de uma entrevista tudo está consumado. É preciso ter base teórica, mais do que isso, é relevante fomentar uma prática dialógica na perspectiva freiriana e buscar um bom clima pedagógico e democrático no processo de planejamento e execução da proposta de forma que professores e alunos se assumam “epistemologicamente críticos” (FREIRE, 2015).

Nas palavras de Freire (2015), a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que professor e alunos expõem ou falam do objeto. Contudo, é fundamental saber que a postura precisa ser dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não marcada pela passividade ao ouvir ou falar.

Para desenvolver o projeto Aquilombar Memórias, a base teórica e a parte prática foram fundamentais. A reflexão teórica sobre os caminhos da pesquisa utilizando a metodologia de história oral, devidamente referenciada por pesquisadores da área, gera condições favoráveis para ações pedagógicas de investigação de memórias de expressão oral na escola. Sobretudo, quando se compreende a pesquisa como princípio educativo e, portanto, como processo privilegiado de aprendizagem que não pode ser subestimado ou negligenciado. Daí a importância do domínio da metodologia e dos procedimentos numa perspectiva científica.

É fundamental a observância de que trabalhar com história oral não é o mesmo que fazer uma entrevista pontual. De acordo com Meihy e Holanda (2019, p. 14), qualquer resposta ao desafio de trabalhar com história oral obrigatoriamente parte dos pontos expressos no quadro abaixo:

Quadro 8 – O trabalho com história oral

1. É um ato premeditado, realizado segundo a orientação expressa em um projeto;
2. É um procedimento que acontece no tempo real da apreensão , que para tanto necessita de personagens vivos colocados em situação de diálogo;
3. Ao assumir-se como manifestação contemporânea, a história oral mantém vínculo inevitável com o imediato e isso obriga a reconhecer o enlace da memória com modos de narrar ;
4. A história oral, ao valer-se da memória, estabelece vínculos com identidade do grupo entrevistado e assim remete à construção de comunidades afins;
5. O espaço e o tempo da história oral, portanto, são o “ aqui ” e o “ agora ”, e o produto é um documento ;
6. Como manifestação contemporânea, a história oral se vale dos aparatos da modernidade para construir, então, além de pessoas vivas reunidas para contar algo que lhes é comum, a eletrônica se torna meio essencial para sua realização.

Fonte: Quadro elaborado pelo autor com base em MEIHY; HOLANDA (2019, p. 14-15).

Compreendendo que trabalhar com história oral exige uma “soma articulada, planejada, de algumas atitudes pensadas como um conjunto” (MEIHY; HOLANDA, 2019. p. 15) no Aquilombar Memórias, tornou-se imprescindível a definição de cada etapa, sempre que possível, com a participação dos alunos, gerando assim protagonismo e corresponsabilidade pelos resultados.

Para Meihy e Seawright (2020, p. 56), antes de iniciar a organização de um projeto de história oral, deve-se ler, instruir e preparar o campo de trabalho. Anuindo com esta premissa, evidencia-se a importância do professor pesquisador como um agente que nutre o processo de ensino e aprendizagem buscando conhecer os pressupostos, as potencialidades e os procedimentos de aplicação da metodologia de história oral.

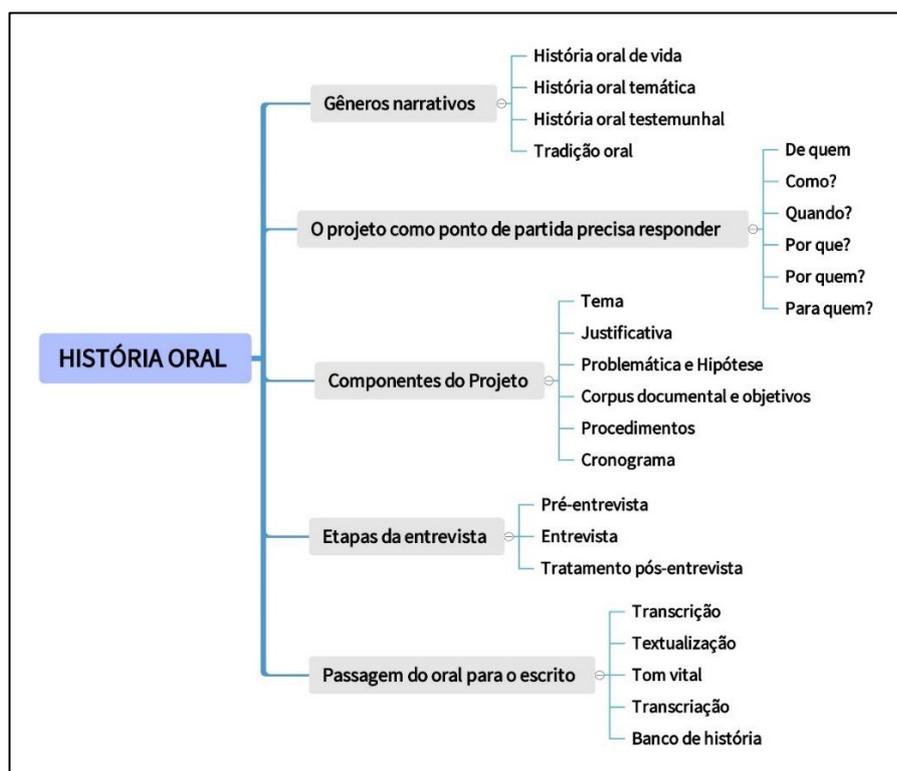
O projeto é um elemento imprescindível e deve partir de uma intencionalidade, responder a propósitos claramente definidos e prever quem se deseja entrevistar, como, quando, porque, por quem e para quem. É no projeto, também, que se faz a escolha dos procedimentos apropriados à história oral; a forma e etapas das entrevistas; define-se as temporalidades; as razões que justificam o projeto; as interações entre os colaboradores; e a quem se destina os resultados da pesquisa em história oral. Por isso, é fundamental considerar que o trabalho consistente com história oral em sala de aula exige cuidados antes, durante e depois. Portanto, ao fazer a opção de trabalhar nesta perspectiva, a primeira condição é pensar detidamente no pré-projeto para antever situações concernentes à metodologia, aos gêneros narrativos da história oral, e sobretudo aos propósitos de aprendizagem que se deseja para os alunos.

O segundo momento trata-se da consolidação e aplicação do projeto como forma de alcançar os objetivos traçados, buscando sempre a clareza de que o projeto não é uma camisa de força, mas um norte planejado com balizas teóricas e metodológicas que comportam adequações no processo.

Por fim, o arquivamento das fontes produzidas e a possível análise como forma de produzir saber histórico enseja inúmeras possibilidades, entre as quais destaco duas: O arquivamento planejado e dentro das normas básicas pode fomentar na unidade escolar a formação de um Centro de memória que preserve os saberes, os fazeres, as trajetórias de vida, as histórias fundacionais de comunidades e núcleos habitacionais rurais ou urbanos, as tradições culturais, etc.; por outro lado, todos esses registros que dão visibilidade a quem nunca teve suas histórias contadas nos meios oficiais constituem-se fontes produzidas que podem e devem ser analisadas na perspectiva da pesquisa histórica como forma de produção de conhecimento histórico e desenvolvimento de autoria de alunos, professores e da comunidade.

O mapa conceitual abaixo sintetiza grande parte do que é preciso compreender para escrever e desenvolver um projeto de história oral. De acordo com Meihy e Seawright (2020), a escolha do gênero narrativo é um passo fundamental; pois, em face de suas especificidades, a forma de entrevistar os colaboradores pode ser distinta.

Figura 9 – Mapa conceitual: saberes necessários para um projeto de história oral



Fonte: Elaborado pelo autor conforme MEIHY; SEAWRIGHT (2020).

No projeto Aquilombar Memórias, após discutir com os alunos, adotamos (professor/alunos) o gênero História Oral Temática e definimos que a pesquisa seria com moradores da comunidade quilombola do Agreste. Para isso, consideramos, a partir dos elementos disponíveis, a questão das condições de diálogo com a comunidade, sua forma de organização social, as condições de fazer a pesquisa em período pandêmico, acesso à internet, transporte, nossas condições de execução e, sobretudo, a relevância social para a comunidade.

Ressalte-se que o projeto foi planejado e desenvolvido em período pandêmico. Portanto, a maioria das ações foi desenvolvida *on-line*. Apesar das dificuldades de conexão, os alunos da Escola Alvina Rocha que participaram do projeto e os colaboradores da comunidade do Agreste possuíam acesso à internet para participar de reuniões pelo Google Meet. Esse foi um fator determinante para garantir um processo pedagógico-democrático. Apesar das limitações que buscamos sistemática e cotidianamente superar usando outras ferramentas como reuniões extras

com os grupos, salas de discussão no WhatsApp, mensagem de texto, áudios e a plataformas como Google Classroom e Google Drive.

Definido o local e temática da pesquisa, foi fundamental apresentar e discutir com os alunos a metodologia. Nesta fase inicial foi apresentada a história oral, sua definição, seus gêneros narrativos e seus pressupostos, tomando como base o livro *História oral: Como fazer como pensar*, de José Carlos Sebe B. Meihy e Fabíola Holanda. A essa altura, ainda não havia um projeto estruturado, mas a partir das discussões com os alunos vários pontos foram se delineando. Essa discussão foi fundamental, pois gerou engajamento e protagonismo dos alunos. Na prática, eles começaram a exercitar aspectos relevantes do ato de pesquisar. A definição do *locus* de pesquisa e as reflexões sobre o uso da metodologia da história oral foram etapas importantes e serviram ao propósito de educar pela pesquisa.

A definição do grupo a ser entrevistado foi outro ponto fundamental. Inicialmente a ideia era concentrar a pesquisa apenas em pessoas mais velhas, acima dos 60 (sessenta) anos. Porém, após várias ponderações dos alunos, com as quais fiquei receoso, mas ao final concordei, ficou definido que deveria ser maioria do gênero feminino, e além dos mais velhos, ter duas pessoas de até 25 anos e duas entre 25 e 50 anos. O argumento é que traria para a pesquisa a possibilidade de um olhar analítico das questões geracionais e de gênero.

Esse processo inicial foi fundamental para ajudar os alunos a desenvolver competências de selecionar, avaliar, planejar, delimitar temas, analisar contextos espacial e temporal, para fazer escolhas com maior consciência. O projeto estava delineado com a participação dos alunos. Faltava, no entanto, a sistematização, que coube a mim. Sublinha-se que o professor, além de estimular criando situações que geram engajamento, precisa ter claro seu propósito com o projeto. É dele a responsabilidade de coordenar todas as etapas. Pesquisar envolve comprometimento e o professor deve ser exemplo.

Esses primeiros passos, longe de serem desnecessários, tornam-se imprescindíveis, visto que ouvir os alunos contribui para que compreendam que a pesquisa é para eles, para responder suas inquietações e suas curiosidades; e não para o professor atribuir uma nota. Esse nível de compreensão só acontece se o aluno for protagonista, se sua voz tiver presente na concepção e construção do projeto, ainda que ele tenha que abrir concessões e aderir a outras posições, o que é também uma aprendizagem necessária, desde que conscientemente elaborada.

A seguir, apresento brevemente alguns aspectos do projeto já sistematizado. Antes, porém, é fundamental destacar que, embora ouvir os alunos seja muito importante, os objetivos do projeto devem ser pensados a partir de expectativas de aprendizagens estabelecidas pelo professor e congruentes com a escuta dos discentes. Para tanto, precisa considerar os

documentos oficiais disponíveis na escola e ou na rede de ensino, a exemplo do Projeto político-pedagógico e os referenciais curriculares.

Considerando essas questões e vislumbrando torná-lo permanente na Escola Alvina Rocha, o projeto foi nomeado Aquilombar Memórias e nesta primeira edição o tema foi o escolhido em discussão com os alunos: Comunidade quilombola do Agreste: origens, memórias e identidade. O objetivo geral: conhecer e registrar memórias e narrativas da comunidade quilombola do Agreste por meio da metodologia da história oral; especificamente, o projeto se propôs a levar os alunos a:

1. conhecer a origem da comunidade e seu processo de reconhecimento como quilombola;
2. conhecer aspectos relacionados com educação, cultura e identidade;
3. identificar marcas de resistências e lideranças de mulheres quilombolas;
4. produzir documento histórico por meio das entrevistas;
5. produzir conhecimento histórico por meio das análises dos documentos;
6. desenvolver autoria por meio da produção de textos científicos;
7. devolver aos colaboradores os resultados da pesquisa – entrevistas transcritas e produções autorais decorrentes delas.

O intuito da pesquisa foi buscar respostas para uma pergunta em particular: Quais memórias e narrativas ajudam a conhecer a formação, a cultura, e as marcas de resistência e identidade da comunidade quilombola do Agreste?

A problematização em questão levou a um alinhamento com os objetivos didáticos e remete à importância de compreender melhor a comunidade quilombola a partir dos acontecimentos, dos personagens e dos lugares de memória que marcam a trajetória do povo do Agreste. Compreendo que ao aplicar os procedimentos da metodologia da história oral buscando responder tal inquietação, educa-se a partir da pesquisa.

O projeto foi desenvolvido em dois trimestres. O tempo foi um fator fundamental para conseguir desenvolver todas as etapas da pesquisa. Para diminuir os riscos de desmobilização dos alunos em função do tempo de duração, o projeto contou com duas etapas, cada uma gerando um produto. A primeira, a transcrição da entrevista dentro das orientações para arquivamento; e a segunda, a produção de um relato de experiência destacando os caminhos da pesquisa e refletido sobre os sentidos das memórias e narrativas captadas nas entrevistas.

Os passos foram lentos e graduais. Os alunos foram divididos em 3 (três) grupos com no máximo de 9 (nove) componentes na primeira etapa; e na segunda etapa 6 (seis) grupos com no máximo 5 (cinco) componentes). Em cada um dos blocos os grupos tiveram líderes eleitos

pelos colegas. Assim, uma das estratégias que busquei foi criar a possibilidade de coorientação. Em cada grupo um aluno, líder ou não, poderia ser coorientador da pesquisa caso em seu grupo tivesse colegas com dificuldades de desenvolver as atividades após as orientações passadas por mim.

4.2 PRIMEIRA ETAPA DO PROJETO AQUILOMBAR MEMÓRIAS E A PRODUÇÃO DO DOCUMENTO EM HISTÓRIA ORAL

As etapas sistematizadas foram apresentadas aos alunos para que todos pudessem pensar sobre: o nome do projeto, a justificativa, objetivos, problemática, duração e alcance do projeto, história oral temática, os produtos de cada etapa, os resultados esperados e formação dos grupos.

É preciso registrar que, na experiência em questão, o projeto nasce no processo de reflexão com os alunos. Consigna-se que o formato de um projeto deve estar atrelado a suas propostas e objetivos e é importante que o professor tenha clareza sobre quais são seus propósitos (SANTHIAGO; MAGALHÃES, 2015, p. 58). Por esta questão foi fundamental apresentar e discutir com os alunos a sistematização e, sobretudo, os objetivos de aprendizagem do projeto. Estes não se resumem às inquietações dos alunos, tais como saber mais sobre as comunidades quilombolas em seus aspectos históricos, identitários, culturais, e de resistências; outrossim, comportam também o meu propósito de professor que é educar pela pesquisa a partir do processo de produção de documento histórico por meio das entrevistas, da produção de conhecimento histórico por meio das análises dos documentos e na autoria de textos científicos.

O propósito do projeto é encorpado porque abarca mais de uma frente e isso foi determinante para definição do tempo necessário para sua realização. O processo de discussão que se iniciou no mês de maio de 2021, ainda como pré-projeto, se consolida a partir do dia 06 (seis) de julho com a organização das pré-entrevistas já nos grupos organizados e devidamente orientados. Preparar as entrevistas é parte vital no projeto de história oral. Em função do contexto pandêmico, a única forma de levar o projeto adiante seria fazer as entrevistas de forma *on-line*. E todo o planejamento foi feito a partir dessa premissa.

Após vários momentos de orientações, foi a vez de definirmos os nomes das pessoas a serem entrevistadas. O primeiro contato foi feito por mim, por telefone, e a apresentação da proposta feita pelos alunos; posteriormente, de forma conjunta, foram definidos dia e horário da entrevista. Sobre a gravação, ficou acordado que dois alunos, além do professor, deveriam fazê-la em vídeo e áudio pela plataforma Google Meet.

Todos os alunos pesquisadores foram construindo saberes sobre o que, para que, quando, por quem, para quem e como a pesquisa seria feita. A compreensão dos sentidos da pesquisa é parte fundamental e princípio educativo.

Quadro 9 – Sobre os sentidos da pesquisa

Os sentidos da pesquisa		
	No projeto Aquilombar Memórias	Significado pedagógico – Educar pela pesquisa
O que	Memórias e narrativas da comunidade quilombola do Agreste.	Definição da linha de pesquisa, do recorte temático, do local e do método investigativo; (exige considerar a relevância, o espaço, a circunstância, a população a ser pesquisada, definição do campo de observação e a compreensão do método)
Para que	Conhecer e registrar memórias de expressão oral na comunidade quilombola do Agreste e produzir conhecimento histórico.	Definição e clareza do propósito da pesquisa; (exige critérios de seleção, exclusão, adição, organização e hierarquização de informações).
Como	Aplicando os pressupostos da metodologia da História oral por meio de entrevista e análise das fontes produzidas.	Aplicação da metodologia; (exige planejamento, ética, recursos adequados, domínio do método, conhecimento prévio sobre o público-alvo e sobre o campo de observação definido).
porque	É importante conhecer as memórias de expressão oral da comunidade; e as entrevistas são meios indispensáveis para a produção de documentação por meio da gravação e da transcrição.	Significado da metodologia da História Oral no processo de produção de fontes; (exige clareza da natureza da pesquisa e do processo rigoroso de produção de documentos históricos usando a metodologia da História oral).
Quando	Primeira etapa: segundo trimestre de 2021. Segunda etapa: terceiro trimestre de 2021.	Organização temporal do processo de aplicação da pesquisa; (exige procedimentos didáticos claros e compatíveis com o propósito e a duração da pesquisa).
Por quem	Pelos alunos do 9.º ano, professor e colaboradores da pesquisa.	Afirmação dos autores da pesquisa (exige protagonismo).
Para quem	Para os alunos, professores, comunidade escolar e quilombolas.	Definição do público-alvo; (exige foco e linguagem adequada ao destinatário do processo investigativo).
Produtos esperados	Primeira etapa: produção de documentos históricos a partir das entrevistas; Segunda etapa: produção de artigo científico a partir dos documentos históricos.	Definição do produto do projeto (exige autoria, tempo, método, leitura atenta, crítica, orientação, identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise).

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de MEIHY; SEAWRIGHT (2020) e DEMO (2011).

Sobre as questões éticas e comportamentais dos alunos pesquisadores no momento da entrevista, partimos do que nos orientam Meihy e Seawright (2020), que afirmam que a

consideração respeitosa aos colaboradores deve garantir para o ato certa solenidade conveniente ao respeito ético exigido em qualquer situação de história oral. Definimos que a entrevista deveria partir de algumas perguntas previamente pensadas em função da temática escolhida, mas propiciando espaços de liberdade de expressão da memória e partilha de experiências (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020). Adotamos a proposta de entrevista semiestruturada, em que um roteiro prévio ajuda a manter o foco em questões centrais, mas conserva o modelo de entrevista flexível.

Para chegarmos às perguntas da entrevista, partindo das inquietações dos alunos em relação à Comunidade quilombola e aos colaboradores já definidos, solicitei que eles listassem possíveis perguntas que consideravam importante fazer para obter as informações para chegar aos objetivos do trabalho. Entre os 28 alunos que participaram da primeira etapa, as questões mais citadas foram sobre: surgimento da comunidade do Agreste; o que é preciso para uma comunidade ser reconhecida como quilombola; a identidade quilombola; a organização e os costumes do quilombo no passado e atualmente; história do acesso à educação na comunidade e na história pessoal do colaborador(a); casos de racismo na comunidade e na vida dos colaboradores(as); e as relações de gênero da comunidade em relação a oportunidades, ao longo do tempo, para estudar e trabalhar.

Trabalhar com história oral na sala de aula exige compreender que o projeto “deve ser visto como referência, não como camisa de força ou algo estanque ou engessador” (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 46). Isso quer dizer que o projeto escrito deve ser organizado sistematicamente de modo que nos lembre que existem algumas metas a serem atingidas sem, no entanto, se tornar hermético às possibilidades de enriquecê-lo. Este entendimento fez com que as questões levantadas inicialmente pelos alunos fossem tomadas como base para o processo investigativo. Consequentemente, as entrevistas foram planejadas a partir desses pontos que passaram a compor o roteiro prévio.

Ao discutir sobre as questões éticas do processo de pesquisa, foi apresentado aos alunos um modelo de carta de cessão de direitos sobre depoimento oral e refletimos acerca de sua importância para a pesquisa.

Na mesma aula, com a anuência da direção e da coordenação da escola foi apresentada a eles a proposta de, a partir do Projeto Aquilombar Memórias, dar os primeiros passos para criação do Centro de Memória e História Oral da Escola M. Alvina Rocha (PAM – CMHO/ Emar), que terá o objetivo de manter constante pesquisas, envolvendo alunos e professores de outras disciplinas, na perspectiva de pesquisar memória de expressão oral do município de Seabra e em especial das comunidades tradicionais. Foi um dos momentos marcantes do

processo. A criação do centro já é uma discussão avançada e já está prevista no texto, em reformulação, do Projeto político-pedagógico da escola.

Ainda como parte da pré-entrevista, os alunos foram orientados a eleger, em cada grupo, os responsáveis pela entrevista, pela gravação em áudio e vídeo e pelas anotações. Com todas as etapas concluídas, as entrevistas foram marcadas. Observando a disponibilidade de cada colaborador, as entrevistas aconteceram entre os dias 13 de julho e o dia 14 de agosto de 2021.

Quadro 10 – Relação dos entrevistados

Entrevistados	Na comunidade do Agreste...	Idade
Raimundo Januário	Agricultor, reconhecido pelos comunitários como portador de memória privilegiada, conhecedor das histórias do lugar e de seu povo, líder fundamental na luta das comunidades quilombolas de Seabra, liderou o processo de reconhecimento da comunidade do Agreste.	76
Jandira Maria Cassimiro Alves	Agricultora, parteira da comunidade, membro da Associação quilombola, do grupo de batuque, avó, mãe e aluna da Educação de Jovens e Adultos (EJA).	63
Carmelice Rosa da Silva.	Agricultora, primeira mulher a presidir a Associação quilombola, do grupo de batuque, líder fundamental na luta das comunidades quilombolas de Seabra, liderou o processo de reconhecimento do quilombo do Agreste.	52
Maria Zita Cassimiro Alves	Agricultora, liderança local, membro da Associação, do grupo de batuque, mãe de alunos em idade escolar, que teve experiências de estudo e de trabalho fora da comunidade.	38
Valdelice Rosa Da Silva Alves	Agricultora, liderança local, membro da Associação, do grupo de batuque, mãe de alunos em idade escolar, que teve experiências de estudo e de trabalho dentro e fora da comunidade.	29
Leia Alves Silva	Cozinheira, estudante, liderança local que teve experiências de estudo e de trabalho dentro e fora da comunidade e conseguiu acessar a universidade.	25
Luzinelma Cassimiro Alves	Estudante, liderança local que teve experiências de estudo e de trabalho dentro e fora da comunidade e se desloca todos os dias para cursar o último ano do Ensino Médio em Seabra.	18

Fonte: Elaborado pelo autor conforme entrevistas do projeto Aquilombar Memórias.

Sete colaboradores foram entrevistados a partir das escolhas discutidas nos grupos.

Todos foram lembrados, antes do início da entrevista, sobre o propósito do projeto e da necessidade da carta de uso de cessão de direitos sobre depoimento oral.

Ao final de cada entrevista, os grupos agradeceram aos colaboradores, verificaram as gravações para certificar que estavam preservadas e solicitaram a autorização para uso das entrevistas.

Cada grupo entrevistou duas colaboradoras; e para a última entrevista, com o Senhor Raimundo Januário, no dia 14 de agosto de 2021, ficaram responsáveis um líder de cada grupo sob minha coordenação, de forma presencial, tomando todas as medidas recomendadas pelas autoridades sanitárias. No entanto, essa entrevista apresentou características diferentes das demais. O colaborador não tinha condições de conectividade favoráveis para a entrevista *online* e dada a sua importância ante os saberes que possui sobre a origem da comunidade, os aspectos fundacionais, culturais e identitários, não havia como não o ouvir. Diante deste fator, um cenário mais desafiador se impôs, pois tornou-se necessário transporte, autorização dos pais, cuidados sanitários e reorganizar as formas de gravação. Ao final, em função da pandemia e do deslocamento, apenas dois alunos puderam participar da entrevista.

As entrevistas tiveram tempos diferentes, sendo a mais curta 17 minutos e a mais longa 58. A cada entrevista, os grupos orientados já começavam o processo de transcrição. Para Meihy e Seawright (2020, p. 131), “transcrever é o exercício de correspondência da estrutura dos enunciados verbais transpostos para a solução escrita em equivalência imediata e imitativa”. Para os autores supracitados, a “transcrição” é um primeiro passo para a construção de um documento em história oral, sendo recomendadas outras etapas como a “textualização” e a “transcrição”. Tomando-os como referência, de posse do texto base das transcrições, os alunos passaram ao aprimoramento dos textos observando a pontuação, interpretando as ideias e preservando o sentido da fala, ou seja, dando padrão textual à transcrição do produto gravado (textualização).

A “transcrição” passa pelo aperfeiçoamento do texto a partir das etapas anteriores (transcrição e textualização), e como afirmam Meihy e Seawright (2020, p. 139), isso significa “mais do que ajeitar: é reimaginar, recriar, refazer”. Este processo foi difícil e exigiu muito foco e momentos de orientações extras. A produção do documento, além das etapas citadas, exige muito cuidado estético e aprovação final pelos colaboradores. Por isso, demandou muito tempo e várias situações de revisão até chegar na última versão.

Figura 10 – Ficha técnica de duas entrevistas feitas pelos alunos³

	
 <p>Port. N° 4096, D. O. de 11/06/1981. Tel.: (75) 3331-2184 / (75) 99709 - 6296.</p>  <p>ESCOLA MUNICIPAL ALVINA ROCHA</p>	 <p>Port. N° 4096, D. O. de 11/06/1981. Tel.: (75) 3331-2184 / (75) 99709 - 6296.</p>  <p>ESCOLA MUNICIPAL ALVINA ROCHA</p>
<p>Entrevista: Jandira Maria Cassimiro Alves</p>	<p>Nome do (a) entrevistado (a): Raimundo Januário</p>
	
<p>Ficha Técnica</p>	<p>Ficha Técnica</p>
<p>Nome do projeto: Aquilombar memórias Tema do projeto: Comunidade quilombola de Agreste: origens, memórias e identidade Nome do (a) entrevistado (a): Jandira Maria Cassimiro Alves Idade: 63 anos Onde mora: Comunidade de Agreste Data da entrevista: 14/07/2021 Local da entrevista: Google Meet Duração: 35:10 minutos Hora de início: 15:59 - Hora do final: 16:34 Professor responsável: Lauro Roberto Escola: Municipal Alvina Rocha Tipo de entrevista: História Oral Tema da entrevista: história do Agreste, Lutas de mulheres quilombolas, educação no Agreste, cultura, trabalho. Turma: 9º ano</p>	<p>Nome do projeto: Aquilombar memórias Tema do projeto: Comunidade quilombola de Agreste: origens, memórias e identidade Nome do (a) entrevistado (a): Raimundo Januário Idade: 76 anos Onde mora: Comunidade quilombola de Agreste. Data da entrevista: 14/08/2021. Local da entrevista: Agreste, casa de Carmelice. Duração: 48 minutos e 35 segundos. Hora de início: 17 horas e 18 minutos. Professor responsável: Lauro Roberto. Escola: Municipal Alvina Rocha. Tipo de entrevista: História Oral. Transcrição: Alana Matos, Adriano Ramos Temas da Entrevista: História do Agreste (origens, cultura e identidade)</p>
1	1

Fonte: Elaborado pelo autor conforme fichas técnicas das entrevistas.

Afinal, as entrevistas ficaram prontas para futuras análises, devolutivas para os colaboradores e fazer parte do arquivo do Centro de memória e história oral da Escola Alvina Rocha, em processo de criação.

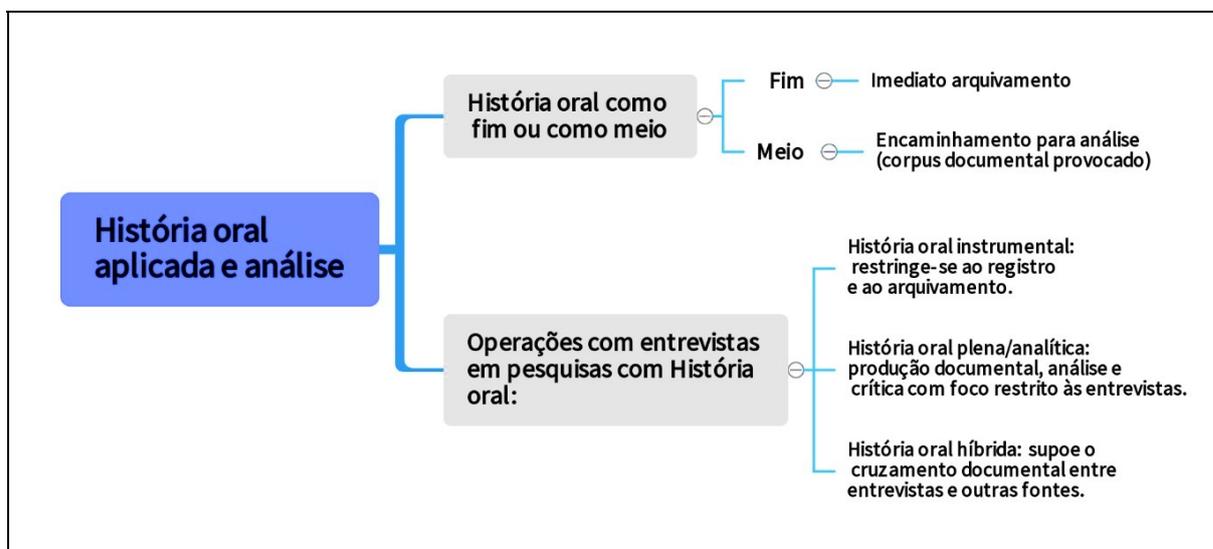
4.3 SEGUNDA ETAPA DO PROJETO AQUILOMBAR MEMÓRIAS E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO HISTÓRICO A PARTIR DAS MEMÓRIAS DE EXPRESSÃO ORAL DO QUILOMBO DO AGRESTE

Para Alessandro Portelli (2016, p. 10), “ao contrário da maioria dos documentos históricos, as fontes orais não são encontradas, mas cocriadas pelo historiador”. Para o autor, a presença, o estímulo e o papel ativo do historiador na entrevista feita em campo é o que garante

³ Uma entrevista *on-line* e outra presencial.

sua existência. Essa foi a tarefa no primeiro bloco. Guardando as devidas proporções em relação ao universo acadêmico, os procedimentos adotados pelos alunos na pesquisa foram compatíveis com o trabalho de um historiador.

Figura 11 – Mapa conceitual: história oral aplicada



Fonte: Elaborado pelo autor conforme MEIHY; SEAWRIGHT (2020).

“Se o projeto se limitar à produção do documento, como fim, sem a análise complementar, o alcance da história oral será sempre instrumental”; é o que afirmam Meihy e Seawright (2020, p. 157). E nesta perspectiva, o projeto Aquilombar Memórias se propôs ir além quando estabeleceu como objetivos específicos levar os alunos a produzir conhecimento histórico por meio das análises dos documentos e desenvolver autoria por meio da produção de textos científicos. Adotando um conceito de Meihy e Seawright (2020), procuramos fazer um trabalho de “história oral plena/analítica”.

Mais do que história oral instrumental que apenas procede aos registros, a história oral plena exercita a análise fazendo as entrevistas dialogarem. Fala-se, então, de autonomia documental das entrevistas que se relacionam favorecendo debates internos. (MEIHY; SEAWRIGHT, 2020, p. 159).

Esse foi o grande desafio do segundo bloco. Considerei que as narrativas dos colaboradores deveriam possibilitar aos alunos desenvolver habilidades autorais. Assim, a partir do escopo geral os alunos puderam eleger recortes que desejavam explorar dentro das entrevistas transcritas para produzir os textos.

Neste segundo momento, buscou-se as relações dialógicas entre as entrevistas incorporando as características da transcrição às sutilezas da fala, aos silêncios, às marcas culturais, aos risos e dores que vão além dos fatos narrados pelos colaboradores que passaram a integrar de forma relevante a composição dos textos autorais que constituem os resultados do projeto.

O produto de um projeto deve ser pensado em consonância com os objetivos inicialmente traçados. No caso em questão, os alunos partiram dos registros de memórias e narrativas da comunidade quilombola do Agreste coletadas nas entrevistas e foram orientados a escolher e desenvolver a escrita de uma tipologia textual.

Sabe-se que, em geral, os tipos textuais abrangem as categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. (MARCUSCHI, 2008). A definição do produto do projeto na forma escrita foi uma escolha orientada. Considero o processo de escrita fundamental para desenvolver habilidades de autoria, ao passo que é altamente desafiador e democrático, dados os recursos necessários para viabilizá-lo. Apesar de focar predominantemente nos aspectos argumentativos, o produto desta etapa comportou mais de um tipo textual. Como afirmam Leal e Melo (2007, p. 18), “os textos, via de regra, são heterogêneos quanto aos tipos”. Portanto, no processo de escrita dos alunos, aspectos narrativos tornaram-se partes significativas na produção do texto.

Para fins de categorização, o produto que os alunos foram orientados a desenvolver foi um artigo científico. Entre outros aspectos, esse gênero é marcado por operadores argumentativos que permitem revelar o grau de envolvimento do autor do texto e apontam para conclusões, explicações, relações entre dois ou mais textos, situações de oposição, alternância, contraste, justificativa, seleção, mapeamento, além de revelar uma necessidade de comunicação social. Portanto, possibilita desenvolver as habilidades de identificar, comparar, contextualizar, interpretar e analisar, como prevê o texto da BNCC.

Segundo Beaugrande (apud Marcuschi, 2008, p. 72): “É essencial tomar o texto como um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. Neste ponto de vista, ao produzir um texto usando entrevistas de história oral, o aluno mobiliza uma série de saberes que vão desde as conexões entre palavras, sons e sentidos até a articulação multimodal de questões socialmente vivas, advinda da memória de expressão oral numa relação intelectual crucial que implica, necessariamente, a coautoria entre entrevistado e entrevistador.

A gestão do tempo é essencial ao trabalhar com pesquisa e produção de texto científico no Ensino Fundamental. A duração de cada etapa precisa atender a certa flexibilidade sem, no entanto, comprometer o conjunto dos procedimentos necessários para concretização dos

trabalhos. Aliado a esta questão, as orientações didáticas que compõem cada etapa devem deixar claro quais percursos os alunos precisam percorrer para conseguir redigir o produto.

Os alunos foram levados a conhecer as características de um texto científico. Para tanto, recorremos às normas da ABNT, inicialmente, para conhecer a estrutura do artigo e em seguida para tratar das formas de citações e configuração de páginas.

Partindo de um modelo, como espelho, foram apresentados os elementos pré-textuais: título, subtítulo, nome do autor, resumo e palavras-chave. Nesta fase preliminar, além de compreender que esses são elementos do gênero textual escolhido para o produto, todos os alunos foram instigados a refletir a partir do tema do projeto Aquilombar Memórias, dos documentos frutos das entrevistas e pensar nos recortes que pretendiam fazer para produzir seus textos.

Esses foram momentos de altas expectativas. Cada grupo teve um tempo para discutir, criando assim uma atmosfera de protagonismo com os alunos apontando caminhos que desejam explorar, negociando com os colegas, avaliando possibilidades, subtemas e conceitos a serem explorados. Apesar das inquietações, todos foram orientados a amadurecer suas posições no decorrer das discussões dos elementos do artigo e somente em oito dias apresentar um plano de escrita.

A discussão sobre os elementos textuais (introdução, desenvolvimento e conclusão) fez com que alguns alunos saíssem da euforia do primeiro momento e se deparassem com a complexidade da proposta. No entanto, os grupos foram pensados observando os níveis de desenvolvimento dos alunos, de forma que no decorrer dos trabalhos um pudesse orientar o outro, garantindo a participação em todo o processo.

Para esta atividade, inicialmente pensada para uma aula, precisamos de três, pois tivemos que ir além da simples apresentação conceitual e fazer pequenas oficinas em que os alunos em seus grupos simulavam a partir de um tema a construção de elementos da introdução e tópicos a serem ampliados no desenvolvimento.

A orientação dos elementos pós-textuais foi rápida, pois mantivemos o foco nas referências. Casos específicos foram tratados nos encontros para orientação no decorrer do processo de escrita.

Seguindo as orientações do projeto, os grupos apresentaram, depois das orientações sobre as características do gênero artigo científico, o plano de escrita com recorte temático, objetivos e pontos a serem desenvolvidos. Contudo, nem todos tinham clareza do processo e não conseguiram planejar adequadamente o processo de escrita.

Assim, com o intuito de garantir que todos os alunos construíssem habilidades para produção de conhecimento histórico a partir das memórias de expressão oral do quilombo do Agreste, passamos a fazer algumas análises coletivas das entrevistas. O propósito da atividade foi levar os alunos a aprender com a leitura, a observação e com suas práticas (mão na massa) a “interrogar” o documento histórico (entrevista transcrita).

Orientei aos alunos que, em casa, fizessem leituras atentas dos documentos para identificar e registrar no caderno as informações, a partir das quais evidenciam-se os “tons vitais” das fontes. Isto é, destacar os dados e ideias que poderiam ser consideradas a coluna vertebral do texto. No segundo momento, na aula, os alunos foram desafiados a apresentar oralmente suas impressões sobre os documentos. Cada grupo descreveu uma entrevista de acordo com a consigna da proposta e a cada apresentação, com a mediação do professor, os alunos foram acrescentando ou reforçando aspectos relevantes que poderiam contribuir com suas propostas de construção de artigo, conforme plano de escrita apresentado.

No terceiro momento, os grupos receberam 5 (cinco) perguntas e foram orientados a respondê-las a partir das descrições dos documentos feitas na etapa anterior, devendo consultar o original sempre que necessário e apresentar os resultados na discussão coletiva. Foram as seguintes: 1- Como foram preparadas, aplicadas e transformadas em documentos as entrevistas com os colaboradores? 2- Qual a natureza e as características dos documentos produzidos? 3- Quais informações, saberes e conteúdos adquiridos por vocês nas aulas de História ou em outros espaços têm conexão clara com os documentos produzidos? 4- A partir dos documentos, quais aspectos da memória e do contexto histórico da comunidade do Agreste e da vida do entrevistado é possível destacar? 5- Quais aspectos destacados como resposta para as questões anteriores vocês pretendem utilizar na escrita do artigo?

Essa atividade teve o tempo de 5 (cinco) aulas, pois envolveu muito debate sobre os documentos como forma de preparar os alunos para desenvolver a autoria de um texto científico. O conjunto dos procedimentos buscou aprimorar o protagonismo dos alunos de forma que eles aprendessem também com seus colegas. Portanto, falar e ouvir foram questões fundamentais no processo.

Nas duas primeiras partes, ao estudar o documento histórico, exercitaram a habilidade de identificar informações relevantes, de comunicar impressões de leitura, ouvir ponderações complementares às suas e registrar.

Na terceira parte, os debates em torno das perguntas contribuíram para os alunos se instrumentalizar para a escrita do artigo. As reflexões em torno das perguntas 1 (um) e 2 (dois)

ajudaram a construir habilidades de identificar e fornecer as bases para comparar, que foi uma habilidade pretendida pela questão 2 (dois). Neste caso, os alunos conseguiram estabelecer relação de semelhanças e diferenças, de simetria e assimetria, conexão e desconexão entre saberes e conteúdos já consolidados na disciplina de História com as informações do documento histórico.

Possibilitou-se também exercitar a habilidade de contextualizar na medida em que os alunos buscaram, a partir da questão 3 (três), localizar no tempo e no espaço aspectos das memórias narradas pelos colaboradores. A questão 3 (três) propiciou, ainda, na maioria dos alunos, o despertar da atitude historiadora, levando-os a selecionar e apontar quais “vozes” da fonte histórica eles poderiam chamar para responder aos objetivos dos seus textos em processo de construção.

Esta premissa ajudou a desenvolver a habilidade de interpretar a fonte e de questioná-la segundo um olhar de pesquisador. Os debates em torno da questão 4 (quatro) pretenderam mobilizar os saberes das questões anteriores para suscitar a habilidade de analisar o documento e, conseqüentemente, instigá-los a pensar suas escolhas e evidenciar o seu olhar de pesquisador que se propõe a produzir conhecimento histórico a partir de fontes provenientes de memória de expressão oral.

Ao fim desses processos, os alunos já possuíam elementos suficientes para iniciar a produção do artigo. Estabelecemos que seriam necessários no mínimo dois encontros para orientações com cada grupo no decorrer da escrita. Com alguns grupos chegamos a seis encontros.

Em cada encontro, após a leitura do texto produzido pelos alunos, as orientações foram direcionadas para organização do texto de acordo com as características do gênero, observando as relações intrínsecas entre introdução, desenvolvimento e conclusão, as adequações das citações; mas, sobretudo, potencializando as condições de análise dos documentos (entrevistas transcritas) com a finalidade de produzir conhecimento histórico. O período de orientação e produção do artigo durou 2 (dois) meses, setembro e outubro de 2021.

Uma dificuldade marcante foi o processo de revisão, pois foi estabelecido o número mínimo de páginas, mas não o número máximo. Ao final, alguns grupos produziram até 22 páginas. Essa imprecisão no planejamento dificultou o processo, mas não inviabilizou a finalização do trabalho no tempo previsto.

Em novembro e dezembro a proposta do projeto Aquilombar Memórias foi a apresentação dos resultados para a Escola, com a presença de todas as turmas, apresentação do resultado e devolução de todo material produzido para a comunidade do Agreste, além da

criação de mecanismo de publicação do trabalho. Na proposta discutida com os alunos inicialmente acertou-se que: todos os artigos deveriam ser organizados em um e-book – artesanal e disponibilizando os resultados da pesquisa para Escola Alvina Rocha e a Secretaria Municipal de Educação; e uma página no Instagram para divulgar a pesquisa para o público em geral. Esses dois pontos conseguimos realizar com êxito. No entanto, a publicação dos artigos no Blog do projeto Aquilombar Memórias não foi possível fazer, pois aconteceu uma mudança no calendário escolar reduzindo 15 dias das aulas de dezembro.

4.4 UMA BREVE ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PROJETO: OS ARTIGOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS

Patenteia-se aqui a minha concordância com Bagno (2014, p. 31) ao afirmar que “fazer uma pesquisa é assumir um compromisso e uma responsabilidade” e que “na pesquisa científica o projeto é indispensável e requer sempre um produto” (BAGNO, 2014, p. 28). Em vista disso, no projeto Aquilombar Memórias estabelecemos com clareza o que deveríamos produzir ao final da primeira etapa: entrevista transcrita e pronta para arquivar; e no final da segunda: o artigo científico.

Trabalhar com essa proposta apresentou aos alunos o desafio de transformar memória de expressão oral em documento. Isso tornou-se possível exercitando as habilidades de observar, registrar e desvendar as narrativas do quilombo do Agreste a partir das entrevistas com os colaboradores.

Todo o percurso foi consoante à BNCC, segundo a qual “o documento, para o historiador, é o campo da produção do conhecimento histórico; portanto, é esta a atividade mais importante a ser desenvolvida com os alunos” (BRASIL, 2017, p. 418). No decurso de atividades desta natureza, nos lembra Verena Alberti:

Uma pergunta infalível na análise de documento é: “o que a fonte documenta”? Ou seja: o que esse quadro, essa entrevista, essa charge etc. efetivamente documentam?” Para nos aproximarmos das respostas é importante ter em mente que as fontes podem documentar coisas que seus autores originalmente não tencionavam registrar. (ALBERTI, 2019, p. 109).

A produção dos artigos corresponde a este processo. Nas atividades de análises ficou evidenciado que os documentos comportam memórias que contam: história de vida dos entrevistados, história do Agreste, lutas de mulheres quilombolas, história da educação no

quilombo, cultura, trabalho, infância, racismo e machismo. Portanto, consonantes com o que se propôs o projeto.

As produções dos alunos foram riquíssimas. Há de se considerar, no entanto, que a aplicação do projeto foi para alunos do Ensino Fundamental com faixa etária entre 13 e 15 anos e que o trabalho, pela sua natureza, foi inédito para eles. Cada grupo produziu um artigo e os textos variaram de sete a 22 páginas. A maioria das produções apresentou níveis altos de complexidade, considerado o nível de maturidade esperado para turma de 9.º ano.

A pandemia mudou drasticamente o contexto da educação e fez emergir dificuldades e desafios que desnudaram as limitações dos sistemas educacionais e quadros de desigualdades profundas na estrutura social e econômica da sociedade. Foi nesse contexto que o projeto foi desenvolvido.

Todos os alunos que participaram do projeto tiveram acesso à internet, mas quatro alunos transcreveram e produziram seus textos pelo celular, porque ninguém em suas casas possuía computador. A privação de condições ideais de pesquisa e produção intelectual sem sombra de dúvida traz implicações nos resultados. Contudo, as atividades em grupo, os vários momentos de escrita e edição utilizando o Google Docs, bem como os momentos de orientações pelo WhatsApp e pelo Google Meet com o professor foram substanciais para buscar alternativas com maior viabilidade considerando o contexto, e assim propiciar protagonismo e direcionar os alunos para a competência autoral.

Os desafios de educar pela pesquisa foram potencializados pelo contexto pandêmico e pela ausência de interação presencial. Quanto aos entraves, apesar de intrincados, não impossibilitaram aprendizagens significativas e a produção de conhecimento histórico pelo exercício da pesquisa com a metodologia da história oral e da escrita científica.

No projeto Aquilombar Memórias os resultados podem ser compreendidos de duas formas: como produto concreto, a exemplo das entrevistas e dos artigos, e como efeito ou consequência dos processos de elaboração. Desta forma, a produção da fonte, por meio das entrevistas, e a escrita do artigo, por meio das análises das fontes, foram operações multifacetadas que vão além de “produtos finais” como convencionalmente são denominados os resultados de projetos. No caso em questão, parece mais apropriado designar “produtos meios”, pois suas produções foram compreendidas também como recurso, expediente, para instrumentalizar os alunos na produção de conhecimento histórico, com atitude historiadora, crítica, analítica e competência autoral.

Portanto, toda a orientação foi no sentido de conduzir o aluno ao **questionamento reconstrutivo** alimentado pela pesquisa como princípio científico e educativo (DEMO, 2015,

p. 12). Isso porque prevalece a compreensão de que a pesquisa deve ser internalizada como atitude cotidiana, possibilitando protagonismo do aluno como sujeito da aprendizagem capaz de mobilizar suas competências e produzir conhecimento para além de um momento estanque.

As análises a seguir partem dos 6 (seis) artigos produzidos pelos alunos e dos desafios da pesquisa como princípio educativo. Os textos produzidos pelos alunos revelam vários aspectos da memória coletiva e da identidade da comunidade quilombola do Agreste. Além disso, também discutem questões sociais vivas como racismo e gênero.

Um dos pontos mais abordados nos artigos foi a origem do Agreste. Para compor essa narrativa, a fonte mais utilizada foi a entrevista de Raimundo Januário, de 76 anos. Utilizando as memórias constituídas por “tabela”, segundo compreensão do Pollak (1992), o grupo 1 escreve sobre essa questão, como abaixo se abaliza:

Seu Raimundo afirma que a fundação do Agreste, o surgimento da Comunidade, tem a ver com a relação das famílias de João Vicente, Simão e Manoel Jacinto. Ele também reconhece que a origem do Agreste está diretamente relacionada com a ascendência do Baixão Velho e tem uma relação com a Várzea dos Caldas. (MARTINS *et al.*, 2021, p. 8).

Essa mesma questão foi tratada também pelo grupo 2, ao afirmar que o surgimento da Comunidade se deu no século XIX, fruto de um processo migratório de homens e mulheres negras que se estabeleceram no Baixão Velho e a partir dali povoaram as comunidades vizinhas. Sobre o Agreste, afirmam:

na segunda metade do século XIX, o primeiro morador da comunidade foi Seu Porfírio, filho de Manoel Jacinto e dona Rosa. Constituíram família neste lugar e depois de um tempo lá morreram, pois os serviços de saúde não eram tão desenvolvidos como é hoje e as pessoas costumavam morrer em casa por doenças ou pela idade mesmo. Assim, deixaram os seus filhos, netos e descendentes para contar sua história. (SOUZA; ALCÂNTARA; FRANÇA, 2021, p. 6).

De forma muito satisfatória, os alunos fizeram uso dos documentos e produziram conhecimento histórico sobre o quilombo do Agreste explorando seus aspectos fundacionais.

Para Verena Alberti (2019, p. 107), “o conhecimento sobre o passado é o resultado do trabalho intelectual do historiador”. Guardando as devidas proporções, foi o que os alunos fizeram no percurso do projeto investigativo sobre o Agreste. Na perspectiva de Alberti (2019), ensinar História, utilizando fontes, é investir em situações de ensino que permitam ampliar os conhecimentos sobre o passado e possibilitam que os alunos percebam, na prática, como se

constitui o conhecimento histórico. As análises dos textos dos alunos permitem confirmar essa premissa que se coaduna com o educar pela pesquisa.

Um dos casos em que isso se aplica é a questão sobre reconhecimento da comunidade do Agreste como quilombola. Nas fontes produzidas, as análises constataram que não havia informações suficientes para deixar claro como aconteceu o processo. Dos seis grupos, dois colocaram essa questão no plano de escrita do artigo. Foram orientados a buscar informações adicionais a partir dos dados de uma fonte escrita, o título do território do Agreste. E no processo investigativo envolvendo memória de expressão oral e fontes escritas, como o *Diário Oficial da União*, os alunos conseguiram historiar um processo que vários entrevistados não conheciam em seus detalhes, como ficou evidenciado no momento da apresentação na Comunidade. O grupo 2, assim, escreveu sobre este tema:

O quilombo do Agreste, localizado na zona rural do município de Seabra-BA, foi titulado enquanto comunidade quilombola, de acordo com decreto número 480.245-4 do governo do Estado da Bahia, pelo Processo de Reconhecimento de Domínio de Terras Ocupadas por Comunidades Remanescentes de Quilombos. Esse processo de titulação da comunidade quilombola do Agreste se iniciou quando ela se autodeclarou quilombola. Depois, a Fundação Cultural Palmares (FCP), emitiu uma certidão de reconhecimento do quilombo no Diário Oficial da União (DOU), seção 1, registro nº 301, no dia 19 de agosto de 2005. A partir desse momento, o papel de reconhecer as terras da comunidade ficou por responsabilidade do INCRA — Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, que realizou estudos de identificação e delimitação das terras do quilombo e juntou informações, com o intuito de fazer o chamado Relatório Técnico de Identificação e Delimitação — RTID. Após fazer o RTID, a comunidade quilombola do Agreste foi reconhecida pelo INCRA em uma portaria do presidente deste Instituto, publicada no Diário Oficial da União (DOU), no dia 6 de outubro de 2011. Resumindo, a partir dessa data, o território de 2,3 mil hectares, onde vivem cerca de 74 famílias, é um território quilombola reconhecido oficialmente pelo INCRA. Depois de um processo longo, finalmente aconteceu a titulação do quilombo do Agreste descrita no Título de Propriedade, número 544 751, realizada pelo governador do Estado da Bahia, Jaques Wagner e do Secretário da Agricultura, Jairo Carneiro, no dia 27 de setembro de 2014, que reconheceu a propriedade definitiva das terras públicas estaduais, rurais e devolutas que ocupa a Comunidade Remanescente de Quilombos denominada Comunidade Agreste. (SOUZA; ALCÂNTARA; FRANÇA, 2021, p. 5).

Em todo o processo de análise dos documentos os alunos exercitaram as habilidades de situar os fatos numa lógica temporal, selecionar, identificar, descrever, criticar, mobilizar representações sociais que compõem seus saberes prévios e sistematizar a escrita numa perspectiva autoral. Neste sentido, a atividade de pesquisa, como afirma Demo (2011, p. 35)

“se define aqui sobretudo pela capacidade de questionamento, que não admite resultados definitivos”.

No caso em questão, não se trata de um clichê do mundo acadêmico. Os resultados são provisórios, entre outras questões, porque o contexto de aplicação, o tempo de execução, a faixa etária dos pesquisadores, os objetivos de aprendizagem traçados, e a seleção das fontes, indiretamente, fixaram limites. Estes, bem como os resultados, no entanto, poderão ser estendidos ou revistos em pesquisas futuras.

Contudo, ainda que se considere as questões limitadoras, as produções dos alunos foram vigorosas. Eles foram desafiados, como imperativo do processo, a tomar decisões sobre conteúdo e estrutura geral do texto (nível macro), e sobre as diversas partes que o compõem (nível micro). E em cada um desses níveis, mobilizaram conhecimentos/capacidades diversos, além de coordenar as idas e vindas de ajustamento entre os diferentes níveis, durante as releituras e reescritas recomendadas nos momentos de orientações (SILVA; MELO, 2007, p. 37).

Silva e Melo (2007, p. 38) afirmam que “escrever é uma tarefa de natureza complexa, na qual é preciso considerar vários aspectos ao mesmo tempo, o que, conseqüentemente, envolve diversas demandas cognitivas”. Em razão disso, todo o processo de escrita foi acompanhado com momentos específicos de orientações. Ao trabalhar com proposta investigativa com vistas a uma produção de texto como resultado da produção do conhecimento histórico,

mesmo considerando que o rigor seja a essência da pesquisa e mereça atenção sempre cuidadosa, e que a importância com a qualidade do produto não pode ser desmerecida, é preciso considerar também as dificuldades dos alunos na formação inicial em executar os procedimentos inerentes à pesquisa como ler, escrever, reescrever, analisar, categorizar, fundamentar teoricamente. (GALIAZZI; MORAES; RAMOS, 2003).

A complexidade intrínseca ao educar pela pesquisa no Ensino Fundamental, portanto, não se limita a levar os alunos a compreender os procedimentos. É preciso considerar os níveis de proficiência de leitura e escrita quando a culminância do projeto exige um produto escrito, sobretudo nas proporções de um artigo científico.

Em que pesem as dificuldades de escrita, felizmente, dos seis grupos apenas dois não conseguiram atender todos os pontos da estrutura do artigo conforme orientação. Contudo, conseguiram avanços muito importantes e abordaram os principais pontos que se propuseram a discutir a partir dos documentos históricos.

As memórias sobre educação, o racismo e resistência das mulheres no quilombo do Agreste foram tratadas em todos os artigos. Um exemplo é a escrita do grupo 2, a partir do depoimento da colaboradora Maria Zita:

Maria Zita Cassimiro Alves, 38 anos, também já foi vítima de racismo. Mas diferentemente de Carmelice, sofreu esse tipo de preconceito em um local que trabalhava, não em um local público. O fato aconteceu quando foi entrar no elevador social para chegar até o apartamento desejado, porque o de serviço estava em manutenção e uma pessoa lhe falou o seguinte: “será que não se enxerga? Esse elevador não é para você?”. Como só tinha as duas no elevador, Maria sabia que aquele comentário foi direcionado para ela, que nervosa riu sem jeito. Esse comentário preconceituoso foi dito porque Maria Zita estava trabalhando em uma casa como empregada doméstica e por ser negra. (SOUZA; ALCÂNTARA; FRANÇA, 2021, p. 10).

E não se limita a narrar uma situação de racismo, mas discute o caráter estrutural do conceito a partir de aportes teóricos, como demonstra o texto abaixo quando os alunos citam a filósofa Djamila Ribeiro.

De acordo com a autora Djamila Ribeiro, uma importante filósofa e escritora negra, lutadora por causas feministas e antirracistas: “O racismo é, portanto, um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade de um indivíduo. Reconhecer o caráter estrutural do racismo pode ser paralisante. Afinal, como enfrentar um monstro tão grande?” (RIBEIRO, 2019). Para respondermos essa pergunta feita pela filósofa, precisamos debater esse assunto e o modo como o racismo afeta as pessoas negras, principalmente as mulheres quilombolas do Agreste. (SOUZA; ALCÂNTARA; FRANÇA, 2021, p. 10).

Além desse aspecto, outro muito importante foi o protagonismo feminino e as questões de gênero em todos os textos dos alunos. Entre as abordagens destaco aqui alguns trechos das produções dos grupos.

O grupo 1 escreve a partir das memórias das colaboradoras Leia Silva e Maria Zita, respectivamente.

Ela diz que quando vai fazer alguma atividade, ela ouve comentários como “lugar de mulher é na beira do fogo, para cuidar dos filhos”, ou seja, as pessoas ainda possuem essa visão. Léia também ressalta que mesmo uma mulher negra sendo suficiente para conseguir um bom cargo, ela ainda é discriminada. (MARTINS *et al.*, 2021).

Como mulher negra ela sente na pele inclusive a discriminação de gênero, a forma como as pessoas a tratam por ser mulher. Tanto a discriminação de gênero quanto o racismo fazem parte do cotidiano dessas mulheres. Mas ao especificar ela faz questão de frisar que ela também é discriminada como

mulher: “ô fulano, pode deixar que eu faço para você, porque você é mulher, eu tenho mais esforço, eu faço”. (MARTINS *et al.*, 2021).

O grupo 3 argumenta que muitas pessoas acreditavam, e há quem ainda acredita, que os homens possuem regalias exclusivas, como o direito de estudar fora ou ir trabalhar em São Paulo, por exemplo. E, para corroborar com sua premissa, cita um trecho da narrativa de uma das colaboradoras, dona Jandira Alves:

Mulher não tinha vez de sair para trabalhar fora [...] depois que a gente pegou a idade de 18 anos aí eu tinha vontade de sair para trabalhar, eu tinha vontade de ir para São Paulo, e aí a minha mãe não me deixou ir, porque ela falou que São Paulo era para homem, não era para mulher. Então eu achei que isso era uma discriminação porque que homem podia sair para trabalhar e mulher não podia. (ALVES, 2021 apud CUSTÓDIO *et al.*, 2021).

Sobre a questão da educação, vários aspectos foram tratados. O grupo 5, por exemplo, faz uma abordagem comparativa entre a comunidade do Agreste e a cidade de Seabra a partir das entrevistas e de suas observações de onde residem. Considerando as pessoas entre 25 e 50 anos com as quais eles conversaram na cidade, concluíram que estes começaram a frequentar a escola logo cedo, entre quatro e seis anos de idade; já os entrevistados do Agreste da mesma faixa etária só tiveram acesso à escola entre os seis e dez anos. Eles afirmam: “Entre a comunidade do Agreste e Seabra temos uma grande diferença na qualidade de vida das crianças: acesso à educação, a infância, trabalho, etc.” (SOBRINHO; ALCÂNTARA, 2021).

Após análises das fontes, sobre a educação no quilombo o grupo 3 conclui que era muito difícil o acesso à escola e que “poucas mulheres e homens na comunidade do Agreste tem o ensino básico completo, muitos nem se quer chegaram a estudar. Outros estudaram pouco, visto que tinham que trabalhar para sustentar sua família e ajudar seus pais.” (CUSTÓDIO *et al.*, 2021). Por conseguinte, Martins *et al.* (2021), grupo 1, ao tratar do tema toma como referência a entrevista de dona Jandira Maria Cassimiro Alves e escreve:

durante sua vida, teve poucos estudos e muito trabalho, ela começou a trabalhar com cerca de 8 anos na roça ajudando seus pais. Mesmo sendo um trabalho difícil, dona Jandira diz que gostava, porque ficava ao lado de seus pais e aprendia coisas que hoje ainda são muito importantes para ela. A colaboradora também diz que conhece muitas pessoas que abandonaram os estudos para trabalhar, porque precisavam sustentar suas famílias e era impossível conseguir trabalhar e estudar ao mesmo tempo. (MARTINS *et al.*, 2021).

Souza, Alcântara e França (2021), grupo 2, após dissertar sobre esse mesmo tema, fazem um questionamento e, sincronicamente, apresentam uma possível resposta

Mas como pode haver uma melhora na educação do Agreste? Quanto a isso, cabe ao Governo ter uma visão voltada à educação das pessoas quilombolas, realizando ações concretas para melhorar essa questão, com a construção de escolas, contratando professores formados, oferecendo salários justos a eles e garantindo o ensino de uma forma que preserve os valores culturais da população da comunidade. (SOUZA; ALCÂNTARA; FRANÇA, 2021, p. 10).

As produções dos alunos a partir da proposta do educar pela pesquisa confirmam a relevância do uso da metodologia da história oral no processo de aprendizagem que considera o estágio social e intelectual de desenvolvimento de cada aluno. Os artigos produzidos e as reflexões dos alunos a partir das narrativas dos colaboradores demonstram que o projeto Aquilombar Memórias promoveu participação efetiva, produtiva e reconstrutiva, gerando assim protagonismo e postura crítica.

Todo o percurso metodológico, até a finalização dos artigos, foi vital. Conscientemente, mediado por saberes práticos e teóricos, foi necessária a criação de um ambiente positivo que possibilitou a participação ativa dos alunos. Para tanto, foi necessária a construção de equilíbrio entre ação individual e coletiva na perspectiva de integrar a individualidade e a solidariedade no processo autoral; e assim, erigir os meios para habilitar os alunos a produzir fontes com o intuito de “superar a regra comum de receber as coisas prontas, sobretudo apenas reproduzir materiais existentes” (DEMO, 2015, p. 26). Os alunos produziram documentos históricos basilares para interpretar informações e elaborar conhecimentos como forma de intervir na realidade concreta a partir do lugar que eles ocupam no mundo.

Ainda que esta primeira edição do projeto Aquilombar Memórias não seja suficiente para criar uma cultura escolar em que o princípio científico e educativo seja o elo central da aprendizagem, as palavras de Custódio *et al.* (2021), grupo 3, demonstram que aconteceu um processo consciente de aprendizagem do fazer científico, como se observa:

Produzimos um trabalho científico. Sendo assim, nós como historiadores acadêmicos, produzimos fontes históricas para a nossa pesquisa, as entrevistas transcritas. A partir daí deu-se a produção desse artigo seguindo todas as regras da ABNT, todos os princípios e técnicas de uma produção de texto, nos tornando assim pesquisadores. A principal colaboração para o nosso trabalho é justamente, além da visibilidade dos entrevistados com as histórias de vida e suas memórias, o desenvolvendo da capacidade de análise científica, aprendendo a produzir fontes, por meio das entrevistas, interpretando-as. Deixemos claros, nosso trabalho apresenta grandes contribuições. Contudo, a

história do Agreste não finaliza aqui, pois, ainda temos muito o que discutir sobre a temática desta comunidade quilombola e suas histórias de liderança e resistência. Sendo assim, quem desejar poderá fazer pesquisas mais aprofundadas sobre esse tema, produzindo o seu próprio texto, dando todos os créditos as entrevistas e a este artigo, caso consulte-o. (CUSTÓDIO *et al.*, 2021).

As produções dos alunos permitem afirmar que educar pela pesquisa usando a metodologia da história oral é muito pertinente. Não exatamente porque os textos apresentam relativo rigor acadêmico ou profundidade nas reflexões, mas sobretudo por todo o processo, desde as práticas introdutórias de iniciação científica às análises dos documentos e produção do conhecimento histórico.

Numa tentativa de síntese, o Quadro 11 apresenta os títulos dos artigos, as principais temáticas exploradas e quais atenderam à estrutura do gênero.

Quadro 11 – Títulos, temáticas exploradas e estrutura dos artigos

Artigo	Origem da comunidade do Agreste	Reconhecimento da comunidade como quilombola	Questão de gênero	Educação no quilombo	Racismo no quilombo	Trabalho no quilombo	Cultura e identidade no quilombo	Atende à estrutura do artigo científico
Grupo 1- <i>Agreste: histórias e resistências Antirracistas</i>	X	X	X	x	X	X	X	Sim
Grupo 2- <i>A história do Agreste e a luta das mulheres contra o racismo</i>	X	X	X	X	X	X	X	Sim
Grupo 3- <i>A história de liderança e resistência no quilombo do Agreste</i>	X	X	X	X	X	X	X	Sim
Grupo 4- <i>A trajetória de vida de Carmelice Rosa da Silva no quilombo do Agreste</i>			X	X	X	X		Em partes
Grupo 5- <i>Quilombo do Agreste</i>	X	X		X	X	X	X	Sim
Grupo 6- <i>Quilombo do Agreste: mulheres na busca pelo direito à Igualdade</i>	X		X	X	X	X		Em partes

Fonte: Elaborado pelo autor conforme análise dos textos produzidos pelos alunos.

4.5 A CARTILHA: ORIENTAÇÕES PARA EDUCAR PELA PESQUISA A PARTIR DE UM PROJETO DE HISTÓRIA ORAL

Para Moares (2002), o verdadeiro produto da educação pela pesquisa é a sua qualidade política transformadora. O projeto Aquilombar Memórias, já descrito, foi desenvolvido aplicando a metodologia da história oral e buscando essa qualidade transformadora. Os procedimentos de aplicação da pesquisa na Escola Alvina Rocha e os resultados obtidos, as entrevistas e os artigos produzidos pelos alunos reunidos num e-book, já são produtos físicos decorrentes da pesquisa do mestrado.

Contudo, a cartilha é uma ferramenta que contribui para democratizar o acesso por meio impresso e/ou digital com linguagem clara e objetiva, com diagramação específica e adequada ao público-alvo. Essa ferramenta favorece a difusão de conhecimentos acadêmico-científicos que compreendem a pesquisa como princípio educativo e a aplicação da metodologia da história oral como processo eficaz para formar sujeitos protagonistas, emancipados criticamente. Portanto, a presente dissertação, além da descrição dos resultados da pesquisa-aplicação utilizando metodologia da história oral no projeto Aquilombar Memórias, apresenta uma cartilha com o propósito de auxiliar professores de História e de outras áreas que desejam trabalhar na perspectiva do educar pela pesquisa utilizando as memórias de expressão oral.

Em linhas gerais, a cartilha se estrutura em três pilares: 1- Educar pela pesquisa; 2- A metodologia da história oral; 3- A história oral na sala de aula a partir da aplicação de um projeto de pesquisa. Esses pontos são centrais na estrutura da cartilha que será disponibilizada em formato digital com diagramação composta por textos, imagens e links para acesso a vídeos, artigos e e-books que tratam da educação pela pesquisa e da história oral, cuidadosamente selecionados.

Inicialmente a cartilha aborda a perspectiva do educar pela pesquisa a partir dos seguintes referenciais teóricos: Pedro Demo (2010), defensor de uma escola que ensine o aluno a lidar com método, a planejar, a “executar pesquisa, argumentar e a contra-argumentar, a fundamentar com a autoridade do argumento” como forma de fazer ciência e construir a “cidadania que sabe pensar”; Roque Moraes (2002), que trata dos princípios da pesquisa em sala de aula e afirma que “na medida em que a educação pela pesquisa promove sujeitos autônomos e capazes de decisão própria, possibilita a transformação das realidades em que estão inseridos”; e Paulo Knauss (2005), para quem a pesquisa como princípio educativo promove o sujeito do conhecimento e deixa a ciência ao alcance dos que movem o pensamento e desafiam o ensino de História.

É fundamental compreender que educar pela pesquisa, antes de ser uma exigência para formar alunos pesquisadores, é um imperativo para professores pensarem sobre o lugar que ocupam na docência, especialmente no Ensino Básico. No Brasil, esse segmento ainda é marcado, predominantemente, pelo modelo de reprodução de conteúdo elaborado por terceiros; pouco se busca compreender sobre os processos metodológicos de produção de saber e menos ainda se institui políticas de educar pela pesquisa tomando como critérios os princípios científicos necessários.

Pedro Demo (2010) adverte que “pesquisa começa na infância, não no mestrado!”. Parece óbvio, mas é possível inferir que para muitos que não conseguem chegar na universidade, sobretudo nas pós-graduações *stricto sensu*, pesquisar tem sentido muito mais próximo do senso comum do que da produção científica. Isso porque no ensino básico predomina, na visão de Demo, aulas meramente expositivas, aula-cópia, que estimula a presença passiva do aluno. Em contraponto a isso, Marcos Bagno (2014) lembra que o papel da escola não é apenas transmitir conteúdos aos alunos, mas sim ensiná-los a aprender. Ou seja, educá-los para e pela pesquisa.

A pesquisa como princípio educativo pode ser aplicada utilizando vários aportes metodológicos. No ensino de História, a pesquisa histórica pode ser usada com muito êxito tanto para produzir novos saberes como para compreender a natureza, o contexto e a forma como foram produzidos os conteúdos que fazem parte do currículo. Para a cartilha, em consonância com a aplicação da pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), apresento orientações que ajudam professores a trabalhar com a metodologia da história oral.

À luz do que nos lembram Ferreira e Franco, compreendo que

A história oral, como um método de pesquisa que produz uma fonte especial, tem se revelado um instrumento importante no sentido de possibilitar uma preservação e uma melhor compreensão da memória coletiva e dos processos de construção de identidades de grupos ou indivíduos nas sociedades. (FERREIRA; FRANCO, 2013, p. 142).

A cartilha, ao apresentar a pesquisa como princípio educativo e adotar a metodologia da história oral, compromete-se com a relevância de difundir o trabalho com memórias individuais e coletivas. Portanto, reafirma que por meio do trabalho com história oral o pesquisador elabora registros, documenta, arquivava e desenvolve estudos referentes a experiências sociais de pessoas ou grupos. É nesta perspectiva que Meihy e Holanda (2019) afirmam que a história oral “é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva”.

Corroborando com este entendimento, Carvalho e Ribeiro (2013, p. 23) afirmam que a “História Oral pode ser definida como um processo de trabalho que privilegia o diálogo e a colaboração de sujeitos considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento”.

Para o educar pela pesquisa é justamente esse processo de trabalho com a história oral que é fundamental. Pensar em processo nos remete a método, procedimento, norma, sistema, processamento e todos esses pontos remetem à base da pesquisa histórica, que tem como base a coleta, organização e avaliação crítica de dados.

De acordo com Meihy e Holanda (2019), o trabalho com história oral deve primar por um conjunto de procedimentos articulados. O início se dá com a elaboração de um projeto no qual deve estar previsto o grupo de pessoas a serem entrevistadas e as razões da escolha. Para as entrevistas devidamente planejadas de acordo com os objetivos da pesquisa, deve-se antever a condução das gravações, a definição do local, os fatores ambientais que podem interferir, o tempo de duração e os termos de uso de autorização para uso. Após a entrevista, a transcrição, o processo de textualização e conferência do produto escrito. Transcorrido esse processo, as últimas etapas preveem o arquivamento, devolutivas para o grupo que gerou as entrevistas e publicações dos resultados. Num exercício historiográfico, pode-se ainda fazer o tratamento das fontes produzidas cruzando passagens temáticas comuns entre as entrevistas, para elaborar textos aplicando a interpretação histórica, segundo a premissa da história oral plena analítica.

Meihy e Seawright (2020) apontam ainda que é importante ter clara a existência de ramos de entrevistas que pedem procedimentos com critérios próprios de condução: a História oral temática, com projetos de pesquisa que busquem esclarecer temas específicos por meio dos relatos de pessoas; a História oral de vida, com projetos de pesquisa que buscam estudar as experiências de vida de uma pessoa; a História oral testemunhal, com projetos que, entre outros aspectos, busquem registrar narrativas sobre grupos ou pessoas que vivenciaram traumas; e a Tradição oral, com projetos de pesquisa que podem explorar questões das tradições locais e sobretudo que produzam conhecimento sobre comunidades tradicionais, marcadas predominante pela oralidade como forma principal de transmissão de saberes.

Esses grandes campos de entrevistas devem ser considerados a partir de seus próprios meios de produção. Na cartilha elaborada, busquei deixar evidente que o trabalho com a história oral tem vastas possibilidades de abordagem.

A aplicação da história oral considerando os gêneros narrativos pode se dar em qualquer segmento social, seja em centros urbanos ou áreas rurais. Contudo, a título de exemplo, a cartilha apresenta possibilidades temáticas de projetos didáticos ligados às comunidades

quilombolas de Seabra, em que professores possam desenvolver pesquisas com os alunos utilizando a metodologia da história oral e seus respectivos gêneros narrativos.

Ao escolher o contexto das comunidades quilombolas de Seabra como exemplo, pretendo contribuir com a rede municipal de Seabra, em especial as escolas quilombolas e as que atendem alunos de comunidades quilombolas, mas consciente de que o alcance pode ser maior, uma vez que a cartilha poderá ser disponibilizada digitalmente para qualquer professor de qualquer parte do Brasil.

Como afirma Pollak (1992), os elementos constitutivos da memória são os acontecimentos, os personagens e os lugares. Essa tríade tem estreita relação com a compreensão dos gêneros narrativos apontados por Meihy e Seawright (2020). Podemos afirmar que a História oral de vida, a Tradição oral, a História oral temática e a História oral testemunhal podem comportar “acontecimentos vividos pessoalmente” e “vividos por tabela”, ou seja, “eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo” (POLLAK, 1992).

Essa premissa aplica-se também aos “personagens”, que podem ser encontrados no decorrer da vida ou frequentados por tabela; e aos “lugares”, pois “existem lugares da memória, lugares particularmente ligados a uma lembrança, que pode ser uma lembrança pessoal, mas também pode não ter apoio no tempo cronológico.” (POLLAK, 1992).

Neste sentido, ao explorar a história oral como campo de pesquisa, os docentes qualificam sua abordagem quando conhecem minimamente os aportes teóricos. Ao pretender explorar as possibilidades de pesquisa em uma comunidade tradicional, a exemplo de um quilombo, saber que o projeto pode ser feito pensando nos gêneros narrativos da história oral e nos elementos constitutivos da memória ajuda a construir roteiros de aprendizagem que contribuem para formar alunos protagonistas, engajando-os no processo de produção de conhecimento.

Na cartilha, a ideia não é apresentar receita e nem mesmo um plano de aula a ser aplicado por qualquer professor, mas apresentar alguns caminhos que o professor poderá adequar para construção de um projeto, de um roteiro de aprendizagem, sequência didática ou plano de aula em conformidade com cada realidade.

Um passo recomendado é que o professor, ao iniciar o trabalho de pesquisa utilizando a história oral, tenha muita clareza do seu propósito. É fundamental buscar formas de engajar o aluno e levá-lo a compreender a relevância de ser pesquisador. Tomando como exemplo uma proposta de trabalhar com memórias de expressão oral numa comunidade quilombola, as ações docentes devem ser no sentido de levar o aluno a perceber quais elementos constitutivos do

quilombo despertam sua curiosidade; como a investigação de tais narrativas pode contribuir com a comunidade e com sua formação; e que possíveis elementos (hipóteses) ele gostaria de investigar. Para que o professor consiga mobilizar os alunos, estas e outras inquietações precisam ser provocadas, mediadas, dirigidas a partir do propósito docente e dos objetos de conhecimento previstos no currículo. Trata-se de construção intencionalmente planejada, por conseguinte, não tem relação com um momento mágico em que subitamente retira-se um coelho da cartola com solução.

A partir deste escopo geral, ao pesquisar uma comunidade quilombola, é pertinente que este passo inicial esteja relacionado com as habilidades previstas na BNCC e em consonância com a “inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2019).

Numa situação prática, o professor pode partir de um instrumento pedagógico como base de apoio e orientação ao aluno. Esse material pode chegar ao aluno em quaisquer suportes, tais como: textos impressos, vídeos, fotos, mídias digitais, podcasts, etc., e precisa ter relação estreita com o propósito inicialmente definido pelo professor. A partir da mediação, adotando todos os procedimentos dialógicos disponíveis, com escuta atenta e sensível, o professor constrói as bases para compor o projeto de pesquisa, tendo os alunos como protagonistas na construção e implementação da proposta, que deve comportar o propósito de aprendizagem definido pelo professor e as hipóteses que ensejam as curiosidades dos alunos.

Com esse percurso inicial, que é estratégico para que o aluno se aproprie da pesquisa como empreendimento pessoal e não como ação burocrática solicitada pelo professor, define-se a porta de entrada para definir a questão central, escolher os gêneros narrativos e estruturar o projeto buscando identificar em cada etapa os pressupostos metodológicos da história oral.

A questão em torno da qual o projeto é estruturado define se a pesquisa será sobre a História oral de vida, História oral temática, História oral testemunhal ou Tradição oral.

Numa comunidade quilombola, pesquisar história oral de vida é sobretudo entrevistar personagens constitutivos da memória individual e coletiva com trajetória ancestral própria, marcante e protagonistas de eventos que se inserem na vivência e no imaginário local. Em Seabra/BA, lideranças como Júlio Cupertino, Jaime Cupertino, Raimundo Januário, Carmelice Silva, João Evangelista, Raimundo da Cachoeira, entre outros, têm trajetórias de vida marcantes na luta pelo reconhecimento das comunidades. Narrar suas histórias de vida ajudam a contar as histórias dos quilombos de Seabra.

Igualmente, caso a escolha seja trabalhar com história oral temática, num quilombo, tomando Seabra como exemplo, as possibilidades são muitas. Entre os temas significativos a

serem investigados, podem ser relacionados: a formação dos quilombos e seus primeiros habitantes, o acesso à educação no quilombo; memórias das mulheres, aspectos econômicos, racismo, reconhecimento do território quilombola, migração para São Paulo, modo de vida coletivo e sistema de convivência solidário, permanência e mudanças na estrutura educacional, econômica, cultural e religiosa do quilombo, os papéis das mulheres na organização comunitária e familiar; racismo, a importância das parteiras, memórias sobre saúde nos quilombos, a anemia falciforme na população negra, etc.

Todos esses pontos podem ser objeto de investigação nos quilombos de Seabra. Caso o professor, após ouvir os alunos, resolva organizar o projeto a partir da História oral testemunhal, poderá, entre outros, investigar: violência contra mulheres, racismo, acidentes fatais envolvendo comunitários; suicídios; litígios por questões de terra; assassinatos envolvendo vítimas ou algozes das comunidades, etc.

E por fim, se a escolha for trabalhar com a Tradição oral, é recomendado que busque expressões culturais e manifestações da religiosidade popular, tais como: reisado, batuque, coco, Boi de Mariá, cantigas de rodas, chulas, leilões, vésperas de casamento, festas de padroeiro, catolicismo, chegada das denominações evangélicas nas comunidades; marcas de religiosidade afro-brasileira, sincretismo, reza para chover, novenas, reza para curar mordidas de cobra, reza para almas, reza contra olhado, reza de espinhela caída, reza de engasgo, benzedoiras, devotos de Cosme e Damião, de São João, de São Pedro e Santo Antônio, vias sacras, romeiros, pagamento de promessas, crismas na fogueira, etc.

Na cartilha, além dessas possibilidades de abordagem temática, faz-se uma abordagem acerca dos conceitos “comunidade”, “colônia” e “redes” e de sua aplicação na pesquisa em história oral. Apresenta-se também as etapas de escrita do projeto, com as perguntas que o projeto precisa responder como ponto de partida, as etapas da entrevista, as formas de passagem do oral para o escrito e as possibilidades de fomentar a autoria dos alunos por meio da análise dos documentos e produção dos resultados (produto).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho procurou compreender a utilização da pesquisa como princípio educativo e científico que gera protagonismo no ensino de História, a partir da utilização da metodologia da história oral como forma de desenvolver competências autorais em alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e levá-los a produzir conhecimento histórico. Como produto, com o intuito de contribuir com esta prática, a proposta foi a elaboração de uma cartilha destinada a professores com orientações sobre educar pela pesquisa utilizando a metodologia da história oral, a partir do exemplo das comunidades quilombolas de Seabra/BA.

O propósito foi buscar responder se a pesquisa na sala de aula, como princípio educativo, aplicando a metodologia da história oral no Ensino Fundamental, promove protagonismo e gera autoria nos alunos. Ao aplicar a proposta do educar pela pesquisa usando a metodologia da história oral nas turmas de 9.º ano da Escola M. Alvina Rocha, em Seabra, a pesquisa procurou responder a essa indagação conduzindo um processo investigativo das expressões de memória oral da comunidade quilombola do Agreste.

O trabalho parte do pressuposto segundo o qual aprender pela pesquisa no ensino de História com a metodologia da história oral tem caráter inovador. Dadas as especificidades dos procedimentos, tal iniciativa representa um desafio para a produção de conhecimento histórico, uma vez que sua matéria-prima consiste nas memórias de sujeitos quase nunca representados na historiografia presente nos livros didáticos, que ocupam espaços periféricos na sociedade e nos currículos escolares que são predominantemente eurocentrados e orientados pela branquitude dominante. Para além dos valores libertários e humanistas que se possa atribuir ao caráter simbólico da pesquisa, todo o processo foi com o intuito de ajudar o aluno a desenvolver competências que o conduza, com autonomia, para o saber reconstrutivo, considerando os princípios científicos de produção do saber, ainda que em nível elementar.

Para chegar à compreensão do objetivo geral, ficaram definidos três objetivos específicos. No primeiro, o intuito foi compreender a utilização da pesquisa como princípio educativo e científico no ensino de História. A partir dele, delineou-se a discussão da seção 2, na qual apresentamos uma perspectiva da história do ensino de História no Brasil, seguida da discussão sobre a necessidade de superar a simplificação da pesquisa na sala de aula. A proposta de educar pela pesquisa no ensino de História não pode abrir mão da formação de professores pesquisadores e esta questão foi discutida no presente trabalho considerando, entre outros pontos, a necessidade de cursos de licenciatura em História investirem na formação do professor pesquisador levando em conta a epistemologia da História e o ensino básico como espaço de

produção de conhecimento histórico. Ainda nesta perspectiva, educar pela pesquisa é levar o aluno a adotar atitude historiadora e desenvolver a autoria; é considerar os desafios de compreender como os documentos legais, como a BNCC e o Referencial Curricular do município, podem ser qualificados a partir do protagonismo dos professores que precisam, antes de tudo, entender como produzir e como ensinar a produzir conhecimento histórico. Apresentando as discussões relevantes com referencial teórico adequadamente selecionado, verificou-se que a potencialidade da pesquisa como princípio educativo no ensino de História é uma realidade e representa um caminho profícuo para promover aprendizagem tendo o aluno como protagonista.

O segundo objetivo específico pretendeu aplicar a metodologia da história oral para desenvolver competências autorais nos alunos e levá-los a produzir conhecimento histórico. Considerando que trabalhar com história oral é necessariamente pesquisar narrativas ancoradas em memórias e estas, de acordo com Pollak (1992), são elementos constituintes dos sentimentos de identidade, foram levados em consideração alguns aspectos teóricos para situá-los conceitualmente e os breves históricos de formação dos quilombos de Seabra e da escola Alvina Rocha como forma de apresentar o contexto em que o projeto Aquilombar Memórias foi desenvolvido.

Os caminhos do projeto Aquilombar Memórias tiveram como base a aplicação da metodologia da história oral, seus pressupostos e potencialidades. A presente pesquisa se dedicou a compreender a história oral num amplo espectro teórico e escolheu o conceito, mais aceito no meio acadêmico, que a compreende como metodologia.

Todos os processos que envolvem a pesquisa usando o método da história oral conferem às práticas pedagógicas desafios que exigem certo rigor sistêmico e possibilitam a compreensão de que produzir conhecimento a partir de memórias exige o entendimento de que “a realidade não é pronta, mas que se constitui a partir de uma construção humana” (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012).

Assim, compreendendo os procedimentos de pesquisa, o projeto foi aplicado em duas etapas. A primeira destinada à produção do documento histórico, a entrevista; e a segunda buscando a produção de conhecimento histórico a partir das memórias de expressão oral dos entrevistados do quilombo do Agreste.

Os alunos produziram artigos científicos a partir de análises das entrevistas considerando a história oral pura/analítica segundo Meihy e Seawright (2020). Os resultados foram apresentados na seção 4 do presente trabalho e não há dúvidas de que as estratégias de pesquisa usando a metodologia da história oral ajudam a desenvolver nos alunos habilidades de

selecionar, identificar, comparar, contextualizar, interpretar, analisar e produzir conhecimento histórico a partir das entrevistas.

A breve análise dos resultados dos artigos, produzidos no projeto pelos alunos, demonstra que educar pela pesquisa utilizando a metodologia da história oral é uma possibilidade profícua de construção de saberes no ensino de História. Sabe-se que um dos importantes objetivos de História no Ensino Fundamental é estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar em que vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas. A pesquisa com a história oral promove no aluno a percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias, estimula o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania. Confere-se que a busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento e sua natureza. Todos esses desafios são parte do processo de pesquisa ao se investigar memórias de expressão oral.

Os resultados da pesquisa, contemplando a aplicação no projeto Aquilombar Memórias, permitem concluir que os objetivos propostos no presente trabalho foram alcançados. Bem como, para além de compreender a pesquisa como princípio educativo aplicando a metodologia da história oral, foi possível identificar: amadurecimento nas atividades em grupo, na relação com a diversidade, no processo de escrita, na compreensão da identidade quilombola, na compreensão da importância das relações de gênero, da educação como forma de emancipação dos sujeitos na sociedade, na valorização das memórias como expressão da identidade do Agreste e o significado histórico da formação, resistência e reconhecimento dos quilombos.

O terceiro objetivo específico foi, a partir da experiência de aplicação do projeto Aquilombar Memórias, elaborar uma cartilha destinada a professores com orientações sobre educar pela pesquisa utilizando a metodologia da história oral. A cartilha é aqui compreendida como produto decorrente da pesquisa do mestrado, mas conserva em si certa interdependência no processo comunicativo e na forma de circulação. No texto dissertativo, a opção foi apresentar um panorama geral do seu conteúdo no final da seção 4 e disponibilizá-la integralmente no apêndice.

Os resultados da pesquisa, considerando a aplicação da metodologia da história oral, confirmam a hipótese de que a pesquisa em sala de aula é um meio eficiente para educar, gerar autonomia, autoria e protagonismo. Notadamente, o uso da metodologia da história oral é processo eficiente e, mais do que contribuir para educar pela pesquisa, contempla outras dimensões, como a compreensão do jogo das alteridades positivas, tão necessário para formar

sujeitos que respeitem as diferenças e compreendam as engrenagens das narrativas memorialísticas que constituem as identidades dos povos. Assevera-se, portanto, diante dos resultados já expostos, que a pesquisa na sala de aula, como princípio educativo, aplicando a metodologia da história oral no Ensino Fundamental, promove protagonismo e gera autoria nos alunos.

Contudo, é relevante destacar o contexto de contingência em que se deu a pesquisa, em virtude do período pandêmico e algumas limitações que foram parte do processo. A pandemia do Covid-19 mudou todo o cenário da educação no Brasil e no mundo. Na Escola M. Alvina Rocha, em Seabra, não foi diferente. As aulas presenciais foram suspensas no dia 17 de março de 2020 e só retornaram no dia 08 de novembro de 2021. O projeto Aquilombar Memórias foi desenvolvido nos dois últimos trimestres de 2021 e teve apenas a parte final com as devolutivas e apresentação dos resultados na comunidade do Agreste como atividade presencial.

Com acesso à internet de baixa qualidade tivemos dificuldades, mas isso não impossibilitou a realização das atividades. Como o projeto foi desenvolvido depois de um pouco mais de um ano com atividades remotas, muitas dificuldades já haviam sido superadas e os alunos e entrevistados já conheciam e usavam as plataformas digitais que serviram para as atividades. Excetuando a entrevista com o Senhor Raimundo Januário, que só foi possível presencialmente.

Apesar dos resultados positivos, há muitos aspectos que podem ser aprofundados em pesquisas futuras. Trabalhar com pesquisa em história oral como princípio educativo é um campo amplo e não tive a pretensão de esgotá-lo. Outrossim, espera-se que os procedimentos utilizados na presente pesquisa possam inspirar outros docentes a procurar seus próprios caminhos incluindo a pesquisa sempre como forma de construir e reconstruir saberes como prática cotidiana. Essa é uma competência fundamental para resistir aos tempos de fluidez e incerteza de informações, em que o fenômeno das *fake news*, entre outros aspectos, marca a sociedade da pós-verdade.

Um aspecto relevante no que tange ao contexto pandêmico, que também ofereceu dificuldade no processo, refere-se ao formato das aulas na universidade. Todos os percursos de estudo, de aulas e orientações foram remotos e, em que pese a qualidade, não vivenciamos a intensidade do ambiente acadêmico presencialmente. Portanto, os cenários de aplicação do projeto Aquilombar Memórias e do próprio percurso do mestrado tem equivalências que se inserem na contingência de um novo momento histórico em que tivemos que reaprender a sermos pesquisadores, o que se significa reaprender a sermos professores e alunos em consonância com o educar pela pesquisa.

FONTES

BAHIA. **Diário Oficial do Estado da Bahia, resumo do termo aditivo n.º 03 ao convênio n.º 06/2012**. 1 Executivo. Salvador, Bahia, quarta-feira, 26 de fevereiro de 2014. Ano XCVIII. Nº 21367. p. 25. Disponível em: http://www.sec.ba.gov.br/doc_arquivos/NTE%2003/SEABRA/MUNICIPALIZADA/MUNICIPALIZADA%20ATIVA. Acesso em: 22 jun. 2021.

BAHIA. **Documento curricular referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental** (v. 1) / Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020. 484 p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação (MEC), 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.

BRASIL. **Edital de 14 de outubro de 2010**, Diário Oficial da União (DOU). Seção -3, Nº 199, segunda-feira, 18 de outubro de 2010. Disponível em: <https://cpisp.org.br/agreste-seabra-ba/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Fundação Cultural Palmares, Portaria n.º 32, de 12 de agosto de 2005**, Diário Oficial da União (DOU). Seção -1, Nº 160, sexta-feira, 19 de agosto de 2005. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/796112/pg-20-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-19-08-2005/pdfView>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional Colonização e Reforma Agrária, de Portaria Nº 539, de 30 de setembro de 2011**. Diário Oficial da União (DOU). Seção 1. Nº 193, quinta-feira, 6 de outubro de 2011. Disponível em: https://cpisp.org.br/wp-content/uploads/2017/07/P_AgresteSeabraBA2011.pdf Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 14 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 492/2001** – Homologado, Despacho do Ministro em 4/7/2001, publicado no Diário Oficial da União de 9/7/2001, Seção 1e, p. 50. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário, **Diário Oficial da União**. Nº 199, segunda-feira, 18 de outubro de 2010.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003.** Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 23 nov. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília-DF: MEC/CF, 1998.

HISTÓRIA & ENSINO. Laboratório de Ensino de História do Programa de Pós Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/index>. Acesso em: 24 maio 2021.

PROFHISTÓRIA. Mestrado Profissional em Ensino de História. Disponível em: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese. Acesso em: 16 jun. 2021.

REVISTA BRASILEIRA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/about>. Acesso em: 20 jan. 2021

REVISTA HISTÓRIA HOJE. Associação Nacional de História – ANPUH – Brasil <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/index>. Acesso em: 10 jun. 2021.

SEABRA. **Projeto Político Pedagógico.** Escola Municipal Alvina Rocha, Seabra/BA, 2021. Disponível na Escola Alvina Rocha; em processo de reformulação. Acesso em: 20 de nov. 2021.

SEABRA. **Referencial Curricular da rede municipal de Seabra, 2020.** (documento disponível na Escola Municipal Alvina Rocha- em fase de pré-publicação).

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. O ensino de história no contexto da ditadura militar: ajustamento e convivência. **50 anos da ditadura militar: capítulos sobre o ensino de história no Brasil**, Curitiba: W&A Editores, 2014.
- ALBERTI, Verena. História dentro da história. *In*: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.
- ALBERTI, Verena. Fontes. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **Dicionário de ensino de história**. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2019. p. 107-112.
- ALVES, Luís Alberto Marques. Epistemologia e Ensino da História. **Revista História Hoje**, v. 5, n. 9, p. 9-30, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/229/164>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- ARAÚJO, Ordália Cristina Gonçalves. Pibid e formação docente em história: possibilidades e contribuições. **História & Ensino**, Londrina, v. 20, n. 1, p. 101-121, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/issue/view/1025>. Acesso em: 18 jun. 2021.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola: O que é, como se faz**. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BARBOSA, Aline Miranda. **Geo-grafias racializadas: o acesso à terra e o direito ao território em comunidades quilombolas de Seabra - BA**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Paraná: Curitiba, 2022 (tese em andamento, título provisório, previsão de defesa: agosto de 2022).
- BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Revista da Unesp**. v. 1, D26, Unesp/Univesp, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2013. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf. Acesso em: 26 jun. 2021.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, ago. 2018.
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- BOSCHI, Caio César. **Por que estudar história?** São Paulo: Ática, 2007.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento:** da Enciclopédia à Wikipédia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2012.

BURKE, Peter. **Uma história social do conhecimento:** de Gutenberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade.** Traduzido por: Maria Leticia M. Ferreira. São Paulo: Contexto, 2016.

CARNEIRO, José Honório Oliveira; SOUZA, Wesley Valdecino dos Anjos. **A trajetória de vida de Carmelice Rosa da Silva no quilombo do Agreste.** Artigo - Projeto Aquilombar Memórias – Escola Municipal Alvina Rocha: Seabra, BA, 2021. (artigo disponível nos arquivos da Escola Municipal Alvina Rocha – não publicado).

CARVALHO Maria Lucia Mendes de; RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **História Oral na Educação:** memórias e identidades. Temas Transversais. Cetec Capacitações. São Paulo. 2013. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/memorias/historiaoral.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2022.

CUSTÓDIO, Pedro Ariel Santos Paes. *et al.* **A história de liderança e resistência no quilombo do Agreste.** Artigo - Projeto Aquilombar Memórias– Escola Municipal Alvina Rocha: Seabra, BA, 2021. (artigo disponível nos arquivos da Escola Municipal Alvina Rocha – não publicado).

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem:** sair da mania do ensino e comprometer-se com a aprendizagem do estudante. [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DEMO, Pedro. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios e dilemas da história oral nos anos 90: o caso do Brasil. **História Oral**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, jun. 1998. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6726/516.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 set. 2021.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da história oral.** Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FERREIRA, Marieta de Moraes; FRANCO, Renato. **Aprendendo história:** reflexão e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FIGUEIREDO, Tayla Luísa Damascena; ARAUJO, Caren Adriane Silva de; OLIVEIRA, Kauany de. **Quilombo de Agreste:** mulheres na busca por direito e Igualdade. Artigo - Projeto Aquilombar Memórias– Escola Municipal Alvina Rocha: Seabra, BA, 2021. (artigo disponível nos arquivos da Escola Municipal Alvina Rocha – não publicado).

FONSECA, Selva Guimarães. A História na educação básica: conteúdos, abordagens e metodologias. *In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: perspectivas atuais. Anais [...]*. Belo Horizonte, novembro de 2010.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar história**. 1. ed. Belo Horizonte. Dimensão, 2010.

FRANCO, Bianca Liz Possebom; SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História oral e aprendizagem histórica: uma experiência com a história das mulheres do bairro Jardim Cruzeiro. **Cadernos PDE – Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – Artigos – volume 1**. 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufrpr_hist_artigo_bianca_liz_possebom_franco.pdf. Acesso em: 21 jul. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GADOTTI, Moacir. Qualidade na educação: uma nova abordagem. *In: COEB 2013 – CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM. Anais [...]*. Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf. Acesso em: 20 jul. 2021.

GALIAZZI, Maria do Carmo; MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan Güntzel. Educar pela pesquisa: as resistências sinalizando o processo de profissionalização de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 21, p. 227-241. 2003. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/PjZtcSqQy9xQxmpKSxJkmYc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2021.

GIANNETTI, Eduardo. **Auto-engano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. *In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). Dicionário de ensino de história*. Rio de Janeiro, FGV Editora, 2019. p. 155-161.

GRAEBIN, Cleusa Maria Gomes; PENNA, Rejane. História e memória: obstáculos e resistências à inserção das fontes orais em arquivos e museus. **Oralidade** (USP), v. 1, p. 89-106, 2007.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. *In: NIKITIUK, Sônia L. (org.). Repensando o ensino de história*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 26-46.

LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1. ed., 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. *In*: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1. ed., 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Sabrina dos Anjos *et al.* **Agreste: histórias e resistências antirracista**. Artigo - Projeto Aquilombar Memórias – Escola Municipal Alvina Rocha: Seabra, BA, 2021. (artigo disponível nos arquivos da Escola Municipal Alvina Rocha – não publicado).

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. **História oral: como fazer, como pensar**. São Paulo: Contexto, 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. **Memórias e narrativas: História oral aplicada**. São Paulo: Contexto, 2020.

MOÇO, Anderson; MARTINS, Ana Rita. Como ensinar por meio da pesquisa. **Nova Escola**, Edição 237, 01 de novembro de 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1483/como-ensinar-por-meio-da-pesquisa>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MORAES, Roque. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. *In*: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. *In*: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário. **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, Edgar. É preciso educar os educadores. Entrevista concedida a Andrea Rangel. **Fronteiras do Pensamento**, postado em jan. de 2017. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/entrevista-edgar-morin-e-preciso-educar-os-educadores>. Acesso em: 15 jul. 2021.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1993. Disponível em:

https://ia903405.us.archive.org/28/items/revista_v13_elza-nadai/revista_v13_elza-nadai_text.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

NONATO, Emanuel do Rosário Santos; MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues. Caminhos da pesquisa-aplicação na pesquisa em educação. *In*: PLOMP, Tjeerd *et al.* **Pesquisa-aplicação em educação**: uma introdução. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2018.

OLIVEIRA, Luana Figueiredo de Carvalho. **A habitação a partir do olhar da etnicidade quilombola**: estudo de caso do Programa Nacional de Habitação Rural no território quilombola de Mocambo e Cachoeira na Chapada Diamantina. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: https://ppgau.ufba.br/sites/ppgau.ufba.br/files/luana_f_ppgau2019_1_compressed.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

OLIVEIRA, Regina Soares de; ALMEIDA, Vanusia Lopes de; FONSECA, Vitória Azevedo da; CANO, Márcio Rogério de Oliveira. (coord.). **História** – Volume 6. São Paulo: Blucher, 2012. (Coleção a reflexão e a prática no ensino).

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural**: novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez, 2004.

PAULA, Adriana Chilante de; HARRES, João Batista Siqueira. Teoria e prática no “Educar pela pesquisa”: Análise de dissertações em educação em ciências. **Contexto & Educação**, Editora Unijuí, Ano 30, n. 96, maio/ago. 2015, p. 156-192.

PHO. Programa História Oral. **FGV CPDOC**. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/acervo/historiaoral>. Acesso em: 12 nov. 2021.

POLLAK, Michel. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>. Acesso em: 5 jan. 2021.

POLLAK, Michel. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 5 jan. 2021.

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

REIS, João José. Escravos e coiteiros no quilombo do oitizeiro. *In*: REIS, João José; GOMES, Flávio dos Santos. (org.). **Liberdade por um fio**: história dos quilombos no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ROSSATO, Ricardo. Práxis. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 325-327.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. **História oral na sala de aula**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Práticas Docentes).

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação – RHE**, Porto Alegre, v. 16, n. 37, maio/ago. 2012, p. 73-91.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2012.

SILVA, Alexsandro da; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: uma atividade social e cognitiva. *In*: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi (org.). **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental**. 1. ed., 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Cristiani Bereta da. Conhecimento histórico escolar. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 24-29. (Verbetes de Dicionário).

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília, Ministério da Educação, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. Stuart Hall, Kathryn Woodward. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SOBRINHO, Adriano Ramos de Araújo; ALCÂNTARA, Alana Matos de. **Quilombo de Agreste**. Artigo - Projeto Aquilombar Memórias– Escola Municipal Alvina Rocha: Seabra - BA, 2021. (artigo disponível nos arquivos da Escola Municipal Alvina Rocha – não publicado).

SOUZA, Daiane Barbosa; ALCÂNTARA, Keyla Pimpim de; FRANÇA, Thaila Bruna Souza. **A história do Agreste e a luta das mulheres contra o racismo**. Artigo - Projeto Aquilombar Memórias – Escola Municipal Alvina Rocha: Seabra, BA, 2021. (artigo disponível nos arquivos da Escola Municipal Alvina Rocha – não publicado).

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TAVARES, Luiz Henrique Dias. **História da Bahia**. 11. ed. São Paulo: Ed. UNESP; Salvador: EDUFBA, 2008.

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação teoria e prática na formação do professor de história: Alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 223-232, set. 1992/ ago. 1993.

APÊNDICE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO (POSGRAP)
MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO DE HISTÓRIA (PROFHISTÓRIA)

EDUCAR PELA PESQUISA: O USO DA HISTÓRIA ORAL NO ENSINO DE HISTÓRIA

AUTOR: LAURO ROBERTO FERREIRA OLIVEIRA
ORIENTADOR: PROF Dr. JOAQUIM TAVARES DA CONCEIÇÃO



PROFHISTÓRIA
Mestrado Profissional em
Ensino de História



FICHA TÉCNICA

Título da Obra - Educar pela pesquisa: o uso da História oral no ensino de História

Autor - Lauro Roberto Ferreira Oliveira

Orientador - Prof Dr. Joaquim Tavares da Conceição

Assuntos - Educar pela pesquisa, ensino de História e História oral na sala de aula;

Pesquisa - Lauro Roberto Ferreira Oliveira

Linha de pesquisa - Saberes históricos no espaço escolar

Primeira revisão - Loureli Sampaio Teles

Revisão acadêmica e final - Juliano Beck

Diagramação e suporte de TI - José Nunes Lázaro

Ilustração de Capa - Pedro Lima

Projeto Gráfico - José Nunes Lázaro e Lauro Roberto Ferreira Oliveira

Ilustração do texto - Lauro Roberto Ferreira Oliveira (app Avatoon)

Número da Edição - 01

Número de Páginas - 27

Formato digital - Cartilha

Ano - 2022



PROF HISTÓRIA
Mestrado Profissional em
Ensino de História



AUTOR

Lauro Roberto Ferreira Oliveira:



Professor de História da rede pública do município de Seabra/BA, graduado em Letras Vernáculas (2009) e em História (2014) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Pós-graduando em História Social pela Universidade Norte do Paraná (Unopar) e mestrando em Ensino de História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Atualmente desenvolve os projetos Aquilombar Memórias e Emar Literário na Escola Alvina Rocha onde é lotado.



ORIENTADOR

Joaquim Tavares da Conceição:



Bolsista de Pós-Doutorado Sênior vigente do CNPq. Doutor em História (UFBA), Mestre em Educação (UFS), graduado em História (UFS), Bacharel em Direito (Unit), Especialização em Direito Processual (UFSC). Professor Titular da Universidade Federal de Sergipe com atuação no Colégio de Aplicação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFS) e no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História.



SUMÁRIO

1.	Apresentação-----	03
2.	Ícones e comandos da cartilha-----	03
3.	Educar pela pesquisa-----	04
3.1	Livros, artigos e vídeos que ajudam a compreender o Educar pela pesquisa -----	05
4.	O que é história oral -----	06
4.1	Os gêneros narrativos da história oral-----	07
4.2	Livros, artigos e vídeos que ajudam a compreender a metodologia da história oral -----	08
4.3	Comunidade de destino, colônia e rede-----	09
4.4	Aplicando os conceitos: gêneros narrativos, comunidade, colônia e rede-----	10
5.	A história oral na sala de aula-----	12
5.1	Dialogando com autores 1-----	13
5.2	Alguns pontos a serem considerados ao trabalhar com história oral na sala de aula-----	14
5.3	Como esse processo se deu no Projeto Aquilombar Memórias-----	15
6.	A estrutura do projeto -----	16
6.1	Pensando um projeto de história oral-----	16
6.2	Dialogando com autores 2 -----	17
6.3	Etapas-----	18
7.	O Projeto Aquilombar Memórias: aplicação e autoria -----	23
8.	Ufa!! Chegamos ao fim!-----	25
9.	Referências -----	26

1. APRESENTAÇÃO

Eu sou Odara!



Olá professores e professoras!

Apresentamos a vocês a presente cartilha que é parte integrante da pesquisa do professor Lauro Roberto Ferreira Oliveira, desenvolvida sob orientação do professor Dr. Joaquim Tavares da Conceição, no âmbito do programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal de Sergipe.

A pesquisa encontra-se detalhada na dissertação **Educar pela pesquisa**: uma abordagem a partir da aplicação da História oral no ensino de História.

Nosso propósito aqui é contribuir, de forma introdutória, com quem deseja trabalhar na perspectiva do Educar pela pesquisa aplicando os pressupostos da história oral.

A demanda de aplicação da metodologia da história oral tem crescido no Brasil. Entre outros aspectos, ela diversifica os caminhos em direção ao conhecimento, valoriza a autonomia do aluno que age sobre a produção de saber de forma colaborativa e ajuda a despertar as perspectivas que falam em favor de um reforço da consciência histórica, científica, cultural das pessoas e de suas comunidades.

A pesquisa com história oral ajuda o estudante a entender que a história não é feita somente por grandes homens, com seus grandes feitos – mas abrange, igualmente, as histórias de todos os outros indivíduos, com suas tradições, práticas, saberes, projetos, desejos, expectativas, emoções e frustrações.

E eu sou Levi!



2. ÍCONES E COMANDOS

Esses são os ícones e comandos para você explorar melhor as contribuições da nossa cartilha.



CLICAR PARA ABRIR O LINK DO YOUTUBE



CLICAR PARA ABRIR O LINK DE PESQUISA



CLICAR PARA ABRIR O LINK DO INSTAGRAM



CLICAR PARA ABRIR O LINK DO MAPS



CLICAR PARA ABRIR O LINK



CURRÍCULO LATTES

3. EDUCAR PELA PESQUISA

Compreendemos que educar pela pesquisa é se contrapor à simplificação da aula copiada, meramente expositiva, reprodutivista; é possibilitar aos alunos formas de protagonizar, produzir conhecimento e agir criticamente diante da realidade em que estão inseridos.

Defendemos que é preciso ir além da noção superficial de pesquisa escolar pautada no senso comum e desenvolver formas de produção do conhecimento histórico com os alunos e alunas como resultado de uma prática educativa com princípio científico.

Ao fomentar a pesquisa explorando seus fundamentos básicos, orientando seus alunos e construindo as possibilidades de pesquisa com o protagonismo discente, você estará em perfeita consonância com o educar pela pesquisa.

Se você tem dificuldades nesse processo, não se preocupe. Tudo é gradual! Para educar pela pesquisa é preciso que o/a professor/a adote como prática cotidiana em suas aulas o comportamento investigativo, mediador, dinâmico, desafiador e democrático. Assim, é possível formar sujeitos com conhecimento inovador que se reconstrói e se reposiciona na sociedade com protagonismo e senso científico.

O mundo moderno exige saberes reconstrutivos que somente a pesquisa como prática cotidiana é capaz de fornecer. Trata-se de uma ferramenta para discernir entre fato e *fake news*, entre certo e errado, entre o que constrói e o que destrói. Educar pela pesquisa implica em construir pedagogicamente os pilares de uma sociedade formada por sujeitos conscientes, protagonistas de seus próprios projetos de vida.

O desafio é que professores/as e alunos/as manejem a pesquisa como princípio científico e educativo, como atitudes investigativas construídas para a vida em sociedade. Além da escola e seu currículo implementado com os alunos, é também na vida prática que acontecem as disputas de narrativas, a elaboração, difusão, hierarquização de conhecimento e a disputa pelo poder que dele emana.

Por isso, convidamos você para essa pequena jornada. Se você ainda não tem uma trajetória na pesquisa acadêmica, fique tranquilo/a. Compreendemos que todo/a professor/a do Ensino Básico pode não ser um/a “profissional da pesquisa”, mas seguramente é um/a “profissional da educação pela pesquisa”, como nos lembra Pedro Demo (2015).

Educar pela pesquisa põe em evidência o protagonismo dos/as alunos/as e possibilita-lhes desenvolver competências autorais para produzir gêneros comunicativos diversos como mecanismo de empoderamento, afirmação do conhecimento e do seu lugar no mundo.

Vamos lá!



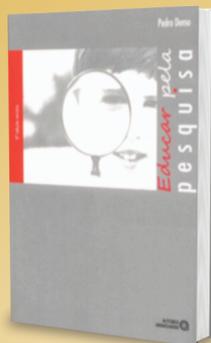
Interessante, não é?!



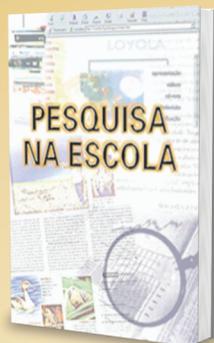
PARA SABER

3.1. LIVROS E ARTIGOS QUE AJUDAM A COMPREENDER O EDUCAR PELA PESQUISA

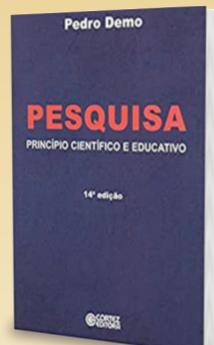
>>> Os livros que apresentamos a vocês fundamentam a concepção do educar pela pesquisa que defendemos nesta cartilha. Pedro Demo traz uma perspectiva da pesquisa como princípio educativo como uma especificidade da educação escolar e acadêmica; Marcos Bagno argumenta em favor da ciência e contra a simplificação da pesquisa fundamentada na reprodução; e no livro *Repensando o Ensino de História*, em artigo, Paulo Knauss defende a pesquisa em sala de aula e o protagonismo dos alunos nas aulas de história com mediação ativa dos professores.



> *Educar pela pesquisa*
Pedro Demo



> *Pesquisa na Escola*
Marcos Bagno



> *Pesquisa: princípio científico e educativo*
Pedro Demo



> *Repensando o ensino de História.*
Org. Sônia Nikitkuk

>>> Artigos, e-books e vídeos que ajudam a compreender a concepção de educar pela pesquisa.



Pedro demo: **atividades de aprendizagem**, sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante



Paulo Knauss: **o desafio da ciência: modelos científicos no ensino de História**



Laís Basso e Marcus Eduardo Maciel Ribeiro: **A docência e a formação do estudante em produções científicas que tematizam a pesquisa como princípio educativo**



Ana Rita Martins e Anderson Moço: **como ensinar por meio da pesquisa**

>>> Vídeos no You Tube



Ensinar Exige Pesquisa



Pedro Demo fala sobre Educação pela pesquisa

4. O QUE É HISTÓRIA ORAL?



Toda pesquisa exige método. Você pode escolher o que mais se adequa com sua proposta. Aqui eu e a Odara vamos apresentar a metodologia da história oral. Esse método é utilizado no Brasil todo e em Seabra/Ba, especificamente, foi utilizado com sucesso pelo professor Lauro Roberto no projeto Aquilombar Memórias na Escola Alvina Rocha.

O percurso que vamos apresentar aqui é a base do que foi desenvolvido no projeto Aquilombar Memórias. O primeiro passo é sempre conhecer o que se pretende trabalhar. Para aplicar a metodologia, alunos/as e professores/as precisam saber o que é história oral. E isso aponta para a necessidade de ler e trabalhar com os alunos referenciais que ajudem na compreensão da história oral. Esse caminho foi utilizado no projeto da Escola Alvina.



Mas, o que é História oral? Nós concordamos com a definição dos professores José Carlos Sebe Meihy e Fabíola Holanda (2015), que afirmam que a história oral

“é um conjunto de procedimentos que se inicia com a elaboração de um projeto e que continua com o estabelecimento de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. O projeto prevê: planejamento da condução das gravações com definição de locais, tempo de duração e demais fatores ambientais; transcrição e estabelecimento de textos; conferência do produto escrito; autorização para o uso; arquivamento e, sempre que possível, a publicação dos resultados que devem, em primeiro lugar, voltar ao grupo que gerou as entrevistas. (MEIHY; HOLANDA, 2015, p.15)”



Essa definição volta-se para os procedimentos e as etapas do trabalho com a história oral, mas, a Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro (2013) apresenta uma definição mais geral que ajudar na compressão da história oral como uma metodologia que vai além de entrevistar pessoas. Ela afirma que história oral é

“Processo de trabalho que privilegia o diálogo e a colaboração de sujeitos considerando suas experiências, memórias, identidades e subjetividades, para a produção do conhecimento. Neste processo de intervenção e mediação se dá a construção de narrativas e de estudos referentes à experiência de pessoas e de grupos. (RIBEIRO, 2013, p.13)”

Essa definição é importante porque compreende a entrevista como mediação, interlocução, como acesso à experiência. Portanto, não se limita à simplicidade de gravar, apertar o play. É preciso pensar toda a articulação do projeto com a mediação da produção da memória. Fazer história oral exige certa complexidade, mas que é facilmente transponível quando o professor aceita o desafio de educar pela pesquisa.

Aceita nosso convite para esse desafio?

4.1. OS GÊNEROS NARRATIVOS DA HISTÓRIA ORAL

De acordo com o professor Meihy são quatro os grandes campos de entrevistas:



Cada um desses gêneros implica em procedimentos com critérios próprios de condução, pois cada um deles carrega em si propósitos específicos. **História oral temática**, por exemplo, é apropriada para projetos de pesquisa que busquem esclarecer um tema em particular por meio dos relatos de pessoas; a **História oral de vida**, se adequa melhor a projetos de pesquisa que buscam estudar as experiências de vida de uma pessoa de uma dada comunidade; já a **História oral testemunhal** pede projetos que, entre outros aspectos, busquem registrar narrativas sobre grupos ou pessoas que vivenciaram traumas; e a **Tradição oral** serve perfeitamente a projetos de pesquisa que se propõem a explorar questões das tradições locais e, sobretudo, que produzam conhecimento sobre comunidades tradicionais e comunidades marcadas predominantemente pela oralidade como forma principal de transmissão de saberes.



O uso da história oral na sala de aula exige a compreensão de sua natureza, suas características e potencialidades. Isso significa que não se trata apenas de uma questão prática em que a partir de uma entrevista tudo está consumado. Para isso, boas referências são fundamentais. Para contribuir vamos indicar alguns livros e artigos que podem contribuir com seu trabalho.



Vamos para a próxima página?



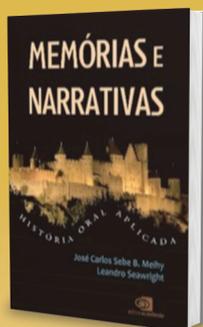
Odara dará uma dica top a vocês!

PARA SABER

4.2. LIVROS, ARTIGOS E VÍDEOS QUE AJUDARAM A ENTENDER A METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL



Os livros apresentam ótimas contribuições para quem deseja trabalhar com a história oral. Ricardo Santhiago e Valéria Magalhães tratam especificamente da aplicação didática da história oral na sala de aula; e José Carlos S. B. Meihy, Fabíola Holanda, Leandro Seawright e Suzana Ribeiro trazem contribuições mais amplas que tratam do estatuto da história oral, suas técnicas, aplicações e análises que podem ser exploradas no ensino básico e no universo acadêmico.



> *Memórias e narrativas.*
Meihy e Seawright



> *Guia Prático de História Oral*
Meihy e Zuzana Ribeiro



> *História Oral na Sala de Aula*
Santhiago e Magalhães



> *História Oral: como fazer, como pensar*
Meihy e Holanda

>> E-books e vídeos que ajudam a compreender a concepção de educar pela pesquisa.

CLIQUE  Carvalho e Ribeiro: História oral na educação: memórias e identidades.

>> **Vídeos no You Tube**

 O que é História Oral? Professor Sebe explica

 História Oral: Panorama Histórico e Reflexões para o Presente

4.3. COMUNIDADE DE DESTINO, COLÔNIA E REDES



Para definir o tema pode-se organizar os caminhos da pesquisa partindo do mais amplo para o mais específico. Em história oral pode-se falar em “**comunidade de destino**”, “**colônia**” e “**redes**”.

Um projeto de história oral, geralmente, tem relação com um grupo que compartilha vivências em comum e, portanto, é marcado pela força dos vínculos dos acontecimentos relevantes que fazem parte da memória coletiva. Esse grupo forma a **comunidade de destino**.

Esse grupo mais amplo se divide em colônias que são compostas por parcela de pessoas que se identificam com aspectos gerais da comunidade de destino.



As redes são subdivisões das colônias e, portanto, podem ser compreendidas como as partes menores de uma comunidade de destino.



A aplicação da história oral pode se dar em qualquer segmento social, seja em centros urbanos ou áreas rurais. No entanto, é recomendável considerar os gêneros narrativos e definir a “**comunidade de destino**”, a **colônia** e a **rede**. Apresentamos, a seguir, exemplos de possíveis temáticas de projetos de história oral, considerando esses aspectos e as comunidades quilombolas de Seabra.

4.4 APLICANDO OS CONCEITOS: GÊNEROS NARRATIVOS, COMUNIDADES, COLÔNIAS E REDES

Vamos apresentar a seguir alguns exemplos considerando um possível projeto que busque trabalhar com história oral. Utilizamos como ponto de partida as comunidades quilombolas de Seabra, mas é possível aplicar em outros contextos.

Numa comunidade quilombola, pesquisar **história oral de vida** é sobretudo entrevistar personagens constitutivos da memória individual e coletiva com trajetória ancestral própria, marcante e protagonistas de eventos que se inserem na vivência e no imaginário local.

Em Seabra/Ba, lideranças como Júlio Cupertino (em memória), Jaime Cupertino, Raimundo Januário, Carmelice Silva, João Evangelista, Raimundo da Cachoeira, entre outros, têm trajetórias de vida marcantes na luta pelo reconhecimento das comunidades. Narrar suas histórias de vida ajuda a contar as histórias dos quilombos de Seabra.

EXEMPLOS APLICADOS A UM PROJETO

Considerando as comunidades quilombolas de Seabra.

TEMA

História oral de vida de quilombolas de Seabra: a experiência de reconhecimento da titulação dos territórios

Gênero narrativo

História oral de vida.



Comunidade de Destino

Lideranças que lutam para o autoreconhecimento e a titulação das terras no município de Seabra.

Colônia

Líderes quilombolas que têm sua origem nas comunidades de Vazante e Baixão Velho

Redes

Os irmãos Cupertino e a luta pelos territórios quilombolas



Igualmente, caso a escolha seja trabalhar com **história oral temática**, num quilombo, tomando Seabra como exemplo, as possibilidades são muitas. Entre os temas significativos a serem investigados podem ser relacionados: a formação dos quilombos e seus primeiros habitantes, o acesso à educação no quilombo, memórias das mulheres, aspectos econômicos, racismo, reconhecimento do território quilombola, migração para São Paulo, modo de vida coletivo e sistema de convivência solidário, permanência e mudanças na estrutura educacional, econômica, cultural e religiosa do quilombo, os papéis das mulheres na organização comunitária e familiar; a importância das parteiras, memórias sobre saúde nos quilombos, a anemia falciforme na população negra, etc.

EXEMPLOS APLICADOS A UM PROJETO

Considerando as comunidades quilombolas de Seabra

TEMA

Memórias de comunidades quilombolas de Seabra atingidas por atividades mineradoras e barragens

Gênero narrativo
História oral temática



Comunidade de Destino

Comunidades quilombolas de Seabra atingidas por barragem e que possuem atividade mineradora

Colônia

Comunidade quilombola de Seabra que passa por reassentamento em função de construção de barragem

Rede

Quilombolas da comunidade de Vazante que fazem parte do reassentamento



Todos esses pontos podem ser objeto de investigação nos quilombos de Seabra. Caso o/a professor/a, após ouvir os alunos, resolva organizar o projeto a partir da **História oral testemunhal**, poderá, entre outros, investigar: violência contra mulheres, racismo, acidentes fatais envolvendo comunitários; suicídios, litígios por questões de terra; assassinatos envolvendo vítimas ou algozes das comunidades, etc.

EXEMPLOS APLICADOS A UM PROJETO

Considerando as comunidades quilombolas de Seabra

TEMA

As comunidades quilombolas de Seabra e a luta contra o racismo estrutural e institucional

Gênero narrativo

História testemunhal



Comunidade de destino

Os quilombolas do município de Seabra e a resistência contra o racismo

Colônia

Alunos e alunas quilombolas que estudaram o Ensino Médio na Sede do município de Seabra

Redes

Alunos e alunas vítimas de racismo em escolas estaduais de Seabra no período de 2002 a 2007



E por fim, se a escolha for trabalhar com a **Tradição oral**, é recomendado que busque expressões culturais e manifestações da religiosidade popular, tais como: reisado, batuque, coco, Boi de Mariá, cantigas de rodas, chulas, leilões, vésperas de casamento, festas de padroeiro, catolicismo, chegada das denominações evangélicas nas comunidades; marcas de religiosidade afro-brasileira, sincretismo, reza para chover, novenas, reza para curar mordidas de cobra, reza para almas, reza contra olhado, reza de espinhela caída, reza de engasgo, benzedeadas, devotos de Cosme e Damião, de São João, de São Pedro e Santo Antônio, vias sacras, romeiros, pagamento de promessas, crismas na fogueira, etc.



EXEMPLOS APLICADOS A UM PROJETO

Considerando as comunidades quilombolas de Seabra

TEMA

Manifestações culturais nas comunidades quilombolas de Seabra: a cultura e a fé como forma de afirmação de identidades.

Gênero narrativo

Tradição oral



Comunidade de destino

Os quilombos do município de Seabra e seus aspectos culturais e identitários

Colônia

Edições do Encontro de cultura e fé nas comunidades quilombolas de Seabra

Redes

Os grupos de reis das comunidades quilombolas que participam do encontro de Cultura e fé no Agreste.



5. A HISTÓRIA ORAL NA SALA DE AULA

Não existe uma forma única de trabalhar com a história oral na sala de aula. Não se trata de receita ou de formato infalível, mas, todo trabalho com essa metodologia exige um projeto. É fundamental que cada docente busque, de acordo com seu contexto, construir à sua maneira de viabilizá-lo. É necessário conhecer autores que tratam sobre o tema e identificar quais caminhos eles apontam.

É preciso pensar na ideia do projeto de história oral como um evento de pesquisa que envolve o registro de memórias individuais e coletivas que dizem muito sobre o pertencimento e a identidade das pessoas e de seus grupos. Portanto, memória é um conceito fundamental para quem vai trabalhar com história oral. É preciso considerar que a narrativa a ser registrada a partir da entrevista com a colaboradora da pesquisa constitui-se a partir de acontecimentos, de personagens e de lugares e esses são, na perspectiva do pesquisador Pollak, os elementos constitutivos da memória.

PARA SABER

Clique para acessar o Artigo [Memória e identidade social](#) do Michael Pollak



5.1 DIALOGANDO COM AUTORES



Sobre esse processo vamos conhecer um pouco do que pensam os autores do livro *História oral na sala de aula*.

Olá Ricardo Santhiago!! Olá Valéria Magalhães!

O que os/as professores/as precisam definir antes de, junto aos alunos, começarem a pensar sobre a pesquisa com a história oral?



Olá Levi! “É fundamental que o professor já tenha definido as estratégias pedagógicas para uso do trabalho com história oral; quais disciplinas estarão envolvidas e quais relações destas com as fontes, memórias de expressão oral e, sobretudo, a relação do trabalho de pesquisa com o Projeto Político Pedagógico /PPP da escola. (SANTHIAGO, 2015, p. 57)”



É isso Levi! Além desses pontos, “o/a professor/a precisa saber o que esperar do aluno em termos de desenvolvimento pessoal e intelectual a partir da atividade de pesquisa. É preciso dimensionar os resultados esperados a curto e logo prazo e as formas de divulgação e apresentação deles. (SANTHIAGO, 2015, p. 57)”

5.2 Alguns pontos a serem considerados ao trabalhar com História oral na sala de aula

“Qualquer resposta ao desafio da História oral obrigatoriamente parte de alguns pontos:

1. É um ato premeditado, realizado segundo a orientação expressa em um projeto;
2. É um procedimento que acontece no tempo real da apreensão que, para tanto, necessita de personagens vivos colocados em situação de diálogo;
3. Ao assumir-se como manifestação contemporânea, a história oral mantém vínculo inevitável com o imediato e isso obriga a reconhecer o enlace da memória com modos de narrar;
4. A história oral, ao valer-se da memória, estabelece vínculos com identidade do grupo entrevistado e assim remete à construção de comunidades afins;
5. O espaço e o tempo da história oral, portanto, são o “aqui” e o “agora”, e o produto é um documento;
6. Como manifestação contemporânea, a história oral se vale dos aparatos da modernidade para construir, então, além de pessoas vivas reunidas para contar algo que lhes é comum, a eletrônica se torna meio essencial para sua realização”

MEIHY, J. C. S. B. HOLANDA, F. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2019. p. 14 e 15.

Lembre-se

Os alunos são parte fundamental do processo. Busque sempre o diálogo e construa com eles o projeto.

Planeje situações de aprendizagem em que ao final os alunos saibam:

- **O que** é a pesquisa;
- **De quem** pretende-se investigar a história;
- **Como** isso será feito, ou seja, quais os procedimentos da pesquisa em história oral;
- **Quando** será desenvolvida cada etapa da pesquisa (cronograma);
- **Por que** se deve pesquisar;
- **Por quem**, ou seja, quem são os colaboradores que desenvolverão a pesquisa;
- **E para quem**, a que público se destinam os resultados.

Vamos para a próxima página para sabermos como este processo aconteceu no projeto Aquilombar Memórias, desenvolvido pelo professor Lauro na Escola Alvinha Rocha em Seabra/BA



5.3 COMO ESSE PROCESSO SE DEU NO PROJETO AQUILOMBAR MEMÓRIAS

Os sentidos da pesquisa

	No projeto Aquilombar Memórias	Significado pedagógico – Educar pela pesquisa
O que	Memórias narrativas da comunidade quilombola de Agreste.	Definição da linha de pesquisa, do recorte temático, do local e do método investigativo; (exige considerar a relevância, o espaço, a circunstância, a população a ser pesquisada, definição do campo de observação e a compreensão do método)
Para que	Conhecer e registrar as memórias narrativas da comunidade quilombola de Agreste.	Definição dos objetivos da pesquisa: (exige considerar a relevância, o espaço, a circunstância, a população a ser pesquisada, definição do campo de observação, a compreensão do método, e onde se deseja chegar)
Como	Aplicando os pressupostos da metodologia da História oral por meio de entrevista e análise das fontes produzidas.	Definição, clareza do propósito da pesquisa e da metodologia; (exige critérios de seleção, exclusão, adição, organização e hierarquização de informações e processos claramente definidos)
Porque	É importante conhecer as memórias de expressão oral da comunidade; e, as entrevistas são meios indispensáveis para a produção de documentação por meio da gravação e da transcrição.	Significado da metodologia da História Oral no processo de produção de fontes; (exige clareza da natureza da pesquisa e do processo rigoroso de produção de documentos históricos usando a metodologia da História oral)
Quando	Primeira etapa: segundo trimestre de 2021 Segunda etapa: terceiro trimestre de 2021	Organização temporal do processo de aplicação da pesquisa; (exige procedimentos didáticos claros e compatíveis com o propósito e a duração da pesquisa)
Por quem	Pelos alunos do 9º ano, professor e colaboradores da pesquisa.	Afirmação dos autores da pesquisa (exige protagonismo)
Para quem	Para os alunos, professores, comunidade escolar e quilombolas do Agreste.	Definição do público-alvo; (exige foco e linguagem adequada ao destinatário do processo investigativo)
Produtos esperados	Primeira etapa: produção de documentos históricos a partir das entrevistas; Segunda etapa: produção de artigo científico a partir dos documentos históricos;	Definição do produto do projeto. (exige autoria, tempo, método, leitura atenta, crítica, orientação, identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise).

6. A ESTRUTURA DO PROJETO

Então, mantenha seu foco na construção do projeto. Em linhas gerais essa é a estrutura do projeto.

- Tema
- Justificativa
- Problemática e hipótese
- Corpus documental e objetivos
- Procedimentos
- Cronograma

6.1 PENSANDO UM PROJETO DE HISTÓRIA ORAL

Aqui vamos considerar possibilidades de pesquisa com história oral numa comunidade quilombola.

Partindo desse ponto, é pertinente que a pesquisa esteja relacionada com as habilidades previstas na BNCC e em consonância com a “inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira”.

No processo de definição dos possíveis focos da pesquisa é fundamental buscar formas de engajar o aluno e levá-lo a compreender a relevância de ser pesquisador.

Tomando como exemplo propostas de pesquisas com memórias de expressão oral em comunidades quilombolas, as ações docentes em relação aos alunos devem ser no sentido de torná-los protagonistas no processo investigativo mediando situações de aprendizagens que os levem a produzir conhecimento histórico.

Um projeto de sucesso com a metodologia da história oral é sempre democrático. Portanto, sua formulação deve ser colaborativa. Antes de mandar os alunos irem ao campo é necessário um período de preparação que envolve pesquisa prévia, levantamento dos saberes que os alunos já têm sobre o tema, elaboração e identificação dos objetivos, das situações-problemas e hipóteses que dialogam com os anseios dos/as alunos/as.

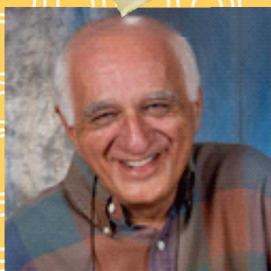
Todo o processo deve ser organizado em etapas que podem ser construídas de forma colaborativa entre professores e alunos. Cada etapa deve ser pensada como evento pedagógico que coloque a pesquisa com princípio científico e educativo.



6.2 DIALOGANDO COM AUTORES



Professor Meihy e professora Holanda, por que a preparação do projeto é passo tão importante para a pesquisa?



“O projeto é a essência dos trabalhos em história oral. Mais do que mandamentos seguros para encaminhar um estudo, o projeto junta a motivação do trabalho com os procedimentos a serem efetivados para a boa realização da pesquisa. (MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 44)”



“O projeto é a justificação e o mapa do andamento da pesquisa com entrevistas. Sem ele não se pode falar em história oral. Como rumo, o projeto em história oral sintetiza as decisões sobre como operar durante todo o processo de investigação, mas não é uma camisa de força. (MEIHY; HOLANDA, 2019, p. 44)”

6.3 ETAPAS

É relevante que a ideia do projeto seja apresentada nas atividades complementares da escola (planejamento); a coordenação pedagógica, a gestão da escola e demais professores podem e devem contribuir muito com o processo.

Antes mesmo de começar a pensar na pesquisa com os alunos é preciso refletir sobre os seguintes pontos:

Etapa 1

- O projeto será desenvolvido em uma disciplina específica ou em conjunto com outras?
 - O desenvolvimento do projeto tem o apoio da escola, dos(as) professores(as) da sua área e/ou das demais?
 - Qual a duração e o alcance do projeto?
- Por que realizar o projeto?
 - Por que ele é importante?
 - Quais desafios de aprendizagem o projeto apresentará?
 - Que resultados se espera do projeto?
 - Quais os procedimentos para alcançá-los?
 - Quais são seus propósitos como professor?
 - Quais parceiros podem fazer parte do projeto dentro e fora da escola?
 - Como o projeto vai se adaptar à rotina escolar e ao currículo que está sendo implementado pela rede?
 - Existe condições favoráveis para a institucionalização do projeto na Escola?
 - Como viabilizar o projeto com várias turmas?



Após essa primeira etapa outros procedimentos ainda são necessários antes da formulação das perguntas. Mas você já precisa ter clareza sobre a “comunidade de destino”, ou seja, o escopo geral no qual a pesquisa deve se deter.

Para continuarmos, consideramos aqui, a título de exemplo, uma pesquisa em comunidades quilombolas de Seabra/Ba e vamos apresentar algumas possibilidades de ação que chamaremos de etapa dois.

Etapa 2

- Identificar o escopo geral da pesquisa sobre os quilombos (**a comunidade de destino**)
 - Identificar um aspecto mais particular a ser investigado sobre os quilombos (**colônia**)
- Identificar possíveis **redes** decorrentes dessa colônia;
 - Formar grupos produtivos, considerando as competências e habilidades de cada indivíduo em relação às contribuições que pode oferecer;
 - Identificar o que os membros de cada grupo possuem de conhecimentos sobre a temática geral de pesquisa;
 - Identificar quais elementos constitutivos do quilombo despertam suas curiosidades;
 - Identificar quais aspectos são relevantes serem pesquisados para conhecer a história e a cultura do povo quilombola.
 - Levá-los a perceber como a investigação de tais narrativas pode contribuir com a comunidade e com suas formações;
 - Saber que possíveis elementos (hipóteses) ele gostaria de investigar.
 - Identificar as inquietações e promover situações problematizadoras;
 - Ajudar os alunos a definir a problemática da pesquisa;
 - Ajudar os alunos a identificar o cenário da problemática definida;
 - Gerar hipóteses como possíveis soluções para a problemática apresentada;



- Formular objetivos de aprendizagem;
- Planejar e executar medidas pedagógicas, dirigidas a partir do propósito docente e dos objetos de conhecimentos previstos no currículo.
- Buscar informações que ajudem a compreender o escopo geral da pesquisa antes de formular as perguntas e proceder a entrevista;

A sistematização do projeto de história oral a ser desenvolvido na sala de aula deve ser um processo coletivo. Educar pela pesquisa exige protagonismo dos alunos e esse é um processo privilegiado para construir estratégias de pesquisa. Cada etapa é uma oportunidade de produzir engajamento. E cada docente deve criar suas próprias estratégias formulando roteiros de aprendizagens que se adequem com a faixa etária e os níveis de desenvolvimento dos alunos.

O que estamos apresentando aqui são apenas possibilidades já testadas e aprovadas no projeto Aquilombar Memórias da Escola Alvina Rocha em Seabra/BA.



A próxima etapa é uma das mais importantes quando se quer desenvolver pesquisa com História Oral.

ANTES DA ENTREVISTA (pré-entrevista)

Etapa 3

- Identificar os colaboradores que responderão às perguntas;
- Escolher o gênero narrativo da história oral que cada grupo vai focar (**história oral de vida, testemunhal, temática e tradição oral**);
- Ter clareza que as perguntas devem estar a serviço das propostas explicitadas no projeto;
- Ter clareza que a pesquisa em história oral acontece de forma colaborativa entre as partes, portanto, é inadequado o termo a expressão “objeto de pesquisa” para designar os colaboradores que compartilham suas narrativas e memórias;
- Compreender que em história oral não se discute verdade ou mentira, mas o significado das memórias como expressão de identidade;
- Escolher, preparar e checar de forma criteriosa os equipamentos de gravação (celulares, filmadoras, gravadores digitais, notebooks, etc);
- Combinar com os colaboradores o local, o dia e o horário e o tempo de duração da entrevista;
- Ter clareza que todo o processo antes, durante e após a entrevista deve ser permeado por uma relação ética e respeitosa;
- No primeiro contato e no momento da entrevista, deixar claro o foco do projeto;
- Toda entrevista precisa da autorização prévia do entrevistado;
- Formular as perguntas tendo como foco as “redes” indicadas pela “colônia”, a problemática e os objetivos da pesquisa discutidos;
- Elaboração de uma pergunta de corte comum a todos os entrevistados de acordo com as escolhas temáticas alinhadas aos gêneros narrativos;
- Avaliar a necessidade do número de perguntas e se haverá ou não estímulos para fomentar narrativa do colaborador;



- Pensar sobre o produto a ser gerado ao final do projeto;
- Deve planejar se a entrevista será apenas arquivada na biblioteca ou centro de memória da escola ou se esse documento (fonte) passará por análises que darão origem a um novo produto de autoria dos alunos;
- Ter clareza que a aplicação da história oral em mais de uma turma ou grupo pode ensejar em escolhas de **gêneros narrativos**, “**colônias**” e “**redes**” diferentes e que essas escolhas influenciam na formulação da entrevista.

A ENTREVISTA

Esta é uma etapa sensível. Aqui os alunos já devem ter compreendido o sentido da pesquisa, a quais propósitos ela se destina e a importância da colaboração entre as partes envolvidas no processo.

Etapa 4

- Pedir autorização para gravar e usar as entrevistas;
- Iniciar a gravação e antes da primeira pergunta registrar os dados preliminares da ficha técnica que acompanhará a entrevista transcrita, como, nome, data, local, horário e referência do projeto.
- A entrevista é sempre um momento de confiança mútua e deve sempre ser permeada por respeito, cuidado e empatia.
- Ouvir com atenção o colaborador e evitar interrupções desnecessárias enquanto o colaborador narra suas memórias;
- Em caso de utilização de estímulos, primar sempre pela brevidade da colocação e pelas expressões que instiguem o colaborador a continuar falando;
- Na entrevista deve ficar patente a valorização do colaborador, que é o protagonista do momento.
- Na entrevista deve ficar claro o interesse dos/as alunos/as e professores/as pesquisadores/as em ouvir, valorizar e registrar as expressões orais das memórias e identidade dos colaboradores;
- Recomenda-se que, além da gravação, tenha um caderno de registro de campo;
- Ao final da entrevista, checar a gravação e solicitar a assinatura da carta de cessão de uso da entrevista.



Todo projeto de história oral precisa de um coordenador e o/a professor/a naturalmente deve assumir essa função. Todo esse percurso demanda preparação e cabe ao /a professor/a conduzir os alunos para o protagonismo necessário.

Etapa 5

PÓS-ENTREVISTA: TRANSCRIÇÃO; TEXTUALIZAÇÃO; TOM VITAL E TRANSCRIÇÃO

Vamos saber agora como o professor José Carlos Sebe B. Meihy pensa as etapas pós-entrevista

Vamos para a próxima página?



Transcrição: é a escrita com equivalência imediata ao que foi dito pelo/a colaborador/a. Para muitos pesquisadores em História oral esse procedimento é considerado suficiente para preparar o documento a ser arquivado e analisado.

Contudo, consideramos relevante os procedimentos a seguir, que nos livros já recomendados nesta cartilha são defendidos por José Carlos S. B. Meihy, Leandro Seawright, Fabíola Holanda e Suzana Ribeiro.

Textualização: é o reordenamento das ideias do colaborador independentemente da ordem que se apresenta na gravação. Nesse procedimento o pesquisador é autorizado a revisar a pontuação para preservar o entendimento do sentido da fala no momento da entrevista. Portanto, a textualização é formatar um padrão para a narrativa gravada.

Tom vital: é o eixo narrativo da textualização que pode ser sintetizado em uma frase carregada de sentido como expressão do todo.

Transcrição: incorpora as sutilezas da fala, os silêncios, as marcas culturais, os risos e dores que vão além dos fatos narrados pelos colaboradores. Nesse sentido, o pesquisador fica autorizado a “recriar, reimaginar” o texto segundo as marcas expressas pelo/a colaborador/a que não são captadas pela gravação em áudio ou vídeo.



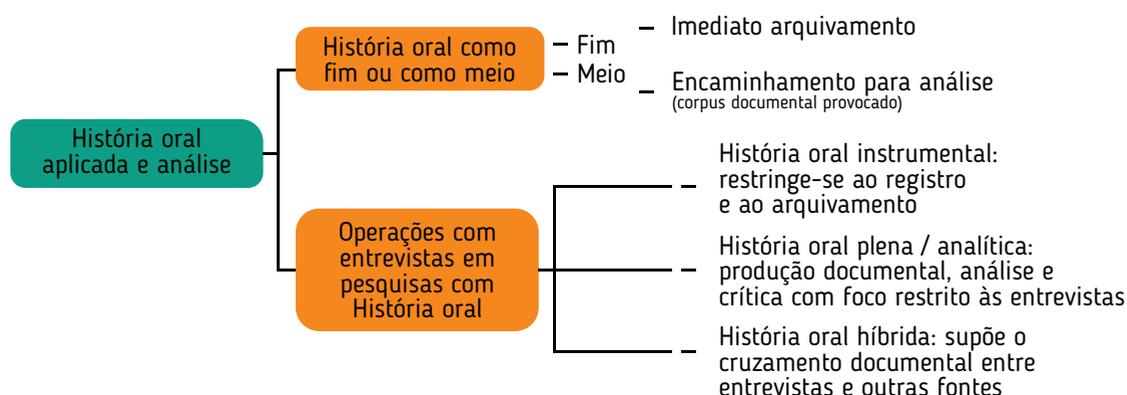
A HISTÓRIA ORAL APLICADA, ANÁLISE E DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA AUTORAL

Etapa 6

Após o tratamento da entrevista, consolida-se o documento. Este pode ser arquivado imediatamente ou analisado por alunos e alunas com as devidas orientações docentes. Nesta penúltima etapa, após produzir os documentos históricos, é preciso adotar procedimentos que os ajudem a:

- Situar os fatos numa lógica temporal;
- Selecionar;
- Identificar;
- Comparar;
- Contextualizar;
- Interpretar;
- Exercer a crítica do documento (análise);
- Descrever;
- Mobilizar representações sociais que compõem seus saberes prévios;
- Produzir conhecimento histórico a partir das entrevistas;
- Sistematizar a escrita numa perspectiva autoral.

SOBRE A HISTÓRIA ORAL



Essa possibilidade analítica torna a metodologia da história oral uma pedagogia valiosa no desenvolvimento da autoria.

Essa proposta alinhada com o Educar pela pesquisa considera fundamental o desenvolvimento da autoria dos alunos. Para além do protagonismo durante todo o processo é muito relevante que ao final eles possam produzir um gênero comunicativo fruto das suas análises e experiências com a pesquisa.

VEJA ALGUMAS POSSIBILIDADES

- Painéis para exposição;
- Relatos de experiências;
- Um podcast;
- Um vídeo;
- Um livro impresso;
- Um E-book;
- Um artigo de opinião;
- Um artigo científico;
- Um roteiro para peça teatral;
- Um blog com textos, imagens e vídeos;
- Uma página na rede social com textos de apresentações das publicações de vídeos e imagens.

DEVOLUÇÃO SOCIAL PARA OS COLABORADORES

É importante que as devoluções aconteçam em pelo menos dois momentos: após a transcrição da entrevista, para que o colaborador possa analisar e aprovar ou não; e ao final, quando os produtos estiverem prontos.



7. O PROJETO AQUILOMBAR MEMÓRIA: APLICAÇÃO E AUTORIA



As etapas apresentadas nesta cartilha foram utilizadas no projeto Aquilombar Memórias. Seguindo um padrão comum nas pesquisas, a primeiro passo foi o planejamento e a construção de parcerias e só depois a execução das etapas práticas.

O intuito da pesquisa foi buscar respostas para uma pergunta em particular: Quais memórias e narrativas ajudam a conhecer a formação, a cultura e as marcas de resistência e identidade da comunidade quilombola do Agreste? 

A problematização buscou compreender melhor a comunidade quilombola a partir dos acontecimentos, dos personagens e dos lugares de memória que marcam a trajetória do povo do Agreste. Ao aplicar os procedimentos da metodologia da história oral buscando responder tal inquietação, desenvolveu-se a perspectiva do educar pela pesquisa.

O projeto foi desenvolvido em dois trimestres. O tempo foi um fator fundamental para conseguir desenvolver todas as etapas da pesquisa.

Os passos foram lentos e graduais. Os alunos foram divididos em 3 (três) grupos com no máximo de 9 (nove) componentes na primeira etapa; e na segunda etapa 6 (seis) grupos com no máximo 5 (cinco) componentes. Em cada um dos blocos os grupos tiveram líderes eleitos pelos colegas. Assim, uma das estratégias foi criar a possibilidade de coorientação. Em cada grupo um aluno, líder ou não, poderia ser coorientador da pesquisa caso em seu grupo tivesse colegas com dificuldades de desenvolver as atividades após as orientações.

Para diminuir os riscos de desmobilização dos alunos em função do tempo de duração, o projeto contou com duas etapas, cada uma gerando um produto. O primeiro, a transcrição da entrevista dentro das orientações para arquivamento; e o segundo, a produção de um artigo científico a partir das memórias e narrativas captadas nas entrevistas.

Todo o percurso da pesquisa foi muito produtivo. Mas foi especialmente desafiador o desenvolvimento da autoria. Os alunos produziram artigos qualificados e desenvolveram procedimentos analíticos enriquecedores a partir das entrevistas transcritas. Para saber mais acesse os links do YouTube que estamos disponibilizando. Aqui você poderá acompanhar depoimentos dos alunos, dos entrevistados e do professor Lauro Roberto sobre o desenvolvimento do projeto.

PROJETO AQUILOMBAR MEMÓRIAS

Aplicado na disciplina de História.
Professor Lauro Roberto
Turmas do 9º ano
Escola Municipal Alvínia Rocha
em Seabra/BA

TEMA

Comunidades quilombolas de Seabra:
Origens, memórias e identidade



Gênero narrativo

História oral temática

Comunidade de destino

Quilombolas das comunidades
do município de Seabra

Colônia

Quilombolas da comunidade do Agreste

Rede

Homens e mulheres que ocupam funções
de liderança na comunidade.

Objetivo geral:

Conhecer e registrar memórias e narrativas da comunidade quilombola do Agreste por meio da metodologia da história oral;

Objetivos específicos:

1. Conhecer a origem da comunidade e seu processo de reconhecimento como quilombola;
2. Conhecer aspectos relacionados com educação, cultura e identidade;
3. Identificar marcas de resistência e lideranças de mulheres quilombolas;
4. Produzir documento histórico por meio das entrevistas;
5. Produzir conhecimento histórico por meio das análises dos documentos;
6. Desenvolver autoria por meio da produção de textos científicos;
7. Devolver aos colaboradores os resultados da pesquisa - entrevistas transcritas e produções autorais decorrentes delas;



PARA SABER

-  Projeto Aquilombar Memórias: depoimentos dos alunos;
-  Colaboradora: Dona Jandira Pereira Aquilombar Memórias;
-  Colaboradora: Carmelice projeto Aquilombar Memórias 2021;
-  Depoimento de seu Raimundo Januário Projeto Aquilombar Memórias;
-  Apresentação de Daiane e Thaila Artigo produzido no projeto Aquilombar Memória;
-  Instagram do projeto: aquilombar_memórias.

8. Ufa! Chegamos ao fim.



Vamos nos despedir apresentando a vocês dois personagens que contribuíram muito com o projeto “Aquilombar Memórias”. Estamos falando de seu Raimundo Januário, que está representado na capa da nossa cartilha, e Dona Carmelice, que vocês podem ver logo abaixo representada.

Em nome deles, queremos agradecer a todas as pessoas que colaboraram com o projeto.

Agradecemos também ao artista Pedro Lima, pela pintura dos nossos colaboradores, José Lázaro Nunes, pela diagramação e ao professor Dr. Joaquim Tavares da Conceição, por todas as contribuições, e em especial a todos os alunos da Escola Alvina Rocha que aceitaram o desafio de contribuir com a pesquisa como princípio educativo e científico.



REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. História dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes históricas. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

ALBERTI, Verena. Manual de história oral. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

ALVES, Luís Alberto Marques. Epistemologia e Ensino da História. Revista História Hoje, v. 5, n. 9, p. 9-30, 2016. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/229/164>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BAGNO, Marcos. Pesquisa na escola: O que é, como se faz. 21 ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de história: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO Maria Lucia Mendes de e RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado História Oral na Educação: memórias e identidades. Temas Transversal. Cetec Capacitações. São Paulo.2013. Disponível em: <http://www.cpscetec.com.br/memorias/historiaoral.pdf> . Acesso em 12/02/2022.

DEMO, Pedro. Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino e comprometer-se com a aprendizagem do estudante. [recurso eletrônico] Campo Grande- MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS, 2018.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DEMO, Pedro. Pesquisa: princípio científico e educativo. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

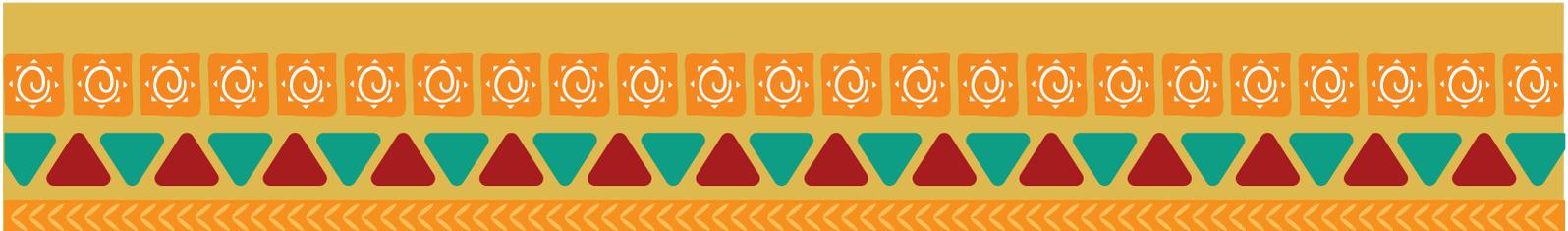
FERREIRA, Marieta de Moraes, FRANCO, Renato. Aprendendo história: reflexão e ensino. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína; (Orgs.). Usos e abusos da história oral. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FONSECA, Selva Guimarães. Fazer e ensinar história. 1. ed. Belo Horizonte. Dimensão, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia L. (org.). Repensando o Ensino de História. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 26-46.A, Fabíola. História oral: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2019.



MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabíola. História oral: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2019.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro. Memórias e narrativas: História oral aplicada. São Paulo: Contexto, 2020.

MOÇO, Anderson; MARTINS, Ana Rita. Como ensinar por meio da pesquisa. Nova Escola, Edição 237, 01 de novembro de 2010. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1483/como-ensinar-por-meio-da-pesquisa>. Acesso em: 20 ago. 2021.

MORAES, Roque. Educar pela pesquisa: exercício de aprender a aprender. In: MORAES, Roque; LIMA, Valdeez Marina do Rosário (org.). Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, Roque; LIMA, Valdeez Marina do Rosário. Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941>. Acesso em: 5 jan. 2021.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989, p. 3-15. Disponível em: http://www.uel.br/cch/cdph/arqtxt/Memoria_esquecimento_silencio.pdf. Acesso em: 5 jan. 2021.

PORTELLI, Alessandro. História oral como arte da escuta. Tradução: Ricardo Santhiago. São Paulo: Letra e voz, 2026 (coleção Ideias)

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. História oral na sala de aula. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Práticas Docentes).

SILVA, K. V. e SILVA, M. H. Dicionário de conceitos históricos. São Paulo: Contexto, 2005

ANEXOS



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS
SOBRE DEPOIMENTO ORAL.



Pelo presente documento, eu Juscilcia Alves Silva,
brasileiro/a, RG: 15 964 469 00, residente e domiciliado/a
Na Comunidade Quilombola de Agreste no Município de Seabra-BA
cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à/ao(s)
pesquisador/a(s) Lauro Roberto Ferreira Oliveira e ao Projeto Aquilombar Memórias do Centro
de Memória e História Oral da Escola M. Alvina Rocha (PAM – CMHO/EMAR) situado na sede
do município de Seabra- BA, a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de
autor/a e de imagem, quando for o caso, sobre o depoimento oral prestado, no dia 29 de
Julho de 2021 para o Professor/Pesquisador Lauro Roberto Ferreira Oliveira e
para os alunos/pesquisadores da Escola Alvina Rocha.

O PAM –CMHO/EMAR, por meio do professor e dos alunos pesquisadores supra citados está
autorizado a utilizar, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir,
retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo
ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de
voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou
no exterior para fins de pesquisa nas áreas de educação e cultura.

Essa autorização (inclui (não inclui a revelação da identidade do cedente ou de dados que
possam vir a identifica-lo/a.

Essa autorização é somente para fins de pesquisa acadêmica e sua validade limita-se as atividades
científicas já citadas no segundo parágrafo, sendo vedado, portanto, a utilização para fins
comerciais com finalidade de obter lucros monetários.

O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor.

Seabra, 29 de Julho de 2021

Nome e assinatura do cedente:

Juscilcia Alves Silva

Nome e assinatura de representante do (PAM – CMHO/EMAR)

Lauro Roberto Ferreira Oliveira



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS
SOBRE DEPOIMENTO ORAL



Pelo presente documento, eu Carmelice Rosa da Silva,
brasileiro/a, RG: 08 775 118 61, residente e domiciliado/a
NA COMUNIDADE QUILOMBAR DE AGRESTE NO MUNICÍPIO DE SEABRA - BA
cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à/ao(s)
pesquisador/a(s) Lauro Roberto Ferreira Oliveira e ao Projeto Aquilombar Memórias do Centro
de Memória e História Oral da Escola M. Alvina Rocha (PAM – CMHO/EMAR) situado na sede
do município de Seabra- BA, a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de
autor/a e de imagem, quando for o caso, sobre o depoimento oral prestado, no dia 13 de
JULHO de 2021 para o Professor/Pesquisador Lauro Roberto Ferreira Oliveira e
para os alunos/pesquisadores da Escola Alvina Rocha.

O PAM –CMHO/EMAR, por meio do professor e dos alunos pesquisadores supra citados está
autorizado a utilizar, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir,
retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo
ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de
voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou
no exterior para fins de pesquisa nas áreas de educação e cultura.

Essa autorização inclui () não inclui a revelação da identidade do cedente ou de dados que
possam vir a identifica-lo/a.

Essa autorização é somente para fins de pesquisa acadêmica e sua validade limita-se as atividades
científicas já citadas no segundo parágrafo, sendo vedado, portanto, a utilização para fins
comerciais com finalidade de obter lucros monetários.

O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor.

Seabra, 13 de JULHO de 2021

Nome e assinatura do cedente:

Carmelice Rosa da Silva

Nome e assinatura de representante do (PAM – CMHO/EMAR)

Lauro Roberto Ferreira Oliveira



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS
SOBRE DEPOIMENTO ORAL.



Pelo presente documento, eu JANDIRA MARIA CASSIMIRO ALVES,
brasileiro/a, RG: 09 124 935 00, residente e domiciliado/a
NA COMUNIDADE AQUILOMBAR DE AGRESTE NO MUNICÍPIO DE SEABRA - BA
cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à/ao(s)
pesquisador/a(s) Lauro Roberto Ferreira Oliveira e ao Projeto Aquilombar Memórias do Centro
de Memória e História Oral da Escola M. Alvina Rocha (PAM – CMHO/EMAR) situado na sede
do município de Seabra- BA, a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de
autor/a e de imagem, quando for o caso, sobre o depoimento oral prestado, no dia 14 de
JULHO de 2021 para o Professor/Pesquisador Lauro Roberto Ferreira Oliveira e
para os alunos/pesquisadores da Escola Alvina Rocha.

O PAM –CMHO/EMAR, por meio do professor e dos alunos pesquisadores supra citados está
autorizado a utilizar, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir,
retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo
ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de
voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou
no exterior para fins de pesquisa nas áreas de educação e cultura.

Essa autorização inclui () não inclui a revelação da identidade do cedente ou de dados que
possam vir a identifica-lo/a.

Essa autorização é somente para fins de pesquisa acadêmica e sua validade limita-se as atividades
científicas já citadas no segundo parágrafo, sendo vedado, portanto, a utilização para fins
comerciais com finalidade de obter lucros monetários.

O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor.

Seabra, 14 de JULHO de 2021

Nome e assinatura do cedente:

Jandira Maria Cassimiro Alves

Nome e assinatura de representante do (PAM – CMHO/EMAR)

Lauro Roberto Ferreira Oliveira



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS
SOBRE DEPOIMENTO ORAL



Pelo presente documento, eu Raimundo Jamário da Silva,
brasileiro/a, RG: 07 710 270 36, residente e domiciliado/a
NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE AGRESTE NO MUNICÍPIO DE SEABRA - BA
cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à/ao(s)
pesquisador/a(s) Lauro Roberto Ferreira Oliveira e ao Projeto Aquilombar Memórias do Centro
de Memória e História Oral da Escola M. Alvina Rocha (PAM – CMHO/EMAR) situado na sede
do município de Seabra- BA, a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de
autor/a e de imagem, quando for o caso, sobre o depoimento oral prestado, no dia 14 de
AGOSTO de 2021 para o Professor/Pesquisador Lauro Roberto Ferreira Oliveira e
para os alunos/pesquisadores da Escola Alvina Rocha.

O PAM –CMHO/EMAR, por meio do professor e dos alunos pesquisadores supra citados está
autorizado a utilizar, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir,
retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo
ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de
voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou
no exterior para fins de pesquisa nas áreas de educação e cultura.

Essa autorização inclui () não inclui a revelação da identidade do cedente ou de dados que
possam vir a identifica-lo/a.

Essa autorização é somente para fins de pesquisa acadêmica e sua validade limita-se as atividades
científicas já citadas no segundo parágrafo, sendo vedado, portanto, a utilização para fins
comerciais com finalidade de obter lucros monetários.

O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor.

Seabra, 14 de AGOSTO de 2021

Nome e assinatura do cedente:

Raimundo Jamário da Silva

Nome e assinatura de representante do (PAM – CMHO/EMAR)

[Assinatura]



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS
SOBRE DEPOIMENTO ORAL



Pelo presente documento, eu VALDELICE ROSA DA SILVA ALVES,
brasileiro/a, RG: 65 000 339 1, residente e domiciliado/a
NA COMUNIDADE QUILOMBOLA DE AGRESTE NO MUNICÍPIO DE SEABRA - BA
cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à/ao(s)
pesquisador/a(s) Lauro Roberto Ferreira Oliveira e ao Projeto Aquilombar Memórias do Centro
de Memória e História Oral da Escola M. Alvina Rocha (PAM – CMHO/EMAR) situado na sede
do município de Seabra- BA, a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de
autor/a e de imagem, quando for o caso, sobre o depoimento oral prestado, no dia 20 de
JULHO de 2021 para o Professor/Pesquisador Lauro Roberto Ferreira Oliveira e
para os alunos/pesquisadores da Escola Alvina Rocha.

O PAM –CMHO/EMAR, por meio do professor e dos alunos pesquisadores supra citados está
autorizado a utilizar, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir,
retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo
ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de
voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou
no exterior para fins de pesquisa nas áreas de educação e cultura.

Essa autorização inclui () não inclui a revelação da identidade do cedente ou de dados que
possam vir a identifica-lo/a.

Essa autorização é somente para fins de pesquisa acadêmica e sua validade limita-se as atividades
científicas já citadas no segundo parágrafo, sendo vedado, portanto, a utilização para fins
comerciais com finalidade de obter lucros monetários.

O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor.

Seabra, 20 de Julho de 2021

Nome e assinatura do cedente:

Valdelice Rosa da Silva Alves

Nome e assinatura de representante do (PAM – CMHO/EMAR)

[Assinatura]



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS
SOBRE DEPOIMENTO ORAL



Pelo presente documento, eu MARIA ZITA CASSIMIRO ALVES,
brasileiro/a, RG: 13 336 179 92, residente e domiciliado/a
NA COMUNIDADE QUILOMBAR DE AGRESTE NO MUNICÍPIO DE SEABRA-BA
cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à/ao(s)
pesquisador/a(s) Lauro Roberto Ferreira Oliveira e ao Projeto Aquilombar Memórias do Centro
de Memória e História Oral da Escola M. Alvina Rocha (PAM – CMHO/EMAR) situado na sede
do município de Seabra- BA, a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de
autor/a e de imagem, quando for o caso, sobre o depoimento oral prestado, no dia 22 de
JULHO de 2021 para o Professor/Pesquisador Lauro Roberto Ferreira Oliveira e
para os alunos/pesquisadores da Escola Alvina Rocha.

O PAM –CMHO/EMAR, por meio do professor e dos alunos pesquisadores supra citados está
autorizado a utilizar, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir,
retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo
ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de
voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou
no exterior para fins de pesquisa nas áreas de educação e cultura.

Essa autorização inclui () não inclui a revelação da identidade do cedente ou de dados que
possam vir a identifica-lo/a.

Essa autorização é somente para fins de pesquisa acadêmica e sua validade limita-se as atividades
científicas já citadas no segundo parágrafo, sendo vedado, portanto, a utilização para fins
comerciais com finalidade de obter lucros monetários.

O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor.

Seabra, 22 de JULHO de 2021

Nome e assinatura do cedente:

Maria zita Cassimiro Alves

Nome e assinatura de representante do (PAM – CMHO/EMAR)

Lauro Roberto Ferreira Oliveira



CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS
SOBRE DEPOIMENTO ORAL.



Pelo presente documento, eu Luizinelma Cassimiro Alves
brasileiro/a, RG: 22.681.786-50, residente e domiciliado/a
Comunidade Quitambola de Agerse no Município de Seabra-BA
cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, à/aos/a
pesquisador/a(s) Lauro Roberto Ferreira Oliveira e ao Projeto Aquilombar Memórias do Centro
de Memória e História Oral da Escola M. Alvina Rocha (PAM - CMHO/EMAR) situado na
sede do município de Seabra- BA, a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais
de autor/a e de imagem, quando for o caso, sobre o depoimento oral prestado, no dia 28 de
Julho de 2021 para o Professor/Pesquisador Lauro Roberto Ferreira Oliveira e
para os alunos/pesquisadores da Escola Alvina Rocha.

O PAM -CMHO/EMAR, por meio do professor e dos alunos pesquisadores supra citados está
autorizado a utilizar, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir,
retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no
todo ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou
apenas de voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no
Brasil e/ou no exterior para fins de pesquisa nas áreas de educação e cultura.

Essa autorização () inclui () não inclui a revelação da identidade do cedente ou de dados
que possam vir a identifica-lo/a.

Essa autorização é somente para fins de pesquisa acadêmica e sua validade limita-se as
atividades científicas já citadas no segundo parágrafo, sendo vedado, portanto, a utilização para
fins comerciais com finalidade de obter lucros monetários.

O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor.

Seabra, 28 de Julho de 2021

Nome e assinatura do cedente:

Luizinelma Cassimiro Alves

Nome e assinatura de representante do (PAM - CMHO/EMAR)

[Assinatura]