



JOSÉ AROLDO PEREIRA LUNA

**O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL
EM AROEIRAS-PB: RELATO DE EXPERIÊNCIA
E PROPOSTA DE OFICINAS PEDAGÓGICAS
PARA PROFESSORES**

UNIVERSIDADE DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA

JOSÉ AROLDO PEREIRA LUNA

O lugar do Ensino de História Local em Aroeiras-PB:
relato de experiência e proposta de oficinas pedagógicas
para professores

Dissertação apresentada à banca de defesa
Programa de Pós-Graduação Profissional em
Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da
Universidade de Pernambuco – Campus Mata
Norte, como requisito final para a obtenção do
título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Renan Marques Birro

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte

Biblioteca Mons. Petronilo Pedrosa, Nazaré da Mata – PE, Brasil

L961I Luna , José Aroldo Pereira
O lugar do ensino de história local em Aroeiras – PB: relato
de experiência e proposta de oficinas pedagógica para
professores./ José Aroldo Pereira Luna – Nazaré da Mata, 2024.
133 p. : il.

Orientador: Prof. Dr. Renan Marques Birro

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Pernambuco,
Campus Mata Norte, Mestrado Profissional em História, Nazaré
da Mata, 2024.

Bibliotecária Responsável: Luciene Aquino – CRB-4/2207

JOSÉ AROLDO PEREIRA LUNA

**O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: UM ESTUDO DE
CASO A PARTIR DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA DE AROEIRAS-
PB**

Comissão Examinadora

Prof. Dr. Renan Marques Birro (UPE - Orientador)

Prof. Dr. José Inaldo Chaves Júnior (UnB - Avaliador externo)

Prof. Dr. José Pereira de Sousa Júnior (UPE - Avaliador interno)

Resumo

Esta dissertação aborda a História Local e seu ensino em Aroeiras-PB, estruturando-se em três capítulos principais. No primeiro capítulo, realiza-se uma discussão teórica abrangente sobre conceitos relacionados à História Local, como cotidiano, identidade, representação, táticas e bricolagens no ensino, currículo e os riscos da História única. Esta base teórica sustenta as reflexões do segundo capítulo, que é configurado como um relato de experiência do autor enquanto professor de História em Aroeiras-PB, dialogando com colegas de ofício na cidade. O segundo capítulo relaciona a prática docente com os pressupostos teóricos apresentados, explorando as dificuldades e possibilidades do ensino de História Local na prática pelos professores aroeirenses. No terceiro capítulo, foi proposta uma abordagem propositiva, explorando oficinas pedagógicas para o Ensino de História Local de Aroeiras-PB. Nesta etapa, foi elaborado um horizonte teórico-metodológico para as oficinas pedagógicas, que dialoga com a experiência durante o trato com professores de História da Educação Básica da cidade. O capítulo final e o anexo configuram a solução mediadora de aprendizagem, expondo como elaborar e implementar oficinas pedagógicas eficazes, especialmente focando em tópicos pertinentes à História Local. A dissertação busca, assim, contribuir para a valorização e implementação da História Local no currículo escolar, promovendo a identificação e o pertencimento dos alunos com sua própria história e comunidade.

Palavras-chave: História Local, Ensino de História, Aroeiras - PB.

Abstract

This dissertation addresses Local History and its teaching in Aroeiras-PB, structured into three main chapters. The first chapter provides a comprehensive theoretical discussion on concepts related to Local History, such as everyday life, identity, representation, teaching tactics and bricolage, curriculum, and the risks of a single narrative. This theoretical foundation supports the reflections in the second chapter, which is configured as an experiential account of the author's work as a History teacher in Aroeiras-PB, engaging with colleagues in the city. The second chapter connects teaching practice with the theoretical principles presented, exploring the challenges and possibilities of teaching Local History. The third chapter moves towards a propositional approach, exploring pedagogical workshops for teaching Local History in Aroeiras-PB. This stage develops a theoretical-methodological framework for the workshops, detailing the author's experience as a History teacher and also working with Basic Education History teachers in the city. The final chapter and the appendix present the mediating learning solution, demonstrating how to design and implement effective pedagogical workshops, particularly focusing on relevant Local History topics. The dissertation aims to contribute to the appreciation and implementation of Local History in the school curriculum, fostering students' identification and sense of belonging to their own history and community.

Keywords: Local History, History Teaching, Aroeiras - PB.

Sumário

Introdução	7
História Local e o Ensino de História Local	11
Por outra(s) História(s) de Aroeiras-PB	18
Arranjo do texto.....	22
1. Como encarar e escapar do perigo da história única no Ensino de História Local?	23
1.1. Táticas, “caças não autorizadas” e bricolagem ao ensinar história.....	24
1.2. O cotidiano enquanto marca cultural	32
1.3. Identidade, diferença e os sistemas de linguagem	34
1.4. Novos acordos para os sistemas de representação.....	38
1.5. Currículo: as engrenagens do ensino.....	41
1.6. Os perigos de uma História única no Ensino de História escolar	48
2. A História Local em Aroeiras-PB: um relato de experiência.....	54
2.1. Acerca do Relato de Experiência	55
2.2. A História Local de Aroeiras-PB frente aos horizontes institucional, normativo, profissional e social.....	58
2.3. A História Local pede passagem: intenção vs realidade.....	61
2.4. A História Local e o interesse dos(as) educandos(as)	64
2.5. A História Local entre “maneiras de fazer”, “maneiras de utilizar” e bricolagens	67
2.6. A História Local e a perspectiva memorialista.....	76
2.7. Conclusões e diagnósticos parciais a partir do relato de experiência	75
3. Oficinas Pedagógicas para o Ensino de História Local de Aroeiras-PB: um Relato de uma Experiência	77
3.1. Oficinas pedagógicas: aporte teórico-metodológico	79
3.2. O retrato de uma realidade escolar do Agreste Paraibano	85
3.3. Oficina Pedagógica para o Ensino de História Local de Aroeiras-PB: relato de experiência ..	88
3.3.1. A História Local a partir de narrativas familiares	94
3.3.2. A História Local de Aroeiras-PB a partir da feira da cidade.....	98
3.3.3. A História Local, a produção literária local e o cinema do Mercado	108
3.4. Balanço da oficina pedagógica.....	113
Considerações finais.....	115
Referências bibliográficas.....	120
Anexo 1 - Roteiro de execução das oficinas	130

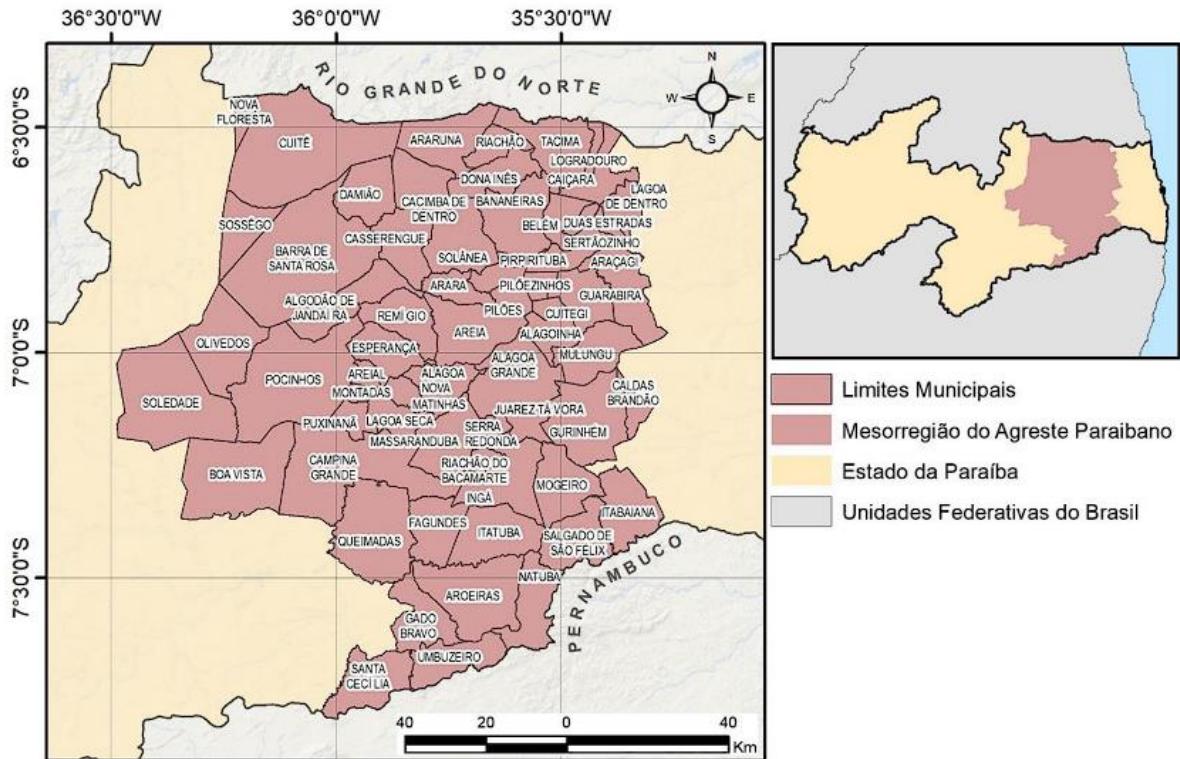
Introdução

Limitada ao sul pelo município de Umbuzeiro-PB, ao norte pelos municípios de Fagundes-PB e Itatuba-PB, a oeste por Gado Bravo-PB e a leste pelo município de Natuba-PB, Aroeiras-PB fica localizada ao Sul a 57km de Campina Grande - segunda maior cidade do Estado e principal pólo populacional, industrial e comercial da região. Neste ínterim, Aroeiras-PB fica respectivamente na Mesorregião do Agreste Paraibano e na microrregião de Umbuzeiro, pouco ao Norte da divisa com o Agreste Setentrional Pernambucano (cf. mapa 1).

Considerando a dinâmica da ocupação humana, os primeiros assentamentos desta localidade nas plagas agrestinas paraibanas são atestados pelas pinturas rupestres e a cultura material apresentada nos trabalhos de Manoel Neto (2020). Conforme o autor, ao redor da atual cidade, há três sítios arqueológicos de relevante interesse para o passado da região, ainda que sofram com o descaso dos agentes públicos.

Porém, do ponto de vista de uma ocupação mais sistemática e contemporânea, Andrade (1981) aponta que no ano de 1815, o português Laurentino Varejão partiu da cidade do Recife comandando uma verdadeira “Bandeira”, após penosa viagem à localidade de São Vicente Ferrer (PE); ali deve ter feito uma pousada para prosseguir posteriormente em busca de conquistar novas terras. Em sua exploração, atingiu a margem do Paraíba e, acompanhando sua descida rumo ao mar, chegou à foz do Paraibinha, acompanhando-o em sentido contrário.

A subida não foi longa, pois logo se deparou com a embocadura de um riacho, resolvendo explorar seu leito em companhia de seus comandados. A quinze quilômetros da foz, após superar as dificuldades comuns às suas aventuras, parou num grande olho d’água (salubre) que batizou de Aricuru, por conta da existência de palmeiras. Ali se fixou e, após as observações iniciais, descobriu a boa qualidade da terra e resolveu resguardá-la para si. Assim, na narrativa do autor, tal qual outras localidades, Aroeiras originou-se por conta do espírito de aventura e ganância daqueles que, imbuídos do afã de conquistarem novas riquezas, partiam para explorar regiões desabitadas, onde facilmente poderiam apossar-se de muitas levas de terras.



Mapa 1 - distribuição dos municípios no Agreste Paraibano. Aroeiras está assentada na porção Sul, próximo da divisa com o Agreste Setentrional Pernambucano. **Fonte:** Brito et. al (2019).

Com ajuda dos companheiros, iniciou a exploração e “descobriu” que estava na “sesmaria ainda sem dono”. Assim, de posse dos dados colhidos em suas observações, Laurentino de Moura Varejão iniciou a viagem de volta ao Recife, local no qual tinha família radicada e, ali chegando, procurou garantir a propriedade na região explorada. Conduzindo o alvará que, segundo Andrade (1981), foi concedido pelo Príncipe D. Pedro I, voltou ao “olho d’água do Aricuru,” desta feita para tomar posse de fato e de direito. Chegando ao local, logo iniciou o trabalho de colonização e, bem próximo ao olho d’água, construiu a primeira casa. Cultivando a terra e povoando-a, Laurentino foi construindo novas moradias: a ele cabe o mérito de ter sido o primeiro a iniciar a colonização da região. No entanto, ainda segundo o autor supracitado, a consolidação se deu anos depois quando da chegada dos Barbosa, graças aos exploradores procedentes do Sertão Paraibano - mais precisamente da localidade que na época era denominada Jardim do Rio do Peixe, hoje cidade de Souza.

Sob um primeiro olhar, a narrativa parece derivar da “lenda áurea” e ufanista da historiografia bandeirantista, que fazia dos exploradores dos sertões verdadeiros heróis (MELLO E SOUZA, 2000, p. 261-276). Via de regra, esses textos ignoram contributos de povos originários (já residentes no local, como mencionado) e afrobrasileiros, tratando a região como um vazio a ser explorado. Ela também remonta uma narrativa típica da tradição

dezenovecentista e do início do século XX, que remonta aos grandes feitos dos grandes personagens, deixando de lado as contribuições propiciadas por pessoas comuns e grupos subalternizados (BURKE, 1992, p.16-30). Feito o alerta, continuaremos a explorá-la, apesar desta ressalva e desta preocupação.

Assim, João e José de Souza Barbosa chegaram às terras que haviam pertencido ao português Laurentino. Eles compraram partes dos herdeiros, inclusive o trecho onde fora construída a primeira casa; ali se estabeleceram, cultivaram a propriedade, povoaram a terra e tornaram-na conhecida. Logo depois, a presença de outro personagem na construção da cidade mudaria o rumo da Região: era conhecido como Antônio Gonçalves de Andrade. Por ser muito popular, logo ganhou a amizade dos vizinhos e passou a organizar verdadeiras festas populares animadas por uma banda de música que regularmente trazia de Pernambuco.

Fica claro na narrativa de Andrade (1981) que o clima de entusiasmo era tão grande que a casa de Antônio Gonçalves passou a ser o polo de atração daquelas plagas. Neste sentido, depois de uma reunião entre Antônio Gonçalves, os Souza e os Andrade em um domingo (20 de Novembro de 1881), organizou-se a primeira Feira da nova localidade, sob uma grande palhoça coberta com palhas de catolé. A feira passou a ser denominada “Feira do catolé dos Souza”. A denominação parece não ter agradado alguns membros da família Souza. Por isso, a feira passou a ser chamada “feira do Olho D’água das Aroeiras” e, posteriormente, apenas de Aroeiras.

Tomamos como base a narrativa de um “autor privilegiado, a saber, do ex-vereador e membro da elite local Pedro Paulo de Andrade como um ponto de partida problematizador da narrativa e da história escrita do município¹. É interessante destacar que, entre professores e professoras de História de Aroeiras-PB, o texto de Pedro Paulo de Andrade figura muitas vezes como basilar e fundamental para a inserção da história local, enquanto a produção do professor *Dudé das Aroeiras*, de caráter narrativo-literário e popular, muitas vezes é deixada de lado².

Em sua obra, Andrade deixa claro limitar sua discussão devido à escassez de suas fontes, nos fornece uma rica, embora limitada exposição sobre a historiografia aroeirense. Discussão que parte exatamente a partir da colonização - por esse motivo, a historicização do município em nosso trabalho tem como marco a “colonização” do município (sem ignorar o peso que o termo carrega). Pedro Paulo, como já dito anteriormente, foi o autor de vários livros sobre a

¹ A narrativa de Pedro Paulo de Andrade será ainda mais problematizada no item 2.6.

² Cf. item 2.5 e subitem 3.3.3.

história local, como *Esboço Geográfico histórico do município de Aroeiras - Estado da Paraíba* (1962), *Aroeiras sua História* (1981) e *Aroeiras sua Origem* (1984).

Desse passado memorial de “glórias” restam apenas pequenas marcas nas lembranças da população mais idosa - uma fonte cada vez mais escassa. O aroeirense, de forma geral, desconhece suas origens e resume sua história com base em um livro tomado como “de grande valia” e que pretensamente “narra o surgimento do município”. Para além disso, é possível contar com crônicas literárias e descriptivas que dissertam um pouco sobre memórias e histórias de tempos antigos.

Seja como for, ao considerar a vivência cotidiana e as práticas e narrativas populares, sentimos falta de compreender as ausências, as vozes e personagens silenciados, além das lacunas que devem ser preenchidas pelos professores de história profissionais encarregados de apresentar e problematizar a história local, fazendo com que o aluno sinta-se parte integrante da história - isto é, um sujeito histórico.

Outrossim, a narrativa de uma colonização passiva da região parece pouco condizente com a experiência histórica: tal como em outras porções do Nordeste e considerando os dados de meados do século XX até o início da década passada, uma vez que não há informações suficientes sobre períodos anteriores, a Paraíba foi e é marcada por intensas disputas da terra, que culminaram em assassinatos recorrentes de lideranças camponesas, indígenas e quilombolas. Não raro os casos de violência envolvem a participação direta de oligarquias locais (mandantes), do uso aberto ou velado de forças policiais para a expulsão e/ou eliminação de indivíduos em terras de interesse e, por fim, da impunidade dos mandantes (MITIDIERO JÚNIOR, 2018, p.5-6).

Desta forma, o texto de Pedro Paulo de Andrade parece enveredar por uma rota paralela de construção narrativa legitimadora da pretensa colonização da região, que, neste arrazoado, teria se dado sem disputas com pequenos proprietários, posseiros de longa data, indígenas e/ou quilombolas que ali habitavam. Ademais, o esquecimento da participação popular concentrou ainda mais o papel de agentes históricos nas oligarquias e elites locais - expondo assim uma espécie de “dupla camada” legitimadora, que seria sacramentada na esfera intelectual pela tinta sobre o papel dessa construção histórico-memorial.

Por outro lado, verifica-se um cenário de narrativa única (ADICHIE, 2009), naturalizada e solapadora de outras histórias e agentes históricos não inseridos no contexto elitista-oligárquico vigente nesta região do Agreste Paraibano. Naturalmente, considerando a construção histórica, historiográfica e social ora explícita, ora subreptícia, não se mostra

surpreendente notá-la também a partir dos desdobramentos no exercício escolar em Aroeiras-PB - quer na esfera pública, quer na privada³.

Neste ínterim, foram essas as inquietações que fizeram despontar meu interesse de pesquisa. A nosso ver, cabe ao professor-historiador refazer os percursos históricos a partir dos indícios do passado, tendo o compromisso com a educação por força de seu ofício; ademais, é preciso demonstrar, revelar, relativizar, construir e desconstruir, auxiliando o alunado a espanar a poeira e os véus que cobrem a História, bem como identificar os fenômenos históricos relevantes nas escalas local, regional, nacional e global. Parte-se, portanto, da importância da história local para a comunidade e com foco na história da comunidade - não apenas de sua elite, mas de indivíduos comuns, como aqueles que se assentam nos bancos escolares e seus familiares. Sendo assim, esse projeto tem o interesse de saber: *como é representada a História de Aroeiras a partir dos professores de história daquela comunidade?*

História Local e o Ensino de História Local

Conforme apontado por Pierre Goubert, a História Local originalmente foi aplicada a “uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média [...]”, ou ainda para “uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum” (1988, p.70). Após sofrer com o desprezo dos historiadores entre os séculos XIX até meados do século XX, motivados pela ênfase na História do Estado-Nação, ela recobrou seu vigor a partir do árduo trabalho de bons historiadores, preocupados com interpretações históricas precisas - e “fatos precisos possuem dimensão espacial, assim como dimensão temporal” (GOUBERT, 1988, p.72).

Desde então, tem-se praticado uma Nova História Local - aquela que parte de arquivos inexplorados, da insatisfação dos métodos históricos em exercício e da proposição de novas questões históricas:

Os historiadores das gerações anteriores preocupavam-se sobremaneira com problemas das classes altas [...] seria correto afirmar que a velha escola estava interessada em legisladores, e não no implemento das leis, naqueles que governam e não nos governados, no clero e não nos fiéis, nas memórias de homens letRADos descrevendo seus países e não nas realidades desses mesmos países. A volta à história local origina-se de um novo interesse pela história social - ou seja, a história da sociedade como um todo, e não somente daqueles poucos que, felizes, a governavam, oprimiam e doutrinavam - pela história de grupos humanos algumas vezes denominados ordens, classes, estados (GOUBERT, 1988, p.73).

³ Cf. cap. 2 desta dissertação (em especial os itens 2.2, 2.3. e 2.6).

O excerto supracitado vai de encontro ao que observamos na narrativa histórico-memorialista de Pedro Paulo de Andrade (1981), uma vez que este retrato da realidade aroeirense nitidamente tem um viés elitista, promove uma concepção de História única (ADICHIE, 2009) e segue o arranjo de uma historiografia tradicional, a saber, da antiga História Política denunciada por Marc Bloch em *A Apologia da História*.

Seja como for, a discussão sobre o “olhar concentrado” abre espaço para o conceito de *lugar*, considerando o diálogo entre espaço e aqueles que ali vivem. Sobre ele, vale observar a preocupação do geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan, que expressa a síntese do acalorado debate acerca do conceito em meados do século XX (BARROS, 2022):

[...] o lugar é uma unidade entre outras unidades ligadas pela rede de circulação; [...] o lugar, no entanto, tem mais substância do que nos sugere a palavra localização: ele é uma entidade única, um conjunto ‘especial’, que tem história e significado. O lugar encarna as experiências e aspirações das pessoas. O lugar não é só um fato a ser explicado na ampla estrutura do espaço, ele é a realidade a ser esclarecida e compreendida sob a perspectiva das pessoas que lhe dão significado (TUAN, 1979, p.387-427).

Considerando que esta pesquisa partiu de um lugar-local situado espaço-temporalmemente, além de preocupações que envolvem tratos específicos e circunscritos em termos geográficos, culturais, sociais, econômicos, educacionais e políticos, tal como da necessidade do(a) estudante se sentir parte da história, a leitura teórica de Tuan parece adequado dentro do nosso horizonte de reflexões. Cavalcanti avançou nessa questão ao estipular que “a dimensão do local” possibilita a ampliação e compreensão da “relação entre espaço e ação, ou pensar e problematizar o espaço como lugar de ação, o que coloca, por conseguinte, a relação sujeito/espaço no centro das discussões” (2018, p.275).

Desta feita, de acordo com Cavalcanti e consoante Tuan (1979), o “local” está abalizado pelo contorno de microrrelações entre sujeitos, permitindo-nos enxergarmos a extensão do local enquanto espaço de ação, de contingências e sociabilidades. Dentro deste campo imediato de atuações, embates e deslocamentos, abre-se a oportunidade de repensarmos e deslocarmos hierarquias. Outrossim, nesta necessária redução de escala, privilegia-se a observação homem/homens e homens/espaço a partir desse redesenho hierárquico (nacional/regional/local), assim como no ato de repensar categorias como centro e periferia (2018, p.280).

Ademais, nenhuma desses arrazoados confere sentido sem considerar o ponto de vista histórico-social daqueles que produzem significados concretos derivados da própria vivência e

experiência no lugar-local em voga (TUAN, 1979, p.427). Assim, desconsiderar indivíduos ordinários nesse processo afeta a identificação efetiva com quaisquer construções de significado - incluindo aquelas de natureza histórica.

Assim, nesta “História e Historiografia do pequeno espaço”, tem-se a ideia de local como primordial para a compreensão de subjetividades (pontos de vista múltiplos) que integram determinada objetividade (lugar-local). Portanto, é preciso ponderar acerca tanto da identidade (em termos de identificação) e estabilidade (a sensação de pertencimento e permanência conferida pelo lugar)(BARROS, 2022, p.23-25).

Consequentemente, a História Local não pode ser vislumbrada simplesmente como um apêndice ou mesmo como uma análise complementar de uma “história maior” . A rigor, ela configura uma abordagem possível, entre muitas outras que dialogam entre si e que, tratadas conjuntamente, configuram o amplo domínio da História (BARROS, 2004). De modo complementar, Cavalcanti (2018) ressaltou que certas práticas circulam constantemente nos âmbitos locais, nacionais e globais, de modo que a observação do local não implica na negação de outras escalas ou a abordagem de fenômenos isolados. Deste modo, não se pode pensar a História Local como um simples pedaço da história maior, miniatura da história nacional e tampouco como uma história independente.

Para tornar nosso ponto de vista mais claro, é possível ainda retomar outra exposição de Barros acerca do mesmo tópico, na qual o autor afirmou que

Não existe propriamente um trabalho historiográfico ou alguma pesquisa já realizada que possa simplesmente se situar no interior da História Cultural, da História Oral ou da História Local. Qualquer objeto historiográfico de estudo clama na verdade por certa conexão de campos históricos: um determinado trabalho pode produzir o seu sentido em uma determinada conexão entre a História Cultural, a História Local, e a História Oral [...] Os objetos historiográficos, é o que sustentamos, não se fazem presentes no interior dos campos históricos, mas entre eles, na conexão entre eles, sob a ação privilegiada destes campos ou desta conexão de campos (2013, ebook).

Diante do exposto, ao assumir a História Local enquanto abordagem, resta evidente que seu escopo e seus diálogos com outras possibilidades de produção histórica eliminam as críticas que por vezes a diminuíram, fizeram dela motivo de chacota ou ainda trataram-na como um sinônimo equivocado de “história das curiosidades locais” e/ou “história do bidê”.

Entrementes, há o risco apontado por Goubert e enfrentado pelos historiadores franceses diante da profusão da História Local: a superprodução de trabalhos sobre recortes cada vez menores, como uma mera aldeia ou paróquia. Por outro lado, o historiador francês ressaltou

que não se pode confundir a qualidade do trabalho (que em geral é boa) com a escala reduzida de observação; outrossim, que trabalhos dessa natureza devem ser sempre pensados de modo cotejado com outros análogos, seja em projetos mais amplos, seja em sistematizações dos resultados obtidos (1988, p.79).

Outro alerta igualmente válido foi proposto por Cavalcanti: sem dúvidas corre-se o risco de acreditar em uma História Local imanente, pronta, definida e oculta na memória, que apenas aguarda que o professor/pesquisador a descubra, em vez de considerá-la (assim como a própria noção de local) como uma construção conceitual (2018, p.275-279).

Inspirado nestes problemas, José d'Assunção Barros ofereceu respostas ao problema ao levantar quatro razões pertinentes para a realização da História Local. A primeira delas é que o exame de uma sociedade local lança luzes sobre uma sociedade mais ampla ou totalidade, transcendendo ao próprio recorte de pesquisa pré-estipulado. Em segundo lugar, é possível testar ou reformular generalizações históricas para identificar limitações ou “rachaduras explicativas” em abordagens derivadas de escalas ampliadas; em terceiro plano, a fusão de histórias locais confere tanto um quadro mais amplo quanto mais complexo; e, em quarto lugar, mas não menos importante, a História local deriva frequentemente de motivações internas (2022, p.28-43).

Consoante ao exposto, vale retomar os pontos nos quais a História Local é por vezes marginalizada: considerando o recorte adotado, foi o que observamos em Aroeiras-PB a partir do relato de experiência e das orientações em voga pelos gestores escolares das redes pública e privada⁴. Ao que tudo indica, falta, entre outras coisas, vontade política e conscientização da sociedade civil quanto à importância de se preservar a herança histórico-cultural de uma comunidade, peça fundamental para a valorização das próprias noções de identidade e de patrimônio.

Neste sentido, para compreender como se dá o ensino de história nas escolas, com especial apreço para a História Local, é necessário mais do que, por exemplo, conhecer os parâmetros curriculares: vale ponderar sobre as práticas em sala de aula, a relação entre professor e aluno com a história e procurar, além de tudo, refletir sobre a relação entre a comunidade e seu passado.

Entrementes, é possível identificar que a crítica dirigida para a historiografia tradicional também atinge o Ensino de História Local. Em um texto já clássico, José Ricardo Oriá Fernandes atestou que a abordagem escolar ainda deriva grandemente de uma “História de

⁴ Cf. itens 2.2. e 2.3.

datas-fatos-nomes” carregada de efemérides (datas cívicas comemorativas) e de “heróis locais”, que recorrentemente são “os sujeitos únicos e exclusivos do fazer histórico” (1995, p.48). Consequentemente, tal forma de ensinar história é criticada por não manifestar “nenhuma ligação com as experiências sociais das crianças no seu fazer cotidiano” (FERNANDES, 1995, p.48).

A partir disso, o recorte que escolhemos parte do princípio de como a história local é entendida e aplicada pelos professores de Aroeiras; ou, de modo mais simples, “*entender como os professores de história de Aroeiras veem a História Local*”. A razão para tanto deriva do papel desempenhado pelo professor de História no processo de ressignificação dos objetos e no estímulo para a criação do conhecimento histórico nas salas de aula. Conforme essa premissa, Circe Bittencourt assinalou que

a história local tem sido indicada como necessária para o ensino por possibilitar a compreensão do entorno do aluno, identificando o passado sempre presente nos vários espaços de convivências – escola, casa, comunidade, trabalho e lazer –, e igualmente por situar os problemas significativos da história do presente (BITTENCOURT, 2005, p.168).

Ademais, em convergência com os potenciais da História Local apontados por Barros (2022), minhas motivações pessoais foram fundamentais para consolidar a reflexão sobre o Ensino de História Local nas dimensões teórica, historiográfica e prática. Neste sentido, acho de muita relevância mostrar a importância social do campo de estudos históricos no qual a pesquisa está inserida; outrossim, longe da superabundância apontada por Goubert para o caso francês (1988), o material é inédito e avança para searas pouco exploradas, de modo que esta dissertação pode contribuir ativamente para novos esforços intelectuais de produção da História Local e Regional do Agreste Meridional Paraibano.

Entrementes, parece salutar elaborar um sucinto levantamento de trabalhos sobre o Ensino de História Local. Ao considerar o Banco de Dissertações do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (Profhistória), que cobre atualmente cerca de mil trabalhos defendidos entre 2016 e 2021, foram identificados pouco mais de uma centena que mencionam a História Local em seu título; quanto ao resumo, o retorno da busca confere 141 dissertações. Curiosamente, pouco mais de duas dezenas dialogam de modo mais direto com o Nordeste, e nenhum deles com o Ensino de História na Paraíba⁵. A partir desse

⁵ Vale destacar que dissertações sobre História Local e o recorte paraibano têm sido defendidas nos últimos anos, tanto oriundas dos Profhistória da Universidade de Pernambuco, da Universidade Federal de Pernambuco e da Universidade Federal da Paraíba, em maior grau; e, em menor grau, da Universidade Estadual do Rio Grande do

levantamento prévio, selecionamos aquelas que, de modo mais direto ou indireto, dialogam espaço-temporalmemente com nossa pesquisa, ou ainda serviram como fonte de formas de refletir e desenvolver a proposta aqui em voga.

Em primeiro lugar, destacamos a dissertação *“Hei de te cantar, meu Crato gentil”*. *Ensino de história local: entre ufanismo, práticas e empecilhos*, de Italo Caitano (2018), defendido junto ao Profhistória da Universidade Regional do Cariri (URCA). Na pesquisa, o autor dedicou um item apenas para a historiografia tradicional sobre o Crato, nas quais o autor chamou atenção para a natureza elitista e tradicional de uma produção histórica que apagava os indivíduos comuns e ressaltava os “grandes homens” e na produção de narrativas de glórias e heróis (que contrapontuava com a ênfase nas regiões litorâneas do Ceará)(CAITANO, 2018, p.19-33).

Diante disso, “a história local tem servido a esses impulsos bairristas, ufanistas e de valorização de indivíduos na conduta dos acontecimentos” (CAITANO, 2018, p.33). Por sua vez, apesar do aparato legal a partir de uma lei municipal implementada em 2012 que reforça o ensino de história do Crato nas escolas da cidade, Caitano demonstrou que a narrativa prevalente não é problematizada, não manifesta conflitos e nem se apresenta como uma construção intelectual. Por isso, os espaços para os indígenas kariris ou o papel precursor de homens e mulheres da cidade (como Bárbara de Alencar) nas discussões sobre independência e república são marginais (nos melhores dos casos)(2018, p.34-36).

Enquanto paralelo e a partir das semelhanças encontradas, o trabalho de Caitano foi relevante para desnaturalizar a narrativa elitista e excludente de Pedro Paulo de Andrade (1983) sobre Aroeiras-PB. Ela também serviu de parâmetro para as dificuldades de implementação do Ensino de História Local de modo significativo e convergente com a realidade vivida pelos educandos - ou seja, para que eles consigam se identificar com a narrativa histórica e se encontrarem nela enquanto agentes históricos.

Por sua vez, citamos a dissertação de Roberta Siqueira de Souza Antonello intitulada *A História Local no processo de ensino e aprendizagem histórica: o caso do município de Guarantã do Norte* (2020), defendida junto ao Profhistória da UFMT. Neste trabalho, Antonello avançou para caminhos muito similares aos apresentados na pesquisa anterior, conquanto tenha problematizado o silêncio dirigido a determinados agentes históricos que foram omitidos na História Local de Guarantã do Norte: indígenas Kreen Akarore/Panará e mulheres (2020, p.64-77).

Assim, na tentativa de superar o problema, a autora se fiou na metodologia da aula-oficina de Isabel Barca (2004) para propor atividades que incluíssem essas agências históricas até então ocultadas dos estudantes do Ensino Fundamental. Para tanto, Antonello recorreu a fotografias, documentos oficiais escritos, jornais e vídeos, propondo um paradidático reflexivo e útil para o uso em sala de aula por professores e estudantes (p.78-188).

A nosso ver, o trabalho de Antonello se revelou importante para não apenas identificar as naturalizações e silenciamentos em narrativas historiográficas tipicamente memorialistas e derivadas de elites locais, reforçando as constatações derivadas de Caitano (2018), mas também ao propor um caminho de reflexão a partir da metodologia de Barca (2004). Todavia, apesar de incorporarmos a aula-oficina e sermos influenciados por Antonello, considerando nossas limitações, optamos por trabalhar de modo mais enfático com oficinas pedagógicas voltadas para professores.

De modo complementar, a pesquisa de Gláucia Dias Costa de Araújo, que originou a dissertação *Debaixo da sombra do Trampolim da Vitória: história local, ensino e memória histórica em Parnamirim- RN* (2020), proposta no âmbito do Profhistória da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, foi importante para considerarmos as sombras e fragmentos de história local que foram deixados de lado em prol de uma narrativa ufanista, heróica e consagradora. Neste sentido, Araújo abdicou da ideia consagrada e monumentalizada da origem de Parnamirim-RN a partir da instalação de uma base militar estadunidense durante a Segunda Guerra Mundial (2020, p.47-67) para pensar em presenças pouco percebidas e mencionadas, como quilombolas e a história colonial a partir da Casa Forte de Pium, uma fortificação para defender a região da invasão holandesa (2020, p.72-93).

Enquanto culminância e solução mediadora de aprendizagem, Araújo propôs então roteiros para a produção de vídeos sobre a Comunidade Quilombola de Moita Verde, sobre a população civil na época de instalação da base militar, da discriminação racial vigente na época e da Casa Forte de Pium (2020, p.94-104). A partir dessa leitura, fui motivado a buscar fontes menos evidentes sobre Aroeiras-PB, incluindo aquelas ainda de pé, como o Mercado Municipal. Além disso, fui instigado a considerar o uso de fotos e, na ausência de evidências concretas, dos relatos familiares de agricultores, comerciantes e tocadores de gado.

Por fim, o trabalho de José Walmilson do Rêgo Barros intitulado *O currículo de História e o sentimento de pertencimento cultural de estudantes negros nos anos finais do Ensino Fundamental*, defendido junto ao Profhistória da Universidade Federal de Pernambuco em 2018. O proponente dedicou seus esforços a pensar o pertencimento cultural de estudantes negros(as) nos anos finais do Ensino Fundamental a partir do Ensino de História. Partindo da

pesquisa-ação e da proposição de um projeto didático experimentado com alunos dos oitavos anos durante um ano letivo.

Destacamos sobretudo o último capítulo do texto, que dispõe sobre aquilo que conhecemos sobre a África, a invisibilidade de mulheres negras, racismo e vulnerabilidade da população negra (2018, p.75-91); e, mais conectado com o horizonte desta pesquisa, a intervenção pedagógica (eventualmente chamada de oficina pedagógica no trabalho).

Como expomos, quanto o recorte de Barros seja distinto, seu trabalho inspirou a proposição de oficinas pedagógicas para docentes da Educação Básica de Aroeiras-PB como forma de atuar de modo enfático na produção de outras narrativas históricas e romper com o ciclo da narrativa única e naturalizada prevalente. Desta forma, a ação a partir do diálogo e da identificação dos envolvidos serviu como um divisor de águas relevante para a reflexão que deu origem ao texto dissertativo que aqui se apresenta.

Por outra(s) História(s) de Aroeiras-PB

“Estala relho marvado’
Recordar hoje é meu tema
Quero é rever os antigos
Tropeiros da Borborema
São tropas de burros que vem do sertão
Trazendo seus fardos de pele e algodão
O passo moroso só a fome galopa
Pois tudo atropela os passos da tropa
O duro chicote cortando seus lombos
Os cascós feridos nas pedras aos tombos
A sede, a poeira, o Sol que desaba
Oh, longo caminho que nunca se acaba.(...)
Letra: Raimundo Asfora e Rosil Cavalcante
Música: Luiz Gonzaga.

Quando escuto esta música, relembo com muito amor da voz do saudoso Agamenon Luna, meu pai (*in memoriam*), que cantava orgulhoso “o hino” dos velhos tropeiros, uma canção de Luiz Gonzaga que relata a dolorosa travessia destes homens corajosos que cortavam a Serra da Borborema e contribuíram diretamente para estruturação econômico-social de Campina Grande – PB, conhecida como a “Rainha da Borborema”. Via de regra, o papel desempenhado por esses homens anônimos e comuns que desbravaram as terras campinenses, igualmente responsáveis pelo desenvolvimento da cidade e pela constituição dessa memória

que permanece viva, foi reconhecida e compõe a paisagem urbanística daquela cidade - vide o monumento erigido em comemoração aos 150 anos da cidade nas margens do Açude Velho.

Esta música representa também o canto de todo almocreve - aquele que conduz tropas de animais pelas plagas adentro -, que vivenciava as dificuldades de longas jornadas em lombos de burros transportando mercadorias e mantendo vivo os comércios locais de distritos, povoações e vilarejos. E, de maneira análoga a Campina Grande, Aroeiras-PB, cidade que compõe nosso estudo, também compôs o ciclo dos mencionados tropeiros que conduziam os artigos de necessidade para o abastecimento do comércio da cidade - com especial destaque para a feira -, que congrega comerciantes da localidade e aqueles que vem de longe, compondo um relevante espaço de sociabilidade e desenvolvimento do ambiente urbanizado que nem sempre é reconhecido.

Portanto, minhas recordações são vigorosas no tocante aos depoimentos e às reuniões na mesa na hora do jantar, quando meu pai relatava de maneira arguciosa sobre as viagens cheias de dificuldades para deslocar-se de Aroeiras aos engenhos e usinas, ou ainda para as cidades de Pernambuco em busca de produtos básicos como açúcar, cachaça, carne de charque, farinha e feijão. As narrativas de meu pai mencionavam recorrentemente algumas cidades, a saber, São Vicente Férrer-PE e Aliança-PE, assim como certos engenhos e usinas, em especial de Patos e a Laranjeiras, localizados consequentemente nas imediações das cidades supramencionadas.

Doutra feita, meu Avô, Lindolfo Luna, além de ser um comerciante de pequeno porte da cidade aroeirense, era igualmente um almocreve, um tropeiro local, ao lado de outros lembrados nas narrativas compartilhadas como naquela que abre esta introdução. De fato, a composição de Pedro Soares era citada com frequência pelo saudoso Agamenon Luna, assim como por seu companheiro de viagens e amigo nas horas difíceis, o Sr. Pedro (como chamava meu pai), um homem designado pelo meu avô e apontado para atuar como mentor e ensinar-lhe as habilidades necessárias para a condução destas tropas de burro.

As lembranças me fazem viajar nas memórias e cortar mentalmente as estradas de terra, picadas e trajetos percorridos por meu pai até chegar aos seus destinos. Hoje, ao passar em frente à Usina Laranjeiras no município de Aliança-PE, quando me desloco até a Cidade de Nazaré da Mata-PE (onde fica o campus da UPE que hospeda o Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História), ela transmite uma sensação mútua de peculiaridade e familiaridade, como se eu estivesse ao lado de meu pai e viajando como ele. Ao final da música de Luiz Gonzaga, ele grita a plenos pulmões pela “Burra Medalha”, fazendo-me ainda mais perceber a semelhança das histórias relatadas por meu pai, que sempre citava sua “Burra

Condessa" - talvez a mais esperta, rápida e que melhor guiava a tropa cansada em passo moroso.

Entrementes, preciso mencionar também o Carnaval, momento festivo de muita popularidade e destaque na nossa cidade. Considerando seu porte, Aroeiras sempre teve bons carnavais e buscava manter viva essa tradição popular. Mais uma vez, evoco as lembranças de meu pai, que além de folião, era um dos cantores de maior destaque no município, ao lado do Sr. Leônio Freire; juntos, eles animavam as matinês e o "Baile da Saudade", que acontece sempre na segunda-feira de carnaval no antigo "Clube Velho", que fica em frente à residência de minha mãe Maria José, conhecida popularmente como Nolinge.

Por desígnios misteriosos, o falecimento de meu pai, que completou 14 anos em 2023, aconteceu exatamente no período que ele mais gostava, a saber, no carnaval. Ainda lembro-me de suas palavras no leito do hospital na UTI do João XXIII em Campina Grande, quando me disse pouco antes de nos deixar: "*Aroldo, fazem 38 anos que brinco o carnaval de Aroeiras; se Deus quiser, amanhã recebo alta e cantarei na segunda - feira no Baile da Saudade*". Nesta ocasião da festividade local, a sociedade aroeirense desfrutava das euforias do frevo e das alegrias contagiantes dos enredos carnavalescos; fantasiados, homens e mulheres cantavam e pulavam ao som da orquestra, ouvindo canções entoadas por Agamenon Luna e Leônio Freire.

No entanto, superando em parte este mundo nostálgico de lembranças, preciso relatar paralelamente sobre alguns personagens da carnavalesca aroeirense: em primeiro lugar, o Sr. Antônio Olicio, conhecido popularmente e carinhosamente como "Antônio do Boi". Ele foi por muito tempo o precursor do bloco de Bumba meu boi (ou Boi-Bumbá) de maior destaque e amado por todo folião da região, "o Boi Soberano", tal como ficou conhecido em Aroeiras. Mas desde a morte do Sr. Antônio, ele deixou de alegrar o corredor da folia, que fica localizado na rua Antônio Gonçalves, no centro da cidade.

Este Boi, guardando as devidas proporções e suas respectivas particularidades, ao sair de sua residência, naquela batucada contagiente de surdos, arrastava a população de crianças, adultos e idosos, que adoravam ver o balançar do boi. Assim como em carnavais de grandes cidades, ele agitava os foliões com seu ritmo frenético e contagiente. Em parte, ele representava um dos sonhos de cada criança aroeirense, sobretudo aquelas de origem pobre, como eu, de participar e tocar naquela batucada - considerada por muitos que puderam usufruí-la como a mais difícil e diferente das tocadas por todos os outros blocos de Boi-Bumbá da cidade.

A rigor, alguns blocos exigiam a compra de abadás, e crianças como meu irmão e eu, de origem humilde, recorremos ao Boi Soberano como forma de participar da festa. De fato, em época o Boi Soberano exigia ou a compra do instrumento ou sua fabricação artesanal

(alternativa mais barata) - nossa maior meta enquanto foliões. Andávamos quilômetros a pé, de forma incansável, acompanhando o bloco pelas ruas da cidade. Lembro bem do semblante de diversos “pequenos contribuintes” que, com pequenos valores ou com instrumentos artesanais, colaboraram com o Boi Soberano. Era possível distinguir o prazer estampado no sorriso de cada pai, que entregava o dinheiro ao seu filho, e este, por sua vez, ao Sr. Antônio, que conduzia como dito a bandeira.

Quando o boi descia a rua da cadeia, as crianças eufóricas queriam vivenciar o frenesi de levar uma carreira do Boi: atiçavam-no, pulavam, riam e os idosos se emocionavam com a vivacidade e a malemolência deste velho guerreiro da festa, o Antônio do Boi, que como sua Bandeira-Estandarte e seu apito ditavam o embalo dos bumbas, bem como o trajeto que deveria ser traçado pelo bloco. Eu e outras crianças desejávamos assim crescer para participar mais ativamente e tocar no boi do Sr. Antônio.

A passagem do boi atraía muitos olhares, além de agregar e representar as diversas classes e grupos sociais, ricos e pobres, brancos e negros, mulheres e homens, que acompanhavam e dançavam ao ritmo do Soberano. E ainda era possível ter um “extra”: as tardes de terças-feiras de carnaval em Aroeiras eram aguardadas com muita ansiedade, quando era possível acompanhar os desfiles dos blocos de Bumba meu boi. Até hoje, assim como no passado, os desfiles exploram coreografias, vestimentas, performances, danças, alegria e batuques. Desse modo, nesta festa que confunde saberes, arte e oportunidades, os blocos representavam o espaço de práticas subalternizadas, de inclusão de jovens, crianças e adultos que ficam às margens dos eventos carnavalescos elitizados.

Estas lembranças alimentam a minha inquietude por conhecer ainda mais de perto a verdadeira contribuição de homens anônimos como meu pai, que parecem ter colaborado diretamente para a História Local de Aroeiras; ou do Sr. Leoncio Freire, que junto dele cantava nos “Bailes da saudade” aroeirense; ou ainda do Sr. Antônio Olicio e de seu “Boi Soberano”. Porém, anos passados, após ter concluído a Licenciatura em História, tive a oportunidade de ter em mãos algumas narrativas históricas produzidas sobre a cidade, fruto de “autoridades”, isto é, homens de famílias relevantes e políticos locais⁶.

Confesso que, em um primeiro olhar, naturalizei aquilo que ali foi descrito: nesses textos, Aroeiras teria sido fruto de corajosos líderes de homens portugueses que, em determinado momento, resolveram cortar os sertões e encontraram uma localidade propícia para atividades agropastoris (ANDRADE, 1981). Porém, a experiência do mestrado e as conversas com meu

⁶ Cf. item 2.6.

orientador me fizeram atentar sobre como certos agentes históricos ligados ao meu próprio núcleo familiar (almocreves, comerciantes, foliões e tropeiros) passaram “despercebidos” no mesmo texto: teriam sido eles propositalmente esquecidos pela narrativa oficial, que, por sua vez, tentou imprimir no tecido histórico local construções historiográficas mais amplas do cenário nacional? Para onde foram deslocados aqueles homens comuns que por décadas trabalharam incessantemente pela manutenção de vivas tradições de Aroeiras? E, considerando meu ofício como professor, como esses tópicos têm sido trabalhados em sala de aula em Aroeiras com alunos que, em maior ou menor grau, dividem uma herança familiar semelhante?

Arranjo do texto

Para dar conta do grande desafio sintetizado nas páginas anteriores, estipulamos uma divisão tripartite do texto dissertativo. No primeiro capítulo, tecemos uma ampla discussão teórica a partir de conceitos que dialogam com a História Local e o Ensino de História Local, como cotidiano, identidade, representação, por um lado, e táticas e bricolagens ao ensinar, currículo e os riscos da História única, por outro.

O arranjo subsidia as reflexões do segundo capítulo, que foram configuradas em forma de relato de experiência enquanto professor de História em Aroeiras-PB e ao lidar com colegas de ofício na mesma cidade. Consequentemente, estipulamos um diálogo com os pressupostos teóricos apresentados previamente, que ajudaram a determinar os tópicos trabalhados nesta porção do texto.

Por fim, na última parte, avançamos para o trato propositivo, no qual exploramos as oficinas pedagógicas para o Ensino de História Local de Aroeiras-PB. Nesta etapa, tentamos formatar um horizonte teórico-metodológico das oficinas pedagógicas, além de relatar nossa experiência durante o trato com professores de História da Educação Básica da cidade. Este capítulo, assim como o anexo, configuram nossa solução mediadora de aprendizagem (também conhecida como parte propositiva ou “produto”), uma vez que expõe com riqueza de detalhes como elaborar oficinas pedagógicas e, em especial, como trabalhar certos tópicos a partir da abordagem da História Local.

1. Como encarar e escapar do perigo da história única no Ensino de História Local?

O Ensino de História tem passado por diversas transformações e vem sendo alvo de inúmeras novas abordagens, que valorizam a história cotidiana e os alunos enquanto sujeitos na produção do conhecimento. Neste sentido, a postura do profissional frente à avalanche de mudanças parece se tornar nos dias atuais cada vez mais cogentes. Ao considerar especificamente o trato com a história local, campo que ganhou corpo nas últimas décadas, notamos claramente que mesmo mediante a este avanço, ainda esbarra-se em entraves que tentam distanciar o ensino da história local da sala de aula.

[...] qualquer esforço de renovação do ensino de História depende de uma prática corajosa. Sem querer produzir mandamentos ou regras de conduta recomendável, parece necessário ter coragem de jogar no lixo a comodidade emburrecedora de anotações amarelecidas, repetidas dia após dia, classe após classe, ano após ano. É necessário ter coragem de transformar em cinzas ou adubo pilhas e pilhas de livros didáticos, lidos e relidos sem curiosidade ou vontade de qualquer tipo, já que o famoso exemplar do professor traz respostas a todas as possíveis dúvidas. É necessário ter coragem de superar e ignorar programas oficiais, burlar vigilâncias, criar e aceitar novos desafios e experiências. É preciso ter coragem de lutar de todas as formas para que, na voz de seus profissionais, a História ganhe respeito e importância, mesmo quando isso pareça impossível (MICELI, 2009, p. 51).

Sendo assim, o espaço do conhecimento histórico escolar está permeado de influências que delimitam espaços para história local, tratada ainda timidamente sob a influência da elaboração historiográfica eurocêntrica. Como agravante dessa situação que marginaliza a história local, cabe destacar a participação do governo através do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, que recorrentemente organizam currículos e programas que minimizam os espaços para história local e para a formação dos professores, gerando, entre outras questões, a insuficiência da liberdade na prática educativa e a dependência dos profissionais em história em seguir o livro didático - situação que estipula aprioristicamente, em grande medida, uma visão fragmentada, tradicional e vinculada unicamente à transposição didática (SCHMIDT, 2007).

Mediante tais dificuldades, torna-se fundamental a ação do historiador comprometido com a produção significativa do conhecimento. A nosso ver, para transpor os rochedos, que dificultam a entrada de novas abordagens na sala de aula e no ensino de história, os professores precisam ser corajosos, astuciosos: é preciso burlar e perfurar as “estratégias” utilizadas para direcionar o ensino, fazendo uso de “táticas” para que modalidades como a história local possam ganhar o devido respeito e importância frente aos documentos oficiais, às limitações impostas pelas autoridades educacionais e às estruturas consolidadas que secundarizam e marginalizam o trato com a história na dimensão local.

Para oferecer um horizonte teórico adequado neste sentido, empregaremos inicialmente categorias como *cotidiano*, *estratégias*, *táticas* e bricolagem à luz do teórico Michel de Certeau, sobretudo em sua obra *A Invenção do Cotidiano*. No entanto, esta abordagem será direcionada em seu emprego no exercício da docência escolar - razão pela qual recorreremos ao constructo proposto por Marília Duran (2007).

1.1. Táticas, “caças não autorizadas” e bricolagem ao ensinar história

De acordo com Marília Duran (2007), conhecer e falar das práticas de criações e artes na escola e em outros lugares é pensar e pesquisar com Certeau, uma vez que o autor faz uma fecunda reflexão sobre o *cotidiano*. Via de regra, sua proposta é a de uma inversão de perspectiva, ou seja, entender um certo deslocamento da atenção e também da postura do profissional. Perceber nas *artes de fazer* dos professores, suas *táticas próprias* elaboradas no seu cotidiano escolar que possibilitam penetrar nas normas que lhes são impostas invertendo e estabelecendo outros “fazeres” e novos “lugares”. Estas práticas são descritas por Duran (2007) como as invenções cotidianas, que são “ações que ocorrem na escola e representam as diferentes formas de os professores se ajustarem às políticas que lhes são impostas, às diferentes formas de ‘caça não-autorizada’ que vai reorganizando o cotidiano de suas práticas”(DURAN, 2007, p.126).

Por sua vez, a prática da “*caça não autorizada*”, conceito discutido por Michel de Certeau (2008, p.38), precisa ser inserido em nossa discussão, pois abarca uma expressão que refere-se às invenções cotidianas dos “consumidores” da “cultura oficial” – não raro, os “dominados” – o que não implica em dizer que são passivos ou dóceis. Acreditamos que ela nos fornece as bases para o entendimento das potenciais operações sutis a serem realizadas pelos professores em sala, posto que, ao agir assim, eles podem “romper com as normas”, demonstrando exatamente que longe de meros espectadores e agentes passivos frente aos documentos oficiais, eles são produtores de interpretações e sentidos da realidade passada.

Ato contínuo, ao agir de tal forma, os docentes da educação básica podem estipular novos conhecimentos postulados que colocam em questionamento as práticas materializadas nas instituições escolares que ganharam ao longo do tempo o status de verdade. Diante disso, é possível equiparar o(a) docente escolar com o “homem ordinário” descrito por Foucault em *A invenção do cotidiano*:

A originalidade da obra de Certeau está justamente no como ele inverte a forma de interpretar as práticas culturais contemporâneas, recuperando as astúcias anônimas das artes de fazer – esta arte de viver a sociedade de consumo.[...] ele nos mostra que “o homem ordinário” inventa o cotidiano com mil maneiras de “caça não autorizada”, escapando silenciosamente a essa conformação. Essa invenção do cotidiano se dá graças ao que Certeau chama de “artes de fazer”, “astúcias sutis”, “táticas de resistência” que vão alterando os objetos e os códigos, e estabelecendo uma (re)apropriação do espaço e do uso ao jeito de cada um. Ele acredita nas possibilidades de a multidão anônima abrir o próprio caminho no uso dos produtos impostos pelas políticas culturais, numa liberdade em que, cada um, procura viver, do melhor modo possível, a ordem social e a violência das coisas (DURAN, 2007 p.124).

Portanto, frente às representações que lhes são conferidas, os professores fazem e dizem de outras mil maneiras. Como fica expresso na citação, a operação ocorre de modo muito mais complexo: antes de tacitamente rejeitar ou excluir, eles agem astutamente de modo a proceder uma reapropriação libertadora, em um processo vivido e constante capaz de violentar os discursos oficiais. Certeau (2008) ofereceu um exemplo similar em sua obra ao comentar sobre a colonização espanhola, uma vez que seu sucesso foi alterado pelo uso que os indígenas faziam dela. Mesmo sob jugo, muitas vezes as populações originárias recorriam às leis, às práticas ou às representações européias para finalidades contrárias àquelas que foram pretendidas pelos colonizadores.

Sendo assim, é importante frisar que não existe nem uma dominação absoluta, nem uma resistência absoluta: quanto as relações de poder sempre atuem de maneira colonizadora, a interação outrora escrita igualmente suscita outras mundivisões conforme os mecanismos de resistência individuais e coletivos. Por conseguinte, o produto de tal interação provoca ou manifesta fraturas que permitem, em algum grau, novas construções e agências, frutos do “velho” e do “novo” (DELEUZE, 1998, p.212).

Em outras palavras, ao adotar estratégias para burlar os discursos oficiais, ou ainda na tentativa de escapar das imposições culturais dominantes, não raro ocorre o processo descrito por Certeau (2008) como *bricolagem*. Para esse autor, o termo comprova outros lugares estabelecidos dentro do mesmo lugar, como ao apresentar o seguinte exemplo: “a arte da sucata se inscreve no sistema da cadeia industrial (é seu contraponto, no mesmo lugar), como variante

da atividade que fora da fábrica (noutro lugar), [que] tem a forma de bricolagem”(CERTEAU, 2008, p. 92).

Ao considerar de modo mais direto o exercício docente, parece pertinente mencionar também o exemplo conferido por Duran (2007): perante o currículo e o cronograma pré-estabelecidos que direcionam as atividades dos professores, muitos profissionais que atuam na esfera escolar lançam mão de táticas que rememoram aquelas que os indígenas outrora empregavam, seja ao selecionar conteúdos específicos, ao adotar medidas de tempo paralelas, modelos explicativos ou discussões particulares, ou ainda na adoção de vocabulários próprios. A rigor, tal ação tenta adotar uma perspectiva mais familiar aos educandos, na tentativa de empreender uma aprendizagem significante - e até mesmo um modelo implícito e prático de sobrevivência. Sendo assim,

a construção de frases próprias com um vocabulário e uma sintaxe recebidos”, supondo que, pelas maneiras de usar essa produção, pelas invenções cotidianas, pelas maneiras de fazer, ocorre com os usuários, a exemplo dos povos indígenas, uma “bricolagem” com e na economia cultural dominante, pela possibilidade de descobrir inúmeras metamorfoses da lei, segundo seus interesses próprios e suas próprias regras (CERTEAU, 1994, p. 40).

Nesta proposta, o importante é perceber que os professores, semelhante aos indígenas e ao caso da sucata, reúnem os elementos disponíveis que lhes são apresentados, seja de maneira oficial, seja por sua formação, vivência e interação com a comunidade escolar. O resultado é a criação de algo novo, que altera a lógica dominante na produção do conhecimento - condição que rompe com o tradicionalismo, com a fragmentação e com a influência eurocêntrica que circunda o espaço de produção do conhecimento histórico. Potencialmente, o conhecimento passa ou pode passar a ser produzido a partir de outras vozes, muitas vezes consideradas secundárias, que murmuram ou berram diante do paradoxo daquilo que foi historicamente imposto como verdade.

Apesar do uso proposto por Certeau, é importante mencionar que a noção de bricolagem lhe é anterior. De fato, foi Claude Lévi-Strauss (2004) quem fez uso deliberado e amplo do conceito nos campos da Antropologia e Mitologia. Por ser um marco no âmbito das Ciências Sociais, conquanto pertencente a uma corrente distinta de Certeau, parece adequado recobrar como Lévi-Strauss compreendeu a bricolagem - mesmo que ele tenha utilizado tal ideia em sua obra *O Pensamento Selvagem*, na qual tentou apresentar como os povos ditos “primitivos” construíam o conhecimento tão somente a partir de uma razão prática.

Nesta linha de pensamento, o conhecimento serviria para atender as necessidades de introduzir uma ordem ao universo; outrossim, todo ato ordenador (como o do conhecimento) nos faria achar que a utilidade prática (razão prática) o teria provocado, ainda que muitos destes atos pareçam basicamente intuitivos (ICHIKAWA e RAMPAZO 2009). Desse modo, o antropólogo francês empregou o princípio do “*pensamento mágico*”, isto é, um tipo de pensamento que parte da necessidade de dar ordem a uma dada sociedade. Portanto, foi no esforço de compreender o “*pensamento mágico*” (ou “*pensamento selvagem*”) que Lévi-Strauss invocou uma atividade prática conhecida como *bricolage*, que seria o trabalho realizado a partir de materiais diversificados e sem um planejamento prévio.

Conforme Loddi e Martins (2009) o verbo *bricoleur* era aplicado ao jogo de bilhar, à caça e à equitação, e envolvia sempre uma ação ocasional: uma bola que saltava, uma manobra inesperada do cavalo que saía da linha reta etc. Assim, a *bricoleur* é aquilo que encontra e inventa várias formas de atuar com recursos que dispõe e de maneira muitas vezes inesperada, no mais das vezes recorrendo a materiais heteróclitos (que se desviam dos princípios ou finalidades originais) - como no já mencionado exemplo da sucata, que envolve o uso de materiais paralelos e “velhos” para solucionar problemas.

Por sua vez, para Lévi-Strauss (2004), a ação criativa e intervencionista do *bricoleur* assemelha-se portanto à de um artesão, cuja ação reorganiza, reagrupa e conjuga uma proposição a partir de um conjunto limitado e finito de materiais. De tal modo, a ação-limite é o campo inventivo para a *bricoleur*. Em suas palavras, o *bricoleur*,

Está apto a executar um grande número de tarefas diversificadas, porém, ao contrário do engenheiro, não subordina nenhuma delas à obtenção de matérias-primas e de utensílios concebidos e procurados na medida de seu projeto: seu universo instrumental é fechado, e a regra de seu jogo é sempre arranjar-se com os “meios-limites”, isto é, um conjunto sempre finito de utensílios e de materiais bem heteróclitos, porque a composição do conjunto não está em relação com o projeto do momento nem com nenhum projeto particular mas é o resultado contingente de todas as oportunidades que se apresentaram para renovar e enriquecer o estoque ou para mantê-los com os resíduos de construções e destruições anteriores (LÉVI-STRAUSS, 2004, p.33).

A inventividade oriunda da bricolagem, dessa montagem de algo novo a partir de partes de objetos anteriores, quer em Foucault, quer em Lévi-Strauss, parece criar algo à revelia de um planejamento pré-estabelecido. Naturalmente, recusamos a premissa do “homem primitivo” e da inferioridade de seus praticantes considerando a própria natureza colonizadora desse arranjo narrativo. Além disso, o princípio transformador, insubmisso, aparentemente

aleatório e de resultado accidental daquele(a) que recorre à bricolagem toma certa distância de uma ideia contígua, porém distinta: de *bric-à-brac* (bricabraga). Neste sentido, Didi-Huberman (2002), ao retratar sobre criações de imagens sob circunstâncias similares, atesta que:

Era necessário, pois, inventar uma forma nova de coleção e de exibição. Uma forma que não fosse nem arrumação (que consiste em colocar juntas coisas o menos diferente possível, sob a autoridade de um princípio totalitário) nem *bric-à-brac* (que consiste em colocar juntas coisas o mais diferente possível, sob a não autoridade do arbitrário). Era necessário mostrar [...] também que as diferenças desenham configurações e que as dessemelhanças criam, juntas, ordens desapercebidas de coerência (DIDI-HUBERMAN, 2002, p.474).

Neste ponto, recorro ao exemplo das comunidades (“favelas”) existentes no Brasil e no mundo. Recorrentemente, a disposição espacial das ruas, casas e estabelecimentos dessas localidades foge aos princípios padronizados e "organizados" estabelecidos noutras partes daquelas cidades, tal como no uso de materiais diversos para a construção de suas residências. Contudo, lembremos que muitas comunidades foram criadas como consequência de processos prévios de expulsão por atuação estatal, ou ainda por sua negligência na oferta de condições básicas de moradia. Ademais, como o próprio Certeau lembra (CERTEAU, 2008, p.169-191), o planejamento urbano nem sempre considera quem vive ali, como as pessoas transitam, interagem e significam os lugares e espaços do vivido. Neste cabo de força, o Estado ordena, significa e alinha a interação e usufruto humano dos espaços; mas, na relação de resistência, essas comunidades resistiram e resistem aos esforços de planificação, posto que as premissas do Estado não respeitam as ordens de coerência ali estabelecidas e compreendidas por aqueles que usam e significam aqueles espaços.

Tal exemplo tenta mostrar na prática e a partir de um ordenamento contemporâneo o problema original da ideia de Lévi-Strauss, a saber, uma espécie de hierarquização subreptícia das formas de fazer e significar o mundo. Seja como for, a ideia apresenta um grande potencial, visto que seus praticantes não raro encontram formas inteligentes de sobreviver e recriar; de um jeito astuto e audacioso, os adeptos da bricolagem lançam mão daquilo que estiver disponível, aproveitando-se do ambiente e dos objetos que estavam à sua volta, conferindo um sentido que lhe é próprio a partir de uma fusão criativa e não aleatória de suas condições de existência, de significação e de resistência.

Agregamos esta formulação teórica a nossa pesquisa, exatamente para tentar explicar as ações hábeis dos professores de história de Aroeiras - PB ao criarem novos caminhos que viabilizam a chegada da história local a um espaço fechado para ela. Se o “*bricoleur*” faz uso

de suas habilidades e improvisos para criar e dar formas as suas estratégias metodológicas. O nosso professor precisa exatamente atuar como “*o profissional bricoleur*”.

Não podemos esquecer que o educador aqui emulado deve justamente intervir em um universo fechado pelos ditames sócio-pedagógicos que se interpõe como barreira para entrada da história local na sala de aula. Os programas de curso, os livros didáticos, os currículos e os manuais elaborados pelas secretarias de educação estaduais e municipais são, por conseguinte, as estratégias que as “elites produtoras de linguagem” desenvolvem para nortear as ações que desejam ver replicadas.

Neste arranjo, as nossas autoridades esquecem que a apresentação fragmentada da história local compromete o fortalecimento de uma identidade local e do desenvolvimento do conhecimento pleno baseado no saber/fazer. Consequentemente, o entorno do aluno acaba sendo abolido por um saber distante de sua realidade e desconexo. Faz-se necessário entendermos que o conhecimento da história local através da escola, contribui para a maturidade na compreensão da própria realidade social.

[...] o cidadão, embora pertencendo à Nação, tem no município suas raízes. É nela que ele nasce, cria seus filhos, trabalha; a relação fundamental da vida do cidadão ocorre, portanto, no município. Então começemos por ensinar nossos alunos a acompanhar os administradores municipais, em sua atuação política; começemos por ensiná-los a conviver com a realidade concreta dos municípios, pelo conhecimento da vida política, administrativa, cultural e social de onde ele vive. Será através desse conhecimento que o cidadão poderá dimensionar sua real parcela de influência na transformação da realidade vivida. Tal envolvimento o levará à compreensão de sua importância e papel na transformação dos rumos da nação (BARBOSA, 2006, p. 67).

Assim, cabe ao “*professor bricoleur*” formular táticas para driblar o modelo próprio estabelecido pelas estratégias institucionais e encontrar as brechas necessárias para inserção do local, redimensionando, por este viés, as aulas de história em prol de uma valorização do que a comunidade apresenta e não somente repetindo o que as agências oficiais rotulam como apropriado.

Ademais, o professor *bricoleur* seria aquele que frente a estes obstáculos socialmente e culturalmente construídos encontra uma forma contínua de refletir, deslocar e questionar o conhecimento, que formula novas criações que evitem o possível acontecer; sua postura indagadora impulsiona-o constantemente a um nova pesquisa, a buscar descortinar as verdades estabelecidas e criar através dos seus meios – limites um novo *status quo*.

Para Loddi e Martins (2009), a palavra bricolagem é frequentemente associada com a ideia do “faça você mesmo”, aparecendo em revistas, sites, lojas e cursos de jardinagem,

marcenaria, pintura, decoração. Nesta pesquisa, utilizamos o conceito de bricolagem associado aos processos de criação no espaço escolar, sobretudo, nas ações subversivas dos professores de Aroeiras em oportunizarem em suas aulas espaço para o conhecimento da comunidade local.

De forma sutil, os professores, simulacro de guerrilheiros do campo educacional, transcendem ao ziguezaguear o campo minado estabelecido pelas autoridades patenteadas e especializadas na produção do currículo. Com ações revolucionárias potencializam em seu cotidiano o vazamento de informações que buscam ressignificar o contexto educacional.

Outrossim, a bricolagem confere a liberdade de trânsito e escolha do trabalho do professor. Estimula a capacidade criativa-intervencionista de articular novas realidades, possibilitando realocar ao velho um novo. Trata-se de um aprimoramento técnico-político, que recria estratégias de ação para o seu trabalho de inteventor, recriador das realidades circundantes. De forma improvisada, ele contorna os entraves pedagógicos e faz sem projeto uma nova construção na aprendizagem. Pois, em essência, bricolar é:

Ricochetear, enviezar, zigue-zaguear, contornar. O *bricoleur*, ao contrário do homem das artes (no caso, o arquiteto), jamais vai diretamente a um objetivo ou em direção à totalidade: ele age segundo uma prática fragmentária, dando voltas e contornos, numa atividade não planificada e empírica (JACQUES 2001, p.24).

Neste caso, o professor *bricoleur* age a partir dos recursos de que dispõe e elabora seu caminho demandando aquilo que busca a totalidade, ao extrapolar as fronteiras do prescrito para dar novos significados a suas aulas. Quando tranca-se as portas da sala, os currículos e os manuais pedagógicos não são negados; mas, no processo de bricolar, eles ganham espaços para ações improvisadas que trazem múltiplas interpretações.

Improvisos, ações rápidas e inteligentes balizam as ações do *bricoleur*, idênticas aos repentistas nordestinos, pois, para se cantar repente, exige muita astúcia e rapidez de raciocínio. O repentista ou violeiro tem uma memória espantosa e uma precisão surpreendente, pois passam horas atacando e se defendendo, respondendo charadas, recitando trava-línguas e desfazendo insultos. Neste caso, o *bricoleur* precisa ser preciso para responder aos questionamentos diários na sala e encontrar formas inusitadas de driblar a marcação ferrenha das normas ordenadas nas escolas.

O repentista não deixa de ser um artista popular e ao mesmo tempo um artesão que com a utilização de palavras e frase poéticas vai aos poucos construindo seu produto. O professor tem a arte de ensinar de moldar com sabedoria o seu aluno. Nesta concepção de

professor como artesão, mais uma vez, justificamos a utilização do conceito de bricolagem na nossa pesquisa.

Para Perrenoud (1997 apud Pintassilgo, 2002, p.3) “ensinar é, antes de mais, fabricar artesanalmente os saberes”. O autor Pintassilgo (2002) mostra em sua pesquisa que vendo deste modo, o professor assume um papel essencial na transposição didática e na construção significativa do conhecimento. Além do mais, esta noção teórica enaltece a função do educador na reinterpretação de programas, currículos e manuais didáticos propostos nas instituições escolares. Visto assim, ainda em consonância com Pintassilgo (2002), o professor aparece-nos como fabricante de um currículo real, ao organizar de forma artesanal as suas atividades no cotidiano escolar.

Pintassilgo (2002) acrescenta ainda que o processo da bricolagem permite ao professor assemelhar-se ao artista, pela sua personalidade, sensibilidade e criatividade dos professores ao formularem suas atividades com suas marcas próprias, seus signos e significados que abrillantam a sala de aula com maestria e perícia na produção de novos saberes. A competência do professor *bricoleur* possibilita-o atuar dentro dos espaços mais fechados e limitados, recriando modelos e constituindo novas regras das culturas dominantes.

Carvalho afirma que o movimento da bricolagem permeia toda a cultura (CARVALHO, 2003, p.9), e argumenta também que a bricolagem é um método que se dá originalmente não de um projeto ditado; ela também não manifesta um endereçamento apriorístico, uma vez que as culturas estariam envolvidas sob constância, neste movimento de reorganizações e rearranjos. Vejamos que:

A bricolagem é um processo que se define basicamente pela ausência de um projeto que ajuste, de modo linear e causal, meios a fins. Nela se desfazem as dualidades entre arte e ciência, ciência e mito, razão e desrazão. Seu papel é criar signos e significados valendo-se de resíduos culturais acabados, imprimindo-lhes rearranjos e reorganizações (CARVALHO, 2003, p.9).

Vale frisar que sempre existem novas maneiras de analisar, interpretar e recriar um fenômeno, e esse seria exatamente o grande diferencial da bricolagem: questionar o acabado, em lugar do final e do conclusivo o professor *bricoleur* se posiciona contrário, uma vez que ela oferece novas possibilidades e defende a pluralidade de interpretações. Ou seja,

A bricolagem transcende o racionalismo e defende a pluralidade no ato de interpretação que envolve a consideração de um processo vivo, que está sempre em transformação, sempre avançando rumo a novas formulações. A interpretação na bricolagem questiona a objetividade, e busca “abrir vias de comunicação com os conhecimentos transitórios, para ter um melhor acesso

aos domínios do simbólico, do irracional, do corpóreo e do relacional (KINCHELOE; BERRY, 2007, p.109).

Na utilização da pedagogia da bricolagem, a base central é a ação reflexiva e inventiva que interroga o dado concreto. As vozes que antes eram marginalizadas começam a emergir dos centros recônditos e os objetos de pesquisa começam a ganhar novas análises, neste caso, os currículos, as propostas que são colocadas para os professores passam a serem processadas de novas maneiras, subvertidas, sem, no entanto, serem rejeitadas.

O quebra-cabeça torna-se mais complexo e sofre mudanças à medida que vai recebendo novas peças. Ao empregar a “bricolagem”, a visão subalterna atua geralmente sobre as formas dominantes de poder, enfrentando o desafio do ato de questionar as “verdades”; via de regra, sempre existe uma nova maneira de analisar o fato, afinal, a bricolagem oferece novas possibilidades. Assim posto, elas facilitam atravessar as muralhas organizadas pelos ocupantes e conservam suas marcas próprias, suas “táticas e astúcias” no “cotidiano” escolar.

1.2. O cotidiano enquanto marca cultural

Nas últimas décadas, percebe-se um maior interesse dos pesquisadores das Ciências Humanas acerca das práticas, vivências diárias e questões ordinárias do dia a dia. Neste ínterim, ao ponderar sobre o cotidiano, notamos que ele

É aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão no presente. [...] O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. [...] É uma história a caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. [...] Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história “irracional”, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupont. “O que interessa ao historiador do cotidiano é o Invisível [...] (CERTEAU 1996, p. 31).

Visto desta maneira, o cotidiano será compreendido como um espaço de acontecimentos no qual o indivíduo age ao dialogar com o diferente, com o estranho, com o invisível; no qual acontecem os gestos, os prazeres, as memórias e também as relações de força. Ou seja, o cotidiano é o local da vida pública, da vida política, das relações econômicas, da vida em sociedade, espaço no qual os indivíduos constroem suas marcas, identidades e seus discursos.

A escolha por Certeau deriva do esforço de entender e problematizar o cotidiano, as táticas, as estratégias que são realizadas pelas pessoas em seu transcorrer diário. Suas práticas comuns, suas artes de fazer, nas quais o cotidiano é produzido e refeito, onde os lugares são

desnaturalizados, propiciam pequenas aberturas, frestas, tímidas perfurações, feitas pelas forças comuns, que produzem ações argutas, silenciosas, maneiras bem particulares de redesenhar as conjunturas impostas expressamente ou subrepticiamente pela arquitetura sociocultural. Deste modo, o cotidiano nada mais é do que um território construído. Ou seja,

O cotidiano será identificado aqui, em princípio, como “território”. Configura - se assim um “lugar”: espaço e tempo construídos. Como resultado de um processo de socialização em que uma forma específica de interação que relaciona o “indivíduo” ao “grupo” ocorre, engendrando personalidades, capacidades e comportamentos que se misturam em disputa pela escolha dos traços identitários, forma-se ali uma marca que transforma o “espaço” (geográfico, geométrico, variável de tempo) em “lugar” (simbólico) (JUNIOR, 2004, p. 01).

O território em voga é exatamente o espaço no qual os indivíduos vivenciam suas ações diárias, onde criam suas marcas próprias, onde produzem suas identidades - isto é, um espaço no qual são capazes de imprimir uma marca singular e criativa; muitas vezes não tão obedientes e nem passivas, mas transformadoras, questionadoras e camufladas. Dessa maneira, podemos perceber que o cotidiano é dinâmico, de maneira que a regra que se estabelece é também um campo fértil de contestação, negação e condução para um terreno contíguo de possibilidades.

Junior (2004) nos aponta que, no cotidiano, construímos a nossa existência como percepção da nossa identidade e da diferença que estabelecemos diante “do outro”. Além disso, no cotidiano acontecem os atos fundadores das identidades e das diferenças. Que os lugares que ocupamos interagem, portanto, com as nossas marcas identitárias, as marcas daqueles com os quais vivemos, produzindo assim a historicidade da vida humana e dos acontecimentos do cotidiano. Ou seja, o cotidiano preside a cultura. Desta forma, a cultura é a malha pela qual o cotidiano tece suas várias faces.

Bauman (2012) entende que a conceituação sobre cultura é sempre ambígua, devido à própria condição de pluralidade da experiência humana e as consequentes formas distintas de expressão do pensamento. Ainda assim, destaca a existência de três fundamentos que abastecem alhures o conceito de cultura: a partir de legados teóricos que encontram entre si certos pontos recíprocos, mas com enfoques semânticos distintos, como antropológico – de certa forma o mais corrente -, o sociológico e o natural, ou seja, das ciências. “Em conjunto, essas abordagens embalam um ‘discurso’ sobre a cultura, ou nas palavras do teórico: como “*univers du discurs*” (BAUMAN, 2012, p.86).

Contudo, estas ordens acabam por gerar, segundo Bauman (2012), os nutrientes das perspectivas de cultura como 1) hierarquia, 2) como diferencial e como 3) generalização, para

finalmente poder acolher uma noção de cultura como estrutura e como práxis - esta última alinhando-se à noção de “ordinária”, como quer Raymond Williams em seu já famoso tratado sobre a cultura(s). De tal sorte, é possível entrever uma ideia para a cultura como sendo alocada num levante que tenta estabelecer uma base dentro do cotidiano, o que fundamentalmente vem se prestar ao nosso interesse, uma vez que nessa perspectiva a cultura é, como ensina Bauman (2012), o inimigo natural da alienação.

Neste entreposto de perspectivas, o cotidiano cultural torna-se, no contexto educacional, o lugar ideal da inclusão, do saber e da experiência; e, enquanto ato educativo, ele serve inequivocamente para prevenir e assessorar o homem contra a alienação.

1.3. Identidade, diferença e os sistemas de linguagem

Os conceitos de identidade e diferença em nossa pesquisa partem da discussão de Silva (2000). Ele afirma que a aparentemente simples definição de identidade como “sou brasileiro”, “sou negro” ou “sou heterosexual” ocultam facetas complexas e multifacetadas. Porém, neste ponto de vista do senso comum, transparece uma identidade que só tem como referência a si própria. Doutra feita, a diferença é concebida como uma entidade independente (aquilo que o outro é:) - “ela é italiana”, “ela é branca”, “ela é homossexual”. Nesta visão, ela também remete a si própria.

Contudo, ainda de acordo com Silva (2000), as duas categorias conceituais estão numa relação de estreita proximidade. Quando digo “ser brasileiro,” parece que faço referência a uma identidade que se esgota em si mesma. Entretanto, a afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de identidades e de diferenças. Ou seja, por trás de determinadas afirmações que tentam legitimar minha identidade, ou meu desejo de declarar meu espaço, meu território de valoração identitária, estará também a negação da identidade do outro.

Dessa forma, não podemos entender a identidade e tampouco a diferença como unidades isoladas e separadas - uma categoria não faz sentido sem a outra. “Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença” (SILVA, 2006, p. 76). Assim, claramente fica estabelecido na discussão referenciada que existe uma relação de dependência mútua.

Todavia, Silva (2000) nos alerta que tanto a identidade quanto a diferença são produtos da linguagem. Portanto, são criadas e produzidas socialmente, culturalmente e marcadas pelo aspecto vacilante da linguagem. Elas não são naturais. Para Silva,

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, p. 76).

Além do mutualismo que envolve as duas categorias conceituais, a proposta citada deixa claro que tanto a identidade quanto a diferença recebem a influência direta da criação linguística. A linguagem fornece as bases para construção dos objetos inclusive das identidades. Ademais, a linguagem demarca territórios e lugares. Dessa forma, no arrazoado, a identidade e a diferença estão ligadas ao poder intensivo e muitas vezes intencional da linguagem, enquanto esta está diretamente sujeita às relações de poder.

Não só a identidade e a diferença, mas os objetos que tratamos e abordamos estão sujeitos à força do discurso que constrói, desconstrói e redefine lugares. As verdades e os objetos de pesquisa passam pelos questionamentos exatamente por terem grande contribuição na sua produção dos discursos e das linguagens intencionais. De acordo com Chartier (1990), “[...] Michel Foucault em “arqueologia do saber (1969)” definiu os “discursos” como práticas que sistematicamente constroem os objetos de que falam” (CHARTIER, 1990, p. 102).

Contudo, aludindo o dito popular que atesta que “o risco que corre o pau, corre o machado”, a linguagem é impactada por sua própria instabilidade: ora como produtora e ora como produto de questionamentos, ela é inconstante e marcada pela indeterminação. A linguagem sem sombra de dúvidas traz consequências diretas para a questão da diferença e da identidade. Porém, elas convivem diretamente com o mutável, com o incerto e com o inconstante. Vejamos:

[...] a Linguagem é caracterizada pela indeterminação e pela instabilidade.[...] Essa característica da linguagem tem consequências importantes para a questão da diferença e da identidade culturais. Na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade. Voltemos, uma vez mais, ao nosso exemplo da identidade brasileira. A identidade “ser brasileiro” não pode, como vimos, ser compreendida fora de um processo de produção simbólica e discursiva, em que o “ser brasileiro” não tem nenhum referente natural ou fixo, não é um absoluto que exista anteriormente à linguagem e fora dela. Ela só tem sentido em relação com uma cadeia de significação formada por outras identidades

nacionais que, por sua vez, tampouco são fixas, naturais ou predeterminadas. Em suma, a identidade e a diferença são tão indeterminadas e instáveis quanto a linguagem da qual dependem (SILVA, 2000, p.80).

A linguagem com seu poder de criação e produção de identidades e diferenças definidas socioculturalmente também acaba sendo refém da indeterminação, da inconstância, da instabilidade provocada pelo aspecto vacilante da linguagem, que cede lugar para produção de questionamentos que em suma buscam produzir através da disputa no campo da linguagem outros lugares, outros dizeres.

Podemos perceber que a identidade e a diferença estão ligadas de forma íntima, ou seja, que elas fazem ou também fizeram parte de uma produção da linguagem e do discurso, permeado em sua essência pelas relações de poder. Silva (2000) discute claramente que a identidade e a diferença estão em conexão com as relações de poder, ou seja, o poder define a identidade e marca consequentemente a diferença. Visto assim, ambas as categorias conceituais precisam ser entendidas dentro das relações mais amplas de poder. Além do mais, longe de serem inocentes, estes conceitos estão carregados de intencionalidades de inclusão e exclusão.

Silva (2000) faz questão de mostrar que incluir/excluir, demarcar fronteiras, classificar, separar, criar normas, faz parte do arsenal de marcas do poder. Pois, a separação a distinção, a demarcação de fronteiras existentes na operação de fixação de uma determinada identidade envolve também um jogo de força de poderes, muitas vezes binários, contrários, como por exemplo: masculino/feminino, heterossexual/homossexual, oficial/não oficial, história local/história nacional e etc.

O processo de produção da identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos que tendem a subvertê-la e a desestabilizá-la. É um processo semelhante ao que ocorre com os mecanismos discursivos e linguísticos nos quais se sustenta a produção da identidade. Tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando. A fixação é uma tendência e, ao mesmo tempo, uma impossibilidade (SILVA, 2000, p. 84).

Vejamos, que existe um movimento que busca fixar a identidade, semelhantemente ao que ocorre com a fixação da linguagem. Todavia, como exposto outrora, existem as desordens, as fugas, “a bricolagem”. As identidades, longe de viverem a calmaria, convivem com os movimentos e as agitações que conspiram para “subvertê-las”. O caráter de estabilidade que o conceito de identidade tende a tomar tem sido questionado e vive em meio a uma turbulência.

Analogamente à linguagem que vacila, ela também é instável, de maneira que escapa e desliza em meio aos instrumentos que tendem a fixá-las. Silva (2000) utiliza alguns exemplos importantes para compreendermos estas fugas como o caso dos negros africanos escravizados: embora estivessem em contato com a imposição cultural branca, eles transcendiam o domínio e colocavam em prática os processos de sincretismos e deslocavam as identidades originais.

Utilizando a metáfora da viagem, o autor mostra ainda que o ato de viajar, através da migração forçada, obriga o viajante a também sentir-se estrangeiro, longe de casa, experimentando as inseguranças, a instabilidade e a precariedade da pretensa perenidade da identidade prévia. Contudo, ela aponta que o exemplo é fortuito por proporcionar uma ideia de movimento entre fronteiras, que coloca em evidência a instabilidade da identidade. Diante da possibilidade de “cruzar a fronteira”, ou seja, de se questionar as identidades, favorece-se exatamente a compreensão da produção artificial das identidades fixas.

Quando avançamos para a artificialidade das identidades, da produção social da identidade, do valor do discurso e da linguagem enquanto instrumentos que corroboram para fixação e normalização de determinadas identidades como modelos, precisamos evocar a discussão de Stuart Hall (2000) para entendermos que as identidades têm uma margem considerável de construção conforme uma dinâmica de poder e da exclusão.

Utilizo o termo “identidade” para significar o ponto de encontro, o ponto de sutura, entre por um lado, os discursos e as práticas que tentam “interpelar” nos falar ou nos convocar para que assumamos nossos lugares como os sujeitos sociais de discursos particulares e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, que nos constroem como sujeitos aos quais se pode falar. As identidades são pois, pontos de apegos temporários às posições – desujeitos que as práticas discursivas constroem para nós. Elas são resultado de uma bem-sucedida articulação ou “fixação” do sujeito ao fluxo do discurso[...](HALL, 2000, p. 112).

Naturalmente, o debate sobre a identidade e a diferença é crucial para pensarmos a dinâmica entre as identidades maiores e menores (ou centrais e periféricas). A construção da ideia de ser aroeirense compartilha preceitos das identidades nordestina, paraibana e campinense; contudo, ela também preserva dentro de si elementos típicos e caros de quem é da região e conhece suas dinâmicas socioculturais de pertencimento. Além disso, esse debate permeia a discussão sobre as estratégias para o Ensino de História Local, uma vez que pretendemos diagnosticar como o tema é ou não tratado em sala de aula e, posteriormente, como processar essa experiência de maneira ampliada em oficinas pedagógicas.

1.4. Novos acordos para os sistemas de representação

É possível admitir uma associação intrínseca entre identidade, diferença e os sistemas de representação (SILVA, 2000). Para a teoria cultural contemporânea, estas categorias se articulam, pois, a falta da qual falamos e a instabilidade constante vivenciada pela identidade, são incorporadas também pelos sistemas de representação. Ainda de acordo com Silva (2000), na concepção pós-estruturalista, o conceito de representação incorpora todas as características congregadas pelo conceito de identidade, ou seja, a indeterminação, a ambiguidade, e a instabilidade, que também são atribuídas à linguagem.

Conceptualmente, a representação pode ser entendida como um sistema linguístico e cultural vinculado de forma estreita às relações de poder. Sendo assim, há uma confluência entre identidade, representação e diferença. A rigor, a identidade e a diferença ganham sentido a partir do vínculo com a representação. Ato contínuo, a construção da identidade passa pela influência dos mais variados fatores, entre eles os aspectos socioculturais, históricos e pelo vínculo que estabelece com as representações; esta combinação, por sua vez, dão manutenção a estas categorias conceituais. Pois, “quem tem o poder de representar, tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso, que ela ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade. [...] (SILVA, 2000, p.91).

Chartier (1990) descreve em seu texto este poder de construção, quando toma por exemplo a figura do rei Luís XIV, que fazia uso dos rituais e das representações para construção da “Identidade do Rei Luís XIV”. Para ele, existe na realidade uma fabricação do real. Conforme o exemplo, Luís XIV tentava parecer majestoso ao atravessar os umbrais que separavam a esfera privada da esfera pública, buscando, dessa forma, contribuir para criação ideal da própria imagem que o ajudasse a manter o poder da monarquia.

Para Chartier (1990), tratava-se de uma tentativa de se fabricar o rei, e não uma mera redução ou fabrico de sua imagem. Assim, a identidade de rei muitas vezes envolvia uma fabricação que não condizia com o real, mas algo constituído eminentemente por suas performances e representações do real.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar (PINTO, 2000, p. 3)

Diante do exposto, Chartier (1990) afirma que é através dos sistemas de representação que esta autoridade real era criado e/ou recriado continuamente, a saber, conforme o papel desempenhado pelo rei. As performances e as diversas representações apresentavam uma figura diferente nas mais diversas ocasiões. Uma identidade fabricada, uma imagem pública que delineava as belíssimas características de um forte guerreiro, quando, na realidade, o rei Luís XIV preferia manter distância do campo de batalha.

Enxergamos assim a falha na qual versamos anteriormente acerca da construção binária de opositos (aqui expressa em termos de o forte/o fraco), ou seja, a dependência do outro no contexto da construção identitária, viabilizada pelos respaldos trazidos com os artefatos e instrumentos da representação que elaboram uma imagem diferente da real, pois, “um indivíduo real por trás das representações” (CHARTIER, 1990, p.116). Estas lacunas vacilantes, presentes na linguagem, estarão presentes também nas representações que se vinculam aos sistemas de fabricação da identidade, que está em constante transformação e movimentação.

A teórica Judith Butler (1999) aponta que, através do conceito de performatividade, existe um deslocamento da identidade como descrição para a concepção de identidade como movimento e transformação. Ela analisa a questão da identidade como uma questão de performatividade, “enunciados que não se limitam a descrever um estado de coisas, mas que fazem com que alguma coisa aconteça”. (AUSTIN, 1998). Pois, segundo Butler (1999), o que dizemos ou repetimos por exemplo sobre determinado grupo cultural compõe parcialmente uma rede mais ampla de atos linguísticos que contribuem para definir e reforçar a identidade - e, a nosso ver, também ganha dimensão a partir da questão curricular..

Seguindo o raciocínio da autora, notamos que quando pronunciamos uma palavra racista, estamos na verdade não apenas descrevendo, mas colaborando para reforçar a negatividade atribuída a identidade dos negros. Um dos agravantes neste processo, segundo Butler (1999), será exatamente a reprodução destes enunciados performativos, ou seja, a contínua repetição através dos atos linguísticos que sustentam a produção de uma determinada identidade. Contudo, voltamos mais uma vez ao cenário das instabilidades, das brechas necessárias aos questionamentos e as interrupções.

Se trouxermos essa discussão para o campo da educação, por exemplo, mais precisamente para nossa pesquisa, que tem como um dos pontos principais entender as brechas e os questionamentos feitos pelos professores de história em relação a enunciação da história local diante dos programas curriculares que proclamam a história nacional como principal parâmetro, notaremos que o postulado de Butler (1999) faz referência ao apego dado pelas

autoridades educacionais quando privilegiam um arranjo macro da história nacional e suprimem o micro da história local.

Este ato de repetição exaustiva dos discursos vivenciados nas escolas pelos professores cria e reforça a eficácia dos atos performativos que possibilitam a ação das identidades hegemônicas - neste caso, a preocupação em enunciar a história nacional. E, se ao longo de nossa discussão, compreendemos que a identidade faz parte de uma construção discursiva enquanto resultado de um ato performativo, devemos também sobretudo acreditar que o currículo oficial também compõe os resultados destas ações.

Neste sentido, se ao repetir podemos justificar a supremacia de qualquer que seja a categoria, podemos também, no ato de reversão e repetição, reiterar o questionamento daquele lugar constituído pela força da linguagem – discursiva.

A mesma repetibilidade que garante a eficácia dos atos performativos que reforçam as identidades existentes pode significar também a possibilidade da interrupção das identidades hegemônicas. A repetição pode ser interrompida. A repetição pode ser questionada e contestada. É nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes. É essa possibilidade de interromper o processo de "recorte e colagem", de efetuar uma parada no processo de "citacionalidade" que caracteriza os atos performativos que reforçam as diferenças instauradas, que torna possível pensar na produção de novas e renovadas identidades (BUTLER, 1999).

Nossa pesquisa não pretende instaurar uma regra, mas tomando como aporte esta discussão, observamos a conveniência de talvez apontarmos um caminho diferente dos pré-estabelecidos nas escolas frente à oficialidade indomável dos currículos escolares. Isso porque, se com a repetibilidade que garante a eficácia destes modelos identitários instaurados pela força do poder, esta repetição também pode ser questionada, abrindo espaço para fabricação de outros lugares, de outras propostas que contemplem o marginal, o visto como apêndice.

Afinal, Barbosa (2006) quando trata história local, notoriamente ela se preocupa em apontar que ela é vista aprioristicamente como algo fragmentado. Em geral, os municípios não procuram incorporá-la aos currículos. Consequentemente, existe uma escassez de preocupações sistemáticas quanto ao tema de maneira abrangente. Assim, quando ela é utilizada, o professor emprega a história local de maneira decorativa, como um instrumento enaltecedor de personalidades e vultos históricos, que se reduzem a uma performance biográfica, alheia sobretudo ao universo do estudante, do cotidiano e das pessoas comuns. Some-se a isso a falta de materiais em pequenos municípios que viabilize o trato do local de modo que possibilitem um exercício da “atitude historiadora” (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021) por parte dos

educandos a partir de questões que envolvem as coletividades, as relações sociais ordinárias e o cotidiano, resgatando o passado através de cordéis, de livros regionais, de músicas locais, de fotografias, de depoimentos orais, dos arquivos e do patrimônio histórico (reconhecido ou não).

Diante dessa ausência, a história nacional ganha força e, consequentemente, os currículos oficiais. E, neste sentido, o universo de questionamentos através dos atos de repetição é demovido, a nossa preocupação enquanto incipientes pesquisadores é apontar a probabilidade de furarmos esse bloqueio através das “astúcias” e dos atos performativos de professores que denota o desejo de instaurar outras vias de trabalho em que exista o espaço para o local, para o cotidiano. Se as identidades podem ser questionadas, por que não os currículos?

Silva (2000) nos aponta que, ao observar as identidades, as diferenças são processos de produção social e implicam em relações de poder. Estas categorias conceituais não tem essência, não são inatas, naturais ou elementos passivos da nossa cultura; de fato, elas são constantemente criadas e recriadas. Se não são naturais, muito menos fixas, elas são instáveis, inacabadas e vacilantes, ligadas a atos performativos, a estruturas discursivas e às narrativas que instauram espaços e pontos de atuação. “A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder” (SILVA, 2000, p. 97).

Essa operação desenvolvida por Silva (2000) que vislumbra a identidade como uma questão de produção social, por nos fornecer elementos significativos para compreendermos o currículo também como uma questão de produção social, atravessada por uma intensa relação de interesses e de poder. Visto assim, chegamos ao entendimento que os campos de produção de identidades hegemônicas podem ser deslocados; e, naturalmente, os currículos com suas imposições também abrem espaço para possíveis deslocamentos e introdução de outras verdades. Neste caso, a história nacional perde seu status de naturalidade no campo do Ensino da História.

1.5. Currículo: as engrenagens do ensino

Para compreendermos a ação destes “astutos” profissionais ao tentarem penetrar neste espaço prescrito pelas normativas curriculares, necessitamos previamente abordar e entender o currículo como esta produção social atravessada de interesses socioculturais e político-econômicos. De acordo com Barbosa (2006), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, tal como os próprios programas curriculares locais, não devem ser compreendidos como elementos neutros ou passivos; de fato, eles estão carregados de interesses e são resultado de relações de poder pautadas pela sociedade que os cerca.

Segundo a autora, qualquer currículo traz em seu seio a seleção de conhecimentos eleitos por aqueles profissionais que o elaboram.

Entrementes, o ambiente escolar também pode se configurar como um espaço ou de inclusão ou de exclusão - ao menos se considerarmos a pauta dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Neste arranjo, o discurso educacional dominante ganha força, legitima-se, e os professores precisam estar preparados para questionarem a eficácia desta programação arquetípica, conteudística, distante e nem sempre funcional para propor sua efetiva contribuição para a formação dos(as) estudantes.

Pereira (2010) nos sugere que as disciplinas são mais do que elementos cognitivos, posto que elas estão carregadas de princípios e valores e se colocam a serviço de alguém ou de algum projeto sociocultural. Por sua vez, para Macedo (2003), “o currículo possibilita leituras diferenciadas e dessa forma se constitui em um território de luta por fazer valer determinados sentidos possíveis”.

Como visto nesta concepção, o currículo não pode ser entendido como algo neutro, passivo, mas como um elemento que determina o conhecimento, que impõe uma visão e condiciona postura e comportamentos. Consequentemente, ele precisa ser questionado e dialogar recorrentemente com as demandas públicas de cada contexto no qual ele está inserido e é aplicado. Conforme o supracitado, ao menos na esfera dos conteúdos e em sua relação com a História Local, ele se torna um verdadeiro campo de batalha, no qual os soldados do discurso vestem seus uniformes blindados de interesses. De acordo com essa perspectiva, não seria inconveniente implantar outros dizeres e valores contraditórios aos impostos, até por que

O currículo não é o veículo de algo a ser transmitido e passivamente absorvido, mas o terreno em que ativamente se criará e produzirá cultura. O currículo é, assim, um terreno de produção e política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria prima de criação, recriação e, sobretudo, de contestação e transgressão (NEIRA, 2006, p. 90).

Percebemos assim que esta influência da produção cultural transforma o currículo em um elemento que transcende a mera organização conteudística e torna-se um instrumento que inclui um conjunto de práticas pedagógicas permeadas de interesses educativos. De acordo com Moreira (2007), estudos mostram que já existe uma preocupação de muitos estudiosos deslocarem as relações entre currículo e conhecimento escolar para elucidarem a forte ligação entre currículo e cultura vigente. Sabino (2013) aponta ainda que quando pensamos na afinidade e no vínculo currículo/escola, este percurso denota uma visão linear tradicional.

Sob a ótica desse estudioso, a sugestão implica em questionar a linearidade tradicional e a visão que resume e define o currículo como sendo apenas um conjunto de conteúdos a serem desenvolvidos pela escola. Ela não nega que o currículo seja também uma grade de conteúdos; contudo, é preciso direcionar sua pesquisa no interesse de mostrar que o currículo não é apenas um simples conceito, mas sem sombra de dúvida uma produção cultural que organiza as práticas educativas. “O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas. (SACRISTÁN, 2000, p. 5).

Visto desse modo, os professores precisam estar atentos para as hierarquias que silenciam as vozes de muitos grupos e suprimem determinados conhecimentos a lugares culturalmente construídos que relegam a eles o canto da parede, o obscurantismo e o esquecimento. Não raro, ela emula a voz dos grupos dominantes, que ecoam de dentro do currículo. Segundo Silva (2000), o currículo da escola está baseado na(s) cultura(s) dominante(s) e se expressa na linguagem dominante, posto que é transmitido através do código cultural dominante (SILVA, 2000, p. 35). Silva (2000) acrescenta ainda que este método da reprodução cultural estabelecido dentro do currículo corrobora e de certa forma garante o processo de reprodução social. Ou seja, é mecanismo de reprodução e manutenção das diretrizes da construção de significados, formas de ver o mundo e representações.

Moreira (2007) também chama atenção para a importância do professor enxergar o currículo a partir do vínculo com a cultura: se o educador perceber como o conhecimento escolar se produz, entenderá também com maior facilidade quais mecanismos conectados a esta produção facilitarão ou serão problemáticos para o trabalho docente.

De acordo com Sacristán (2000), para entendermos a compreensão do que é currículo, devemos entender o contexto que ele se elabora. E, que a concepção que se tem sobre esta fabricação cultural está, por sua vez, relacionada ao contexto sociocultural no qual ele se realiza. Em outras palavras, o currículo não deixa de estar atrelado a um projeto cultural articulado à função social da escola, que, em última instância, está diretamente comprometido com um determinado projeto de educação. “Não podemos esquecer que o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada, ou de ajuda ao desenvolvimento, de estímulo e cenário do mesmo, o reflexo de um modelo educativo determinado [...]”(SACRISTÁN, 2000, p.15).

Deste modo, o currículo carrega as marcas estampadas em sua produção de uma seleção cultural, na qual determinadas culturas estão presentes e outras, porém, relegadas. O

currículo funciona ainda como principal instrumento que coloca em prática um possível projeto educacional promotor de uma cultura como “*a cultura*” a ser disseminada ou expandida. Em um esforço analógico, é possível afirmar que este arranjo também avança para as formas de fazer e contar a História: a historiografia escolar tradicionalmente enfatiza perspectivas nacionais, de maneira que a história local fica relegada ao papel de coadjuvante.

Para Macedo (2006), o currículo precisa ser compreendido como uma cultura didatizada, que cumpre ao currículo transmitir. Nesta concepção, a cultura passa a ser vislumbrada como um conjunto de sentidos partilhados, produzidos em espaços externos à escola. Consequentemente, projetos educacionais carregados de intenções que precisam ser compartilhados pelo grupo no qual foi direcionado para alcançar sua efetivação. Deste modo,

quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo (MOREIRA, 2007, p. 27).

Portanto, atestamos que o próprio currículo seleciona determinadas culturas, perspectivas e abordagens preferenciais que produzem significados; e, na compreensão do(a) educando(a), tal construção automaticamente é creditada como a cultura ideal, natural e que deve ser difundida dentro e fora do âmbito escolar. Além do mais, Moreira (2007) aponta que se entendermos o currículo como propõe Williams (1984), a saber, como uma verdadeira “*seleção cultural*”, podemos também facilmente identificá-lo como um conjunto de práticas que produzem significados.

Moreira (2007) aponta ainda que o currículo representa um dos principais veículos nos quais aos grupos dominantes, que direcionam a produção dos saberes que serão posto em prática e vivenciados na escola. Sendo assim, ele expressa sua visão de mundo, seu projeto educacional e suas narrativas como “*a verdade*”. Ele não só possibilita a imposição de determinados saberes e culturas, como viabiliza a circulação e o consumo de significados, e contribui diretamente no processo de construção da identidade do (a) estudante. Afinal,

o currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um campo neutro, inocente ou desinteressado de conhecimentos.[...]O conhecimento corporificado é um conhecimento particular. A Seleção que constitui o currículo é resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes(APPLE, 1982).

Um exemplo bastante claro deste processo são os currículos que incorporam os valores do homem branco, rico e europeu: eles estabelecem como parâmetro a cultura eurocêntrica dominante, que, por sua vez, elimina outras experiências, narrativas, agências e trajetórias, e excluindo outras formas e possibilidades de conhecimento. Nesta forma de fabricação curricular, alguns conhecimentos acabam se tornando superiores a outros, uma cultura superior a outra. Então o processo de ensino tende a valorizar a assimilação de alguns conteúdos herdados culturalmente e suprimindo os demais conteúdos.

Alguns saberes deveriam fazer parte do currículo e, consequentemente, ser contextualizados para que os alunos pudessem compreender melhor a sua valoração, ou seja, a sua importância para o seu dia a dia. Os alunos muitas vezes ficam sem respostas, pois, estes conteúdos e saberes não fazem parte do currículo. A rigor, vê a si mesmo e sua comunidade como elementos “fora da história”, posto que são tratados apenas dentro de um contexto muito abrangente e que não discerne as peculiaridades típicas daquele contexto.

Como fizemos da história local nosso ponto central de pesquisa, tem sido vista, comumente, como um dos saberes ignorados e silenciados. Culturalmente, as produções curriculares e os documentos oficiais escolares preferem dar ênfase a história nacional e eurocêntrica e relegam o local ao esquecimento; e a escola, por sua vez, enfoca somente uma parte da experiência coletiva do ser humano, a parte na qual interessa as autoridades educacionais.

O currículo torna-se, assim, um terreno em constante litígio, no qual as forças adversas atravancam pelejas em nome da imposição de seus ideais. Longe de ser um artefato neutro, ele está carregado de interesses dos grupos que dominam e detém o poder. Sabino (2013) aponta que, para abordarmos o currículo, precisamos redirecionar nosso olhar sobre ele; ou seja, é preciso modificarmos nossa ótica a respeito do currículo, enxergando-o como algo carregado de valores acerca do conhecimento, do entendimento de educação e de sua finalidade.

Geralmente os currículos são construídos por autoridades que conhecem do assunto, especialistas na área que conseguem delimitar e situar as relações entre saber e poder. Estas autoridades e figuras responsáveis por confeccionar os currículos apontam os caminhos que deverão ser percorridos, implantando no documento as marcas de seus discursos, normas, conhecimentos e visões de mundo. Com isso, o documento transcende o aspecto da neutralidade e passa assim, a atender a interesses de segmentos e grupos sociais que articulam ideias e finalidades, não só para educação, quanto para demais áreas que envolvem produção de currículo. “o currículo é uma construção cultural que se define a partir da experiência humana, compreendemos que ele é permeado por valores, crenças, formas de pensamento que

tendencialmente atendem às necessidades de determinado grupo social.” (SABINO, 2013, p.78).

Caminhando basicamente nesta linha de raciocínio, Casemiro (2006) desenvolveu um conceito de “*Comunidades Epistêmicas*” para entender a participação dos mais variados grupos sociais na fabricação do currículo. Ou seja, seu interesse é entender as influências sobre o Estado exercidas por grupos de especialistas, não exclusivamente cientistas, mas também políticos, empresários, banqueiros e administradores dos setores público e privado na confecção do documento. A autora nos afirma que nem todo grupo é capaz de influenciar a produção de políticas que faz parte de uma comunidade epistêmica. Todavia, os grupos que comungam de ideias semelhantes, valores, verdades comuns entre si e que atuam diretamente na política pela força que exercem frente ao conhecimento.

Segundo Casemiro (2006) as “*Comunidades Epistêmicas*” são compostas por um aparato de profissionais com habilidade e competência que reivindicam das autoridades políticas uma função de respeito via a qualidade e o domínio que ocupam frente ao conhecimento. Ainda de acordo com Casemiro (2006), estas “*Comunidades Epistêmicas*” têm a força de direcionar determinados discursos, verdades e padrões normativos que serão introduzidos no currículo. Afinal as comunidades estão compostas por grupos legitimados socialmente, são consultores internacionais, atuantes no governo, produtores de livros e documentos que analisam a situação educacional do país, autoridades e empresários que discutem a relação produção do conhecimento e escola.

Para Casemiro (2006), estes grupos atuam ainda como canais pelos quais novas ideias circulam das sociedades para os governos e de um país para outro, seja por acordos regionais nos mercados comuns, seja por intercâmbios de propostas e soluções entre governos de diferentes países. E, sendo um conceito que emerge das relações intrínsecas entre saber (episteme) e poder, as “*comunidades epistêmicas*”, noção proposta por Casimiro (2006), apenas colabora para entendermos que o currículo passa por “construção industrial”, antes de chegar às mãos dos educadores. Nesse particular, não é muito lembrar que a ação curricular opera-se pela episteme (saber) e pelo poder, “como uma representação consensual de finalidades coletivas e gerais: um ‘prumo cultural’ igual para todos”.

O currículo é uma prática que se estabelece através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc. encobrindo muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças, valores, etc., que condicionam a teorização sobre o currículo (SABINO, 2013, p. 78).

O currículo visto por este ângulo não esconde em momento algum sua capacidade de penetrar no âmbito escolar carregado de aspectos e comportamentos de um grupo social específico que pretende direcionar a prática educacional. Uma invenção fabril com afirma Casemiro (2006) que porta a face do inventor, ou seja, implicitamente ou explicitamente que mostrará as marcas e o intuito dos seus fabricantes. Entretanto, fica perceptível ao longo de nossa discussão que a apropriação deste produto final fica por conta de seus “consumidores”.

Este campo de produção obedece sem sombra de dúvidas ao estabelecimento de modelos que irão adentrar ao mercado, contudo, os consumidores os manipulam em conformidade com seus interesses. Ou seja, o currículo produzido pelas autoridades educacionais agora está pronto para a degustação dos professores, personagens principais na concepção do *“Triângulo de forças”* discutido por Gimeno Sacristán (2000).

De acordo com Sacristán (2000), o uso prático que o professor faz do currículo, configura-se num campo-problema, utilizando as novas ideias os educadores mantém um compromisso a favor de um extremo ou de outro deste triângulo. Nessa conjuntura, para Sacristán (2000), a ação do professor enquanto mediador e questionador parece ser fundamental. Ele é, sem sombra de dúvida, a ligação entre o currículo e o aluno, a pessoa mais capacitada a analisar qual cultura deve levar para seu aluno, e o sujeito principal na modelação do currículo.

Então, seria importante o ato de questionar, criar furos, rasuras e análises no currículo para cunhar aberturas onde sejam instaurados outros personagens e até outras narrativas. Até porque, o currículo deve ser compreendido com um campo de imposição, mas também de resistência. Derrida (1981) chama atenção para uma escrita de via dupla, deslocadora, ou seja, precisa-se dar espaço aos que não tem voz - neste caso, para a história local, suprimida pela história nacional, ao fazer emergir novos discursos e conceitos que deem fôlego e gás aos que veem se arrastando. Notemos:

Por meio desta escrita dupla, precisamente estratificada, deslocada e deslocadora, devemos também marcar o intervalo entre a inversão que torna baixo aquilo que era alto [...] e a emergência repentina de um novo conceito que não se deixa mais – que jamais se deixou subsumir pelo regime anterior(DERRIDA, 1981, p.42 apud HALL, 2000, p.104).

Afinal, partindo de Duran (2007), o currículo não pode ser pensado como uma “coisa”, como um simples programa conteudístico, mas como um espaço ambivalente e simbólico, material e humano que é constantemente reconstruído, que abrange discursos variados entre eles, políticos, ideológicos e sociais. Então, pensar o currículo da escola significa pensar um

currículo que se organize cotidianamente, que se faça e refaça, com as táticas burladoras das estratégias que desejamvê-lo enquanto lugar próprio. “O currículo da/na escola tem uma representação oficial, mas também se apresenta em sua materialização cotidiana de cada escola, num movimento de “táticas”, lance por lance” (CERTEAU, 1996, p.100).

1.6. Os perigos de uma História única no Ensino de História escolar

O debate sobre a História Local, abordagem essencial para a nossa análise, implica em perceber que ela se configura como um dos conhecimentos ignorados, silenciados e marginalizados. Historicamente e culturalmente, as confecções curriculares e os documentos oficiais escolares trazem em seu seio marcas e impressões que dão destaque a objetos relacionados à história nacional e eurocêntrica que distanciam o local da sala de aula, relegando-o ao esquecimento, impulsionando a escola a dar enfoque apenas, a uma pequena parte da experiência coletiva do ser humano, a parte na qual, interessa as autoridades educacionais elitizadas.

A partir do escopo inerente da História Local em sua relação homem/homens e homens/espaço, assim como no redesenho de hierarquizações das escalas de abordagem histórica e da relação centro/periferia, abre-se espaço para pensar em redes e relações em microescala, assim como espaços e ação e contingências que não são observadas ou observáveis quando se escolhe uma escala de observação maior (CAVALCANTI, 2018). Outrossim, ao se privilegiar a ideia de local-lugar, este só conta com uma ampla estrutura, compreensão e esclarecimento quando as pessoas que ali vivem constroem relações de identidade-significação, sentem a estabilidade pelas ideias de permanência (ou perenidade) que o lugar oferece e, simultaneamente, conferem-lhe significado (BARROS, 2022; TUAN, 1979).

No entanto, como pudemos constatar, as estruturas sociocultural, curricular, normativa e representativa pode reforçar as fórmulas vigentes da historiografia tradicional na História Local, inclusive durante a aprendizagem escolar (ARAÚJO, 2020; ANTONELLO, 2020; CAITANO, 2018; FERNANDES, 1995). A nosso ver, considerando experiências semelhantes, configura-se um ambiente que faz prosperar a História Local única, elitista, da agência exclusiva dos "heróis locais", que nega boa parte dos postulados da História Local. Por sua vez, o afastamento da relação de identidade significação torna a aprendizagem da História Local o mero ato de decorar, sem uma aprendizagem histórica significativa, construtora de conhecimentos ou de sentidos.

Percebemos, então, que o ambiente escolar é um espaço de inclusão, mas também de exclusão, consubstanciado nos documentos elaborados que elencam os conteúdos a serem trabalhados. O discurso educacional dominante ganha força e legitima-se; enquanto isso, os professores precisam estar preparados para questionarem a eficácia desta programação conteudística e sua funcionalidade, ou seja, sua efetiva contribuição para a formação dos estudantes.

Problematizar a entrada de determinadas histórias e conhecimentos que estão historicamente vinculados a contornos eurocentrados, consideramos ser importante abrir fissuras nos currículos para perpetrar novos dizeres e saberes no chão da escola, questionando determinadas narrativas excludentes, que tornam invisíveis alguns personagens e tornam outros apresentáveis deve tornar-se um dos propósitos do processo ensino – aprendizagem nas aulas de história.

Siqueira e Dias (2021) atentam para a importância para que nós, professores, destaquemos cotidianamente em sala de aula que não existe hierarquia do saber. Pelo contrário: devemos estimular o pluralismo do saber, através de uma concepção descolonizada do ato de educar, no qual o desarranjo da hegemonia eurocêntrica, o resgate e a valorização dos povos marginalizados e dos saberes silenciados sejam a tônica do processo ensino/aprendizagem. Mas esta ação de contestação enfrenta forças governamentais conservadoras que inferiorizam diferentes grupos e narrativas que são marginalizadas dos processos educativos.

Ralejo, Mello e Amorim (2021) nos sugerem que, mediante este olhar marcado por interesses dos técnicos que confeccionam e fazem valer estes documentos, que os currículos devem ser observados como um procedimento em movimento, no qual as transformações e os questionamentos sejam a mola mestre de sua construção. Afinal, pensá-lo como uma fronteira ou um ambiente de transição não seria imprudente. Neste espaço transitável existem barreiras, demarcações mas, possibilidades de traspasses, diálogos e aproximações de culturas e saberes. Não podemos considerá-lo como algo intransponível, ao contrário como prática ambivalente onde se confluem saberes mútuos e diferentes, híbridos e desterritorializados, pois, afinal,

Tanto o currículo quanto o ensino de História são pensados como espaços-tempos fronteiriços, irredutíveis a apenas um campo de saber, ou seja, são produzidos e funcionam na relação entre campos distintos, entre saberes, e entre poderes múltiplos. O currículo de História pode ser pensado, então, como um mapa, como um rizoma, como uma cartografia de saberes e de poderes, como uma territorialização provisória, como um terreno estriado que se constitui por linhas de saberes e poderes, que são móveis e dinâmicos, objetivando conteúdos e subjetivando professores e alunos. (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021, p.4).

Nesta concepção, implica compreender a construção curricular como um espaço de negociação desobediente, como uma articulação provisória de saberes dinamizados por forças opostas que não obedecem a regras e são canalizadas de forma aleatórias, conectadas e desconectadas, obedecendo um modelo rizomático descrito pelo emaranhado de tubérculos sem início ou fim aparente. Rompendo desse modo, como a concepção de uma História Única discutida por Chimamanda (2009).

O Componente Curricular História da África, ministrado pelo Professor Dr. Mário Ribeiro no Profhistória, representou para minha vida acadêmica e profissional um divisor de águas, pois, afinal consegui entrever determinados conceitos e confecções historiográficas permeadas de maquiagens que buscavam burlar a inclusão de novos saberes, antes silenciados. Foi em uma de suas aulas que tive contato como a mensagem da jovem feminista e escritora nigeriana Chimamanda Adichie em uma palestra na Universidade de Oxford na Inglaterra em 2009, na qual a autora nos faz refletir sobre “os perigos de uma história única”, estruturada, sobretudo, na branquitude ocidental e cristã que opõe, determina, exclui e põe de lado a história e a cultura africana.

Visto sob esta ótica, na qual o trabalho do professor de história deve atentar para importância do incluir, do quebrar barreiras, criar frestas em currículos carregados de preconceitos e estereótipos, trazendo à tona sujeitos silenciados, refletindo sobre o protagonismo dos esquecidos, sobre a deslegitimação de saberes e práticas, sobre a inclusão da história local em um currículo imbricado eurocentrado, passo então a compreender de forma expressiva conceitos e termos como “História Única”, “História Total” e “História Global”.

Na visão de Adichie (2009), a “história única” cria estereótipos, traz à tona uma narrativa incompleta. Foi a partir do contato com a literatura africana e da rejeição à literatura estrangeira que ela conseguiu perceber e abrir novos mundos, problematizando a condição de “Histórias” maiores ou menores. Passou então a questionar o lugar estabelecido pela literatura ocidental que apresentava a África como um lugar negativo, escuro e rejeitado que deveria ser salvo pelo homem branco, estrangeiro e gentil.

Prosseguindo em seu depoimento, a autora Adichie (2009) nos alerta para a importância de contar outras histórias, pois, muitas histórias podem denegrir, destruir mas, também podem ao contrário, humanizar, reparar a dignidade perdida; quando rejeitamos uma única história, reconquistamos um tipo de paraíso. Passamos então a ver outros personagens, ouvir outras histórias.

Deste modo, alocando as discussões supracitadas ao campo da “História Local”, me fizeram entender mecanismos de poder que enviesam algumas discussões e promovem outras.

Contudo, me deram um novo horizonte que vislumbra táticas que estão a serviço do poder, que tentam nos empurrar para o lugar do silêncio, da negatividade, fixando lugares, conduzindo saberes, dizeres e identidades. Entretanto, existem sempre brechas e táticas furtivas que também estão disponíveis para os “mais fracos” ofertarem resistências e renegarem a calmaria da imposição. No lugar da paz pré-estabelecida pela opressão, pelo poder de dizer, nós apresentamos a turbulência da instabilidade, da contingência, do questionamento e da fuga.

Lopes (2014) nos afirma que Foucault indica um tipo de análise que tende a nos direcionar a enxergar para possibilidade da existência de novas narrativas, falas, conhecimentos, discursos, vislumbrando a história plural. Segundo a autora, a proposta de Foucault em uma apreciação arqueo-genealógica, ele defenderia uma “História Problema” que estaria em contraposição a uma história total, ficando a favor da dispersão e procurando saber o que não foi dito.

Deste modo, nesta perspectiva de análise arqueo-genealógica a concepção de verdade, deve ser entendida como uma configuração historicamente produzida. Por tanto, trata-se de perceber que esta verdade é uma construção elaborada ao longo do tempo e que precisa ser questionada, por que foi dito? Quem disse?, ou seja, “trata-se de interrogar o solo a partir do qual determinadas coisas podem ser ditas, certos discursos podem aflorar e outros não... Trata-se de verificar que tipo de questões, de conceitos, de saberes perdem sentido, e que maneiras de pensar tomam seu lugar.” (LOPES, 2014, p.297).

Visto desta forma, percebemos na produção historiográfica a necessidade incessante de protestarmos este lugar de verdade estabelecida por quem teve a oportunidade de enunciá-la, e resguardou o silêncio para outras. Neste chamamento indicado pela citação, o autor nos conduz à caminhada de questionamentos, de enxergarmos os deslocamentos de lugares e discursos que devem ser interrogados. Partindo deste pressuposto, nosso trabalho enquanto professor – pesquisador seria o de nortear discussões e produções que contraponham diretamente a história global, totalizante, maiúscula que tenha como finalidade instaurar discursos verdadeiros. Tomamos então a armadura do versátil guerreiro que desloca as falas, que educam para encontrar o oculto, silenciado, escondido por aqueles que têm o poder de fala, ou seja, que faz uso do poder para instaurar um discurso universal.

A atitude de inquietação frente às barreiras postadas pelas tessituras discursivas caminha em direção à proposta de Lopes (2014) quando analisa a postura teórica de With (1994) que indica a importância de uma produção historiográfica que ensine para descontinuidades, estando sempre aberto e sensível a novas narrativas e pensamentos plurais, rompendo a barreira cega, imposta por uma linha contínua onde tudo deve ter seu lugarzinho assegurado. Visto assim, lembrei-me de minhas aulas do componente “Introdução aos Estudos Históricos”

cursada na UEPB (Universidade Estadual da Paraíba) - em especial o clássico texto de Edward Carr intitulado “O que é História?”. Neste livro, o autor faz menção a uma analogia, na qual compara os fatos históricos a um peixe na tábua de um peixeiro, dando cortes e servindo da forma que lhes convém.

Carr (1982) busca tornar evidente a impossibilidade de uma história plenamente objetiva, em fatos indiscutíveis, inquestionáveis, vistos pelo senso comum como algo imutável. No entanto, mediante as discussões propostas no texto que estamos discorrendo, deixamos bastante claro a impossibilidade dos fatos falarem por si só. Além do mais, não só o toque do profissional se faz necessário, bem como, parece ser o grifo deste pesquisador que dá notoriedade ao fato e o conduz a quais grupos e pares este deverá agradar ou atender. Suas escolhas fornecerão elementos que evidenciarão personagens e fatos e silenciarão outros.

Consequentemente, os nossos discursos históricos produzirão interpretações dos fatos históricos acerca do conhecimento que você dispõe ou das linhas teóricas e de quais linhas de pesquisa que o escritor comunga. Daí então encontra na sua produção historiográfica a oportunidade de evidenciar verossimilhanças históricas e, ao fim, transformar e reconstituir o fato histórico de modo que atenda às suas intenções. Pois, afinal, como nos indica Carr: “Os fatos estão disponíveis para os historiadores nos documentos, nas inscrições e assim por diante, como os peixes na tábua do peixeiro. O historiador deve reuni-los, depois levá-los para casa, cozinhá-los, e então servi-los de maneira que o atrair mais (...)(CARR, 1982, p.45).

Ao aplicar a ideia de Carr para a História Local, resta evidente que ela não existe per se nos recônditos da memória da comunidade, mas é fruto da construção dos(as) historiadores(as) a partir de escolhas explícitas ou implícitas (CAVALCANTI, 2018): somos nós que escolhemos “os peixes” indicados por Carr conforme nossos pertencimentos sociais, nossas premissas epistemológicas e nossas posições político-ideológicas.

Sendo assim, dentro desta trama, devo concordar com Lopes (2014): a interpretação histórica faz parte do papel do historiador. Ela abarca uma tomada de decisão deste profissional ao tecer a intriga que melhor encaixa-se em seu tipo peculiar de história. Visto deste modo, podemos realmente afirmar e concluir que não existe uma reconstituição integral do passado, que engloba personagens e fatos na sua fiel multiplicidade. Logo, estar atento a essas tramas é pensar a disciplina com os mais variados objetos de estudo, conceitos e personagens, questionando costumes herdados por uma cultura que se impôs enquanto a maior.

Portanto, nosso trabalho procura apontar que devemos estar alerta ao que é dado como natural, precisamos nos desviar das verdades absolutas, da história universal e globalizante. Precisamos escavar os escombros desta história tendenciosa que enaltece grandes homens e

subalternizam a história local, ou seja, os personagens reais e sem maquiagem que constroem o nosso enredo cotidiano. Trazer à tona os sujeitos e as narrativas históricas adormecidas e enclausuradas por aqueles que buscam escondê-la. A nosso ver, carecemos de sensibilidade para ouvir vozes e gritos silenciados e as vozes que sussurram nas margens das grandes narrativas.

2. A História Local em Aroeiras-PB: um relato de experiência

Os pontos aqui descritos representam a culminância de um relato de experiência enquanto docente em Aroeiras-PB, município no qual atuo como professor há aproximadamente quinze anos, pouco depois de concluir a Licenciatura em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) em Campina Grande-PB. Neste período, fui professor contratado e efetivo da rede municipal de Educação da cidade, além de ter trabalhado durante algum tempo na rede privada. Vale frisar que resido e residi minha vida inteira no primeiro município, condição que me conferiu certa familiaridade com pessoas também assentadas ali e acumular certa experiência acerca das dinâmicas e práticas locais.

Seja como for, este relato não representa tão somente um diálogo interno: a meu ver, o pesquisador está inserido em um contexto problematizador (GUZZO, 2010, p.13), isto é, que abarca outros agentes e agências independentemente do formato escolhido. Portanto, as informações aqui prestadas envolvem a culminância de observações e reflexões durante este período com colegas de ofício que atuam em escolas públicas e privadas, do perímetro urbano e da zona rural, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; alguns também são ou foram moradores também de Aroeiras, enquanto outros residem em cidades vizinhas ou até mesmo em outros Estados⁷. Este somatório foi operacionalizado através do meu texto, de modo que foram destacados aqueles pelos quais eu já passei ou vivenciei direta ou indiretamente.

É igualmente digno de nota destacar que o modelo considera profissionais com diferentes tipos de vinculação profissional (CLT, contratos temporários, efetivos), o que impactaria por exemplo caso estipulasse um formato com entrevistas formais: com o passar do tempo, o regime de relações empregatícias se tornou mais flexível, situação que atingiu tanto no trabalho docente quanto nos resultados discentes (OLIVEIRA, 2021; AZEVEDO; MARTINS; MACHADO, 2018). Seja como for, diante da experiência nesta localidade, os receios inatos para quem dispõe de laços mais precarizados ou instáveis afetariam diretamente nos resultados da pesquisa, razão pela qual optei pelo formato aqui apresentado.

⁷ Ao considerar o período do relato, alguns profissionais não mais atuam no município, Estado e nem mesmo na área da Educação.

Diante disso, vale frisar a natureza qualitativa e inseparável da ação docente e das práticas em sala de aula nesta pesquisa. Consequentemente, à luz de Minayo, meu esforço pretendeu lançar luzes sobre a atuação docente ligada ao Ensino de História em Aroeiras-PB, na pretensão de

compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a cotidianeidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultados da ação humana objetivada. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (2001, p.24).

2.1. Acerca do Relato de Experiência

A metodologia do relato de experiência é muitas vezes confundida com a *pesquisa-ação* (que pretende compreender uma situação e tem por objetivo modificá-la), com a *pesquisa participante* (que prevê a identificação dos/as envolvidos/as, interações, registros e análises da situação) e ainda com o *estudo de caso* (reflexão acerca de uma situação representativa a ser generalizada para casos semelhantes)(SEVERINO, 2013).

Sendo assim, via de regra, o relato de experiência pressupõe uma narrativa experiencial que extrapola a mera situação educativa vivida, posto que estipula ainda a situação do eu (“agente no mundo”) como ponto de observação de determinada conjuntura; e, a partir deste horizonte, oferecer a outrem um ponto comparativo para situações análogas, de modo que sejam propostas soluções considerando as especificidades caso a caso (FORTUNATO, 2018; NASCIMENTO, 2016).

Outrossim, para Larossa (2001, p.24), a experiência envolve uma percepção única, que mobiliza um gesto do olhar prolongado, da reflexão profunda e da escuta demorada. Há uma atenção aos detalhes, um esforço em prol da suspensão do juízo e do automatismo da ação, o cultivo da delicadeza e atenção para dar espaço aos outros, nutrir a paciência e oferecer tempo e espaço.

Considerando a natureza do empreendimento, seria possível estipular dúvidas sobre a científicidade da proposta, conquanto tal forma de observação esteja plenamente assentada na tradição das Ciências Humanas - incluindo a esfera metodológica. De fato, conforme Lanfranco e Fortunato (2022), considerando tão somente teses e dissertações envolvendo relatos de experiência na formação de professores, é possível encontrar 28 trabalhos produzidos no país entre 2012 e 2022.

Vale frisar que pouco mais de 10% da amostra está relacionada diretamente ao campo do Ensino de História. Naturalmente, o recorte serve apenas para consolidar que o relato de experiência integra o conjunto de meios de observação da realidade quer das Ciências Humanas como um todo, quer da própria seara do Ensino de História especificamente.

Portanto, para Gil (2008, p.100-101), trata-se de um método válido, desde que sirva a um objetivo formulado da pesquisa, seja sistematicamente planejado e submetido a verificação e controle. Com esta preocupação em mente, a presente pesquisa partiu em primeiro lugar das minhas inquietações e das experiências que foram reunidas ao longo de minha trajetória como professor da Rede Municipal de Aroeiras-PB.

Ato contínuo, esse relato, a partir de minhas percepções e observações, reflete de algum modo as atuações de meus colegas de ofício e de suas percepções acerca do Ensino de História Local nas escolas desta cidade - ao menos sob o meu olhar e na interação com o arcabouço teórico desta pesquisa. Neste ponto, é importante frisar que a pesquisa flertou com a observação participante natural, uma vez que eu, enquanto membro deste grupo mais amplo (ou seja, professor da rede e do município) não oculto minhas intenções, vivencio lado a lado e trabalho dentro do mesmo sistema de referência (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.193-194).

No entanto, no intuito de evitar o constrangimento dos(as) participantes ao proceder uma entrevista formal (MARCONI; LAKATOS, 2003, p.198-199) - um dos problemas identificados em pesquisas que recorrem a tal experiente -, aquilo que ganharia a forma de perguntas em uma entrevista formal foi diluído em diferentes ocasiões informais (tanto no ambiente de trabalho quanto fora dele) de observação e interação, de modo que as impressões extraídas fossem as mais naturais possíveis.

A síntese das experiências passadas foram rememoradas e registradas por escrito em formato escrito, e aquelas coevas ao período no qual cursei o mestrado foram coligidas e sistematizadas *a posteriori* em uma tabela em busca de panoramas amplos traçados, que foram assimilados às percepções inerentes do relato de experiência a partir de minhas próprias palavras, olhares e formas de entender aqueles fenômenos, atendendo assim a dispensa de registro pelo sistema Comitê de Ética da Pesquisa / Conselho Nacional de Ética na Pesquisa nos termos do inciso VII da Resolução CNS nr. 510 (2016)⁸. Os panoramas amplos foram desvelados a partir dos itens que compõem o capítulo e serão discutidos amplamente a seguir.

⁸ Nos termos da referida Resolução, “Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP: [...] VII - pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito”.

Ademais, utilizei uma versão adaptada do roteiro de relato de experiência proposto por Mussi, Flores e Almeida (2021, p.66), que apresento a seguir:

Tabela 1 - Roteiro do Relato de experiência. **Fonte:** Mussi, Flores e Almeida, 2021 (adaptado).

Seção	Elementos da seção	Descrição	Tipos de categorias
Elementos preambulares	01. Escopo teórico	Conceitos-chave Relevância Motivação para o relato Problema(s)	Referenciado
	02. Objetivo	Propósito	Informativo
Procedimentos metodológicos	03. Período temporal	Quando	Informativo
	04. Descrição do local	Localização geográfica e estrutura física	Informativo
	05. Eixo de experiência	Natureza do experimento	Informativo
	06. Caracterização da atividade relatada	Como foi desenvolvida a atividade	Informativo
	07. Tipo de vivência	Intervenção realizada	Informativo
	08. Público da ação interventiva	Perfil e característica das pessoas	Informativo
	09. Recursos	O que foi usado para tanto	Informativo
	10. Ação	O que foi feito e como foi feito	Referenciado
	11. Instrumentos	Quais foram as formas e materiais utilizados para a coleta de informações	Referenciado
	12. Critérios de análise	Como foi realizada a análise	Referenciado
Resultados	13. Eticidade	Cuidados éticos	Informativo
	14. Resultados	O que foi alcançado com o experimento	Informativo
Discussão	15. Diálogo entre o relato e a bibliografia	Como a bibliografia e a realidade concreta se encontram	Dialogado

	16. Comentário acerca das informações do relato	Nexos complementares conforme o relato de experiência	Dialogado
	17. Análise de informações do Relato de Experiência	Crítica à luz de outros estudos	Crítico
	18. Dificuldades	Problemas e limitadores	Informativo
	19. Potencialidades	Facilitadores	Informativo
Considerações finais	20. Finalidade	Conclusões	Informativo
Referências	21. Citações	Estudos usados na pesquisa	Informativo

Sendo assim, consideramos que os elementos preambulares são contemplados sobretudo na Introdução e no capítulo 1 desta dissertação; os procedimentos metodológicos foram externados nas páginas anteriores, assim como ao longo dos capítulos 2 e 3; os resultados e a discussão se farão presentes nos capítulos 2 e 3; por fim, as considerações parciais e as considerações finais nas seções homônimas.

Dito isso, meu relato serviu para abastecer uma espécie de “perfil médio” do(a) Professor(a) de História de Aroeiras-PB, em um esforço para mensurar: 1) a percepção em torno dos seguintes tópicos: a importância da história local; 2) como foi e é encarado o apego ao livro didático enquanto instrumento de organização pedagógica; 3) quais táticas, astúcias, bricolagens e artifícios foram e são utilizados para superar as limitações e as restrições dos currículos normativos; 4) e, por fim, como foram e são utilizadas as referências historiográficas locais.

2.2. A História Local de Aroeiras-PB frente aos horizontes institucional, normativo, profissional e social

A Leitura de Michel Certeau (1996) abre um leque de possibilidades de compreensão da criatividade, das astúcias, da inteligência e das habilidades que podem estar presentes nas ações, além de estar a serviço de grupos e de sujeitos que possuem pouca evidência no contexto da organização social. Neste sentido, seu olhar nos aponta um caminho cheio de “dribles”, “resistências”, “táticas” e ainda ‘bricolagens’ que denotam a não passividade dos sujeitos sociais diante das determinações de pessoas que acreditam dominar o conhecimento. De fato,

[...] mil maneiras de jogar/desfazer o jogo do outro, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade, sutil, tenaz, resistente, de grupos, que por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Tem que fazer com. Nesses estratagemas de combatentes existe uma arte de dar golpes, dos lances, um prazer em alterar as regras do espaço do opressor (CERTEAU, 1996, p. 79).

Desse modo, a contribuição de 1996 (2002) converge com a proposta de compreender as “artes de fazer”, ou seja, as operações táticas realizadas pelos professores de História de Aroeiras – PB no cotidiano escolar. Eles, de certa forma, podem ser pensados enquanto usuários de um currículo institucional e de normas reguladoras, como as diretrizes ou parâmetros curriculares definidos pelo governo Federal, Estadual ou Municipal. Estes dispositivos buscam reger o processo de ensino-aprendizagem, definindo, sobretudo, o trabalho dos professores(as), mostrando o que deve ser feito, quando e como ser feito. Neste ínterim, vale mencionar também o Projeto Político Pedagógico (PPP), que faz parte deste conjunto normativo e regulador e contribui diretamente para produção pedagógica dos docentes.

A rigor, considerando o horizonte de Aroeiras-PB, resta evidente que esses debates são pouco estimulados e, quando ocorrem, normalmente são recobrados dentro de horizontes memorialistas, de narrativas oficiais e datas comemorativas. Na atuação docente, tal ação ainda se mostra mais comprometida quando considero o âmbito local: um bom exemplo envolve o aniversário de emancipação do município, que se dá em 02 de Dezembro.

Neste momento, o calendário escolar frequentemente já está em vias de ser encerrado, com a aplicação de avaliações finais. Por sua vez, os moradores já dirigem suas preocupações para as festividades da emancipação de Aroeiras, que usualmente cobrem de 02 a 05 de Dezembro, de modo que, nesse período, as interações entre professores(as) e educandos(as) se dão de modo informal, nos encontros pela cidade, uma vez que parte considerável dos estudantes já se encontram em efetivas férias.

Sendo assim, as atividades de aprendizagens históricas atravessam muito mais experiências ligadas ao Estado (Data Magna da Paraíba, 5 de Agosto), Região (como o São João) e o país (Sete de Setembro, Proclamação da República), conferindo menor apreço e consideração por acontecimentos locais e/ou de natureza popular. Outrossim, as situações de flexibilização e precarização dos vínculos de trabalho docente mencionadas na abertura deste capítulo também servem como um estímulo contrário ao incremento de inovações e mudanças, visto que tal argumento corrobora para certa imobilidade das estratégias e práticas na tentativa de evitar questionamentos das gestões escolares ou municipais..

Ainda quanto aos docentes com vinculações menos estáveis, chama atenção a condição de sujeito na relação de trabalho em termos de remuneração, incômodo, esforço e conformação (VENCO, 2016). As condições de trabalho (estrutura, quantidade de alunos e turmas, atuação em disciplinas alheias, atividades extras não-remuneradas, deslocamento para escolas distantes sem auxílio transporte), o valor do estipêndio (baixo, com risco de atraso e que não cobre períodos de recesso escolar) e o risco de perda de vínculo fomentam profissionais que empreendem somente o esforço necessário, atuando conforme as regras e normas vigentes nas práticas docentes esperadas e/ou tradicionais. Consequentemente, há pouco estímulo e até mesmo sentido em propor algo distinto.

Além disso, o receio dos docentes com vinculações menos estáveis, enquanto um problema não apenas local, mas nacional (OLIVEIRA, 2021; AZEVEDO; MARTINS; MACHADO, 2018), também se estende aos professores estáveis a partir de outras facetas: quer por receio de represálias por parte da gestão municipal ou escolar, quer pelo cenário político-educacional da última década, percebe-se um receio cada vez maior de construções discursivas e práticas na que fazem dos professores “inimigos”. Com efeito, Passos e Mendonça mencionam inclusive um processo cada vez mais acelerado de conformismo e de “autocensura pedagógica”, de modo que determinados temas não são trabalhados para evitar exposição e perseguições (2021, p.7).

Desta feita, fica perceptível uma pequena ou inexistente preocupação das autoridades municipais em redefinirem e reformularem aquilo que se encontra no currículo estadual da Paraíba ou do município de Aroeiras-PB. Notadamente, já existem prescrições na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais que demandam a inclusão de tópicos sobre a história local e o patrimônio:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem, portanto, um referencial para fomentar a reflexão, que já vem ocorrendo em diversos locais, sobre os currículos estaduais e municipais. O conjunto das proposições, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais tem como objetivo estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania. [...]. Os Parâmetros Curriculares Nacionais configuram uma proposta aberta e flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (BRASIL, 1998, p.50).

Contudo, o sistema muitas vezes manifesta tons herméticos, exigindo “desvios” (CERTEAU, 2002) por parte dos professores para introduzir estas temáticas acima descritas. De fato, como apontado há pouco, os PCNs, enquanto documentos flexíveis as renovações de

acordo com cada realidade Regional e Local, foram criados para atender tais necessidades. No entanto, para Barbosa (2006), faltam iniciativas das instituições escolares e das secretarias de Educação Estaduais e Municipais para implementar tais ajustes.

Por sua vez, expus neste relato uma síntese das dificuldades encontradas pelos docentes de Aroeiras-PB a partir dos tipos de vinculação e das relações institucionais, normativas, profissionais e sociais mais amplas, que atravessam a realidade escolar. Desta forma, entendo que a inércia docente também configura uma “estratégia” (de sobrevivência) com impactos diretos sobre o efetivo papel conferido ao ensino de História Local do município.

Seja como for, não se trata de uma possibilidade única, ainda que relevante. Via de regra, diante da necessidade de escaparem de um terreno minado e sob constante vigilância, os profissionais da educação elaboram práticas que parecem utilizar a ordem estabelecida do lugar para se reinventarem, criarem atalhos, tornarem-se plurais e, sobretudo, fazerem uso de um arsenal criativo de alternativas e ações para deslocar ordens instituídas que caminham na contramão dos seus propósitos.

A meu ver, é preciso empreender uma postura céтика, criativa, cheia de estratégias furtivas dos docentes de história para instaurar no ambiente escolar uma nova feição desta vez, pautada na abertura de espaços para entrada da história local. O professor precisa estar atento às marcas situadas pelo poder, para daí em diante criar fissuras, surpresas, ações improvisadas e articuladas que denotam o caráter da não passividade ao que foi subitamente colocado como regra.

Esta premissa é consoante aos postulados de Certeau (2008) acerca da pseudopassividade frente às ordens prescritas. Considerando os sujeitos sociais desta pesquisa, a saber, os(as) professores de história de Aroeiras-PB, ficará claro que eles(as) não parecem apenas reagir passivamente diante das normas e práticas estabelecidas pelas autoridades educacionais locais.

2.3. A História Local pede passagem: intenção vs realidade

A segunda metade da década de 1980 parece ter sido emblemática para o campo de estudo da história local. Conquanto as preocupações sobre o tópico já existissem, este período foi demarcado por uma preocupação acerca das possíveis relações entre grandes quadros históricos (como a História Nacional) e a História Local na formação de identidades. Consequentemente, a década supracitada pode ser vista como um divisor de águas em relação à sistematização do tema.

Desde então, a temática vem assumindo diferentes perspectivas de abordagens e uma ampliação significativa no ambiente escolar. Conforme Circe Bittencourt, que realizou uma síntese sobre o tópico,

algumas das propostas visam também alterar a organização dos currículos concêntricos pela introdução de uma concepção de história local ou de “história do lugar” que procura estabelecer articulações entre o mais próximo (ou o vivido do aluno) e a história nacional, regional e geral ou mundial [...]. Para efetivar o estudo do local, a proposta fundamenta-se na história do cotidiano e apropria-se de seus métodos, com o objetivo de inserir as ações de pessoas comuns – homens, mulheres, crianças e velhos – na constituição histórica, e não exclusivamente as ações de políticos e das elites (BITTENCOURT, 2004, p.113-114).

Com estas propostas, *em tese* o ensino de história passou a ser visto de forma plural, significativa e abrangente, na intenção de dar vez e voz aos sujeitos silenciados pelas narrativas globalizantes, alicerçadas em discursos abrangentes e/ou eurocentrismo. Neste ínterim, o local passa a servir como ponto de partida para se entender o global. Para Bittencourt (2004), estas mudanças conferiram contornos temporais e espaciais para a História Local, de modo que possibilitasse identificar as dinâmicas dos lugares, as transformações do espaço e a articulação entre o local, regional, nacional.

No entanto, como apresentei no tópico anterior, esta intenção sofre desafios práticos no “chão da escola”, quer em recortes ampliados da realidade brasileira (OLIVEIRA, 2021; AZEVEDO; MARTINS; MACHADO, 2018), quer em recortes específicos (VENCO, 2016). Entretanto, Soares (2012) afirma que os instrumentos orientadores e/ou normativos (como propostas curriculares e seus parâmetros) pairam como uma sombra poderosa sobre os currículos escolares: quanto proponham críticas aos modelos de educação tradicional, tais documentos emulam formas de atuação, modelos avaliativos que muitas vezes condicionam adoções de conteúdos prescritivos e restritivos. Ao amalgamar este problema com aquilo que foi relatado no tópico anterior, parece natural que alguns docentes prefiram se sujeitar ao formato sugerido pela gestão em voga ou presente no livro didático, conferindo pouco ou nenhum espaço ao ensino de História Local.

De fato, ao considerar a experiência que assume a forma deste relato, fica perceptível como algumas instituições de Ensino do município não apoiam iniciativas de História Local, de maneira que o professor deve seguir de forma implícita ou explícita aquilo que está preconizado no planejamento escolar anual, além do material disponibilizado no Livro Didático ou apostila do “sistema de ensino” (principalmente nas instituições privadas)..

Seja como for, nas formações, há situações nas quais documentos orientadores e norteadores (Parâmetros Curriculares Nacionais, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba, a Base Nacional Comum Curricular) foram e são citados, além de sinalizações de preocupações e até mesmo interesse em desenvolver temáticas que considerem a realidade local. Vale mencionar que, considerando as principais instituições formadoras do Agreste Paraibano, a saber, a Universidade Federal de Campina Grande e a Universidade Estadual da Paraíba - Campus I (na mesma cidade)⁹, são oferecidas formação (inicial e continuada), inclinação e incentivo muito grande para os estudos em perspectivas regionais e locais. Todavia, após a conclusão das formações, a prática escolar caminha na direção contrária, de modo que aquilo que foi trabalhado e debatido exaustivamente nas universidades não encontra eco no cotidiano da prática do Ensino de História - ao menos em Aroeiras-PB.

Frente ao cenário, Soares (2012) atesta que as avaliações de aprendizagem escolar e os livros didáticos exercem grande força diretiva ao currículo escolar, apontando que a eficácia prescritiva do currículo não está apenas nos documentos oficiais, mas também nas avaliações, nos currículos elaborados pelo Estado e nos livros didáticos. Por sua vez, Barbosa (2006) defende que, em situações como a relatada pela experiência em Aroeiras-PB, o livro didático assume o papel de “salvador da pátria”, pois os professores esquecem de buscar apoio de outras referências bibliográficas e, por uma miríade de fatores (receio de desagradar a gestão, medo de ser taxado como “inimigo”, consideração diante do binômio remuneração/empenho necessário, falta de apoio da gestão), reproduzem o que está no manual.

Portanto, aquilo que foi exposto por Bittencourt entre o final do século XX e a primeira década do século XXI ainda acontece na experiência do Ensino de História em Aroeiras: “[...] o livro didático tem sido utilizado pelo professor, independentemente de seu uso em sala de aula, para preparação de ‘suas aulas’ em todos os níveis da escolarização, quer para fazer o planejamento do ano letivo, quer para sistematizar os conteúdos escolares [...]” (2008, p.13). Neste ínterim, como não há um incentivo para se pensar em uma história da comunidade, das relações homem/homens e homens/espaço, assim como das redes, dos espaços de ação e contingências (CAVALCANTI, 2018); que faz do lugar um fato compreendido e esclarecido pela comunidade que lhe significa (TUAN, 1979); ademais, que se insere dentro de horizontes de identidade-identificação e estabilidade-pertencimento-permanência (BARROS, 2022). Em síntese, de uma reflexão histórica propícia para a erupção de narrativas históricas que rompam

⁹ Para um retrato, basta conferir as dissertações defendidas junto aos Programas de Pós-Graduação em História dos Sertões (UFCG) e de Formação de Professores (UEPB - Campina Grande).

com a narrativa única (ADICHIE, 2009) da produção memorialista e elitista vigente em Aroeiras-PB são restritas e nem sempre tratadas como positivas ou desejáveis.

Outro ponto que é digno de nota envolve os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas. Apesar da insistência e da necessidade de atualizações desses documentos, os problemas anteriormente diagnosticados servem com alguma frequência como empecilho para a inclusão da História Local neste documento norteador da atuação direta naquela realidade vivida. Além disso, há um esforço para condicionar os conteúdos a partir do material didático, quer por apelos oriundos das coordenadores pedagógicas indicadas pela Secretaria Municipal, quer pela Direção Escolar, quer ainda ao constante apelo para fazer do livro didático o único e principal material de acesso de estudantes mais vulneráveis socioeconomicamente.

O cenário descrito parece se chocar com aquilo que foi apontado por Barbosa (2006) acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) e dos PCNs para o campo da história, isto é, documentos normativos e orientadores que preveem a necessidade de inovações, novas abordagens historiográficas e a necessidade de adequação e reformulação conforme a realidade local.

Com efeito, nessa via oposta, muitas redes municipais (incluindo a de Aroeiras-PB) consideram mais cômodo seguir simplesmente as normas diretrivas do Estado e o livro didático, fazendo com que Ensino de História na prática seja condicionado pelos Conselhos Municipais; outrossim, a discussão mantém-se basicamente limitada aos programas de ensino elaborados pelas Secretarias de Educação e aos livros didáticos produzidos em grande escala, que abrem pouco ou nenhum espaço para o contexto histórico local (FONSECA, 2003, p.55).

Ao circunscrever apenas o horizonte das instituições privadas, que hipoteticamente atende um público com condições socioeconômicas mais privilegiadas, o cenário não é melhor. A utilização dos manuais oriundos dos grandes “sistemas de ensino” e a cobrança dos pais pelo uso sistemático dos livros didáticos servem como limitadores/regradores do Ensino de História nessas instituições; além disso, a pressão por resultados em exames externos (ENEM, Institutos Federais e concursos públicos) pressionam profundamente a capacidade inventiva e adaptações de conteúdo para os(as) professores(as) de História das escolas privadas.

2.4. A História Local e o interesse dos(as) educandos(as)

Para Lyrio, Silva e Martins (2011), a leitura de Certeau fomenta alguns vislumbres sobre como as pessoas comuns ganham novas facetas pelo seu caráter de criatividade e imprevisibilidade diante das “*artes de fazer*” e suas “*maneiras de fazer*”. Estas preocupações

serão exploradas a seguir, no sentido de realçar táticas, meios furtivos e estratégias que furam a bolha da normatividade e das práticas engessadas descritas até então.

Sendo assim, frente aos vários desestímulos, os(as) professores de História eventualmente encontram brechas, momentos ou possibilidades para inserções simplificadas ou evocativas para a inserção de tópicos relativos ao Ensino de História Local. As situações variam desde um dia de rendimento fora do comum, no qual restam dez ou quinze minutos, nos quais os(as) professores(as) estipulam conexões entre os temas de História (eminentemente Geral e do Brasil). Momentos adicionais envolvem as recorrentes substituições de colegas de outras áreas por diferentes motivos (formações docentes, razões de saúde, demandas da gestão escolar etc.), ou ainda de projetos pedagógicos de cada disciplina ou a partir do diálogo com colegas de áreas afins (Artes, Geografia e Língua Portuguesa) ampliando de maneira súbita e não planejada a carga horária semanal de História.

Ainda assim, apesar desses conteúdos serem complementares e ajudarem em momentos lacunares, não há apoio sistemático das coordenações pedagógicas, apenas eventual. De fato, o auxílio das gestões e coordenações pedagógicas escolares flutuam de caso a caso, mas sinalizam práticas furtivas, porém episódicas e não sistemáticas considerando a rede municipal pública e privada de modo abrangente.

Paradoxalmente, os(as) educandos(as) demonstram um grande interesse diante de conteúdos relacionados diretamente ao cotidiano da comunidade, conquanto muitas vezes pegos de surpresa diante dessas táticas, estratégias e usos do tempo disponibilizado de modo não planejado. Ao se sentirem sujeitos históricos e agentes da história, a aprendizagem se mostra facilitada e parece fazer um maior sentido nessas experiências de aprendizagem histórica.

Além disso, ao discutir questões políticas, econômicas, sociais e culturais da História Geral e Nacional de modo articulado com os acontecimentos históricos de Aroeiras-PB, via de regra é possível notar um crescente interesse pelas mesmas categorias na esfera local. Ao trabalhar com essas articulações, sobretudo que dialogam com agentes do cotidiano (agricultores, criadores de animais, comerciantes, políticos, músicos) e locais ou festividades de circulação ampla (o boi, o carnaval, o são João, mercado, centro da cidade, igreja matriz), resta evidente uma melhor compreensão do tópico na dimensão local e da relevância deste exercício na compreensão de aspectos análogos em escalas históricas ampliadas. Nota-se do ponto de vista prático os postulados de Barros e Tuan (1979) da transformação do local-lugar em fato a partir da relação recíproca de estruturação espacial, compreensão e esclarecimento

pela comunidade que ali habita e constrói e reconstrói significados dentro de um horizonte identitário e de pertencimento.

As discussões evocadas no relato de experiência dialogam com a recorrente preocupação nesta pesquisa de não mergulhar os(as) educandos(as) em um oceano de narrativas históricas longínquas (geograficamente e no tempo) que servem como parâmetro de como a História é a quem serve. A adoção deste único panorama pressupõe um apagamento da agência estudantil na História e do âmbito local como um recorte (entre muitos possíveis) de narrar o passado.

Desta feita, o eurocentrismo/ocidentalismo promove narrativas universais que tendem a homogeneizar as particularidades socioculturais e políticoeconômicas de cada sociedade e relega a história local ao anedótico. Com efeito, Neves destacou que “o eurocentrismo/ocidentalismo tende a ver a história como única e abrangente [...] imprime marcas, feições e caracteres em todas as realidades sociais, em todos os tempos e lugares [...] por sua vez, tentando impor um modelo para história” (1997, p.123).

Por outro lado, as estratégias e táticas docentes produzem frutíferos choques com os mecanismos de produção de identidade e representação do passado (PINTO, 2000; CHARTIER, 1990) consolidados na concepção memorialista aroeirense, aproximando a própria noção de identificação dos(as) educandos(as) daquilo que é implementado em sala de aula, mesmo que com dificuldades (HALL, 2000; SILVA, 2000).

Também vale destacar que esses reordenamentos realizados nas salas de aulas de Aroeiras-PB não ocorrem de forma direta, ou seja, não é um embate realizado entre educadores e gestão escolar: eles ganham a configuração de jogos táticos e estratégicos nos quais as leis e regras não são negadas; pelo contrário, elas são vivenciadas e trazem as experiências e vivências estudantis e a partir de conformações únicas e particulares. Sendo assim,

essa ‘arte’ não se dá no confronto direto, tampouco está na ideia de aceitar ou negar as imposições, mas sim de jogar com elas. E esse jogo não se dá por meio de estratégias, mas por meio de uma tática que joga com o poder do outro no quadro das relações de trabalho (SABINO, 2013, p. 59).

De modo complementar, cabe ressaltar que as criações cotidianas propostas nas escolas ganham configurações de ajustes e meios de resistência diante de imposições e até mesmo ingerência da forma de aplicação de políticas públicas referentes aos documentos norteadores da Educação Nacional em esfera local. Ao se deparar com um desses momentos fortuitos, percebe-se a avidez, o desejo e interesse de furar os veios cristalizados da gestão escolar em prol de uma aprendizagem histórica mais conectada com a realidade dos(as)

educandos(as), em uma repentina reorganização das práticas que, com o passar do tempo, são incorporadas no próprio exercício do Ensino de História (DURAN, 2007, p. 19).

Entrementes, nesta opção por não seguir um projeto disciplinar verticalizado e pouco conectado com a realidade dos(as) educandos(as), os mediadores da aprendizagem histórica efetivamente ingressam no âmbito de uma “indisciplina produtiva” e promovem uma ativa reelaboração dos bens culturais; tal como posturas para burlar normas que produzem marginalizações e silenciamentos históricos e historiográficos a partir de mecanismos argutos e discretos que rearticulam saberes e práticas. Observa-se assim um exercício do Ensino de História que

[...] advoga a favor de uma antidisciplina articulada por redes de astúcias, táticas, maneiras e artes de fazer que entre outras coisas, subvertem a ordem imposta através de [...], desvios sutis e criações anônimas, que irrompem no dia-a-dia [...]”(FERRAÇO, 2002, p. 125).

2.5. A História Local entre “maneiras de fazer”, “maneiras de utilizar” e bricolagens

Segundo Sabino (2013), o processo de organização pedagógica abrange múltiplas dimensões, envolvendo inclusive as ações e decisões de professores(as) e da escola que irão culminar em atividades e práticas em prol do ensino e da aprendizagem. Essa organização implica desde a definição de como utilizar a sala de aula até a eleição e estruturação dos conteúdos orientados pela matriz curricular de cada instituição.

Portanto, em termos práticos e consoante ao que expressamos no item anterior, as escolas, dentro de seu emaranhado de normas e estruturas didático-pedagógicas, vivenciam em seu interior uma rede de articulações divergentes, improvisadas, desviacionistas, de currículos praticados à revelia, muitas vezes distantes daqueles que foram instituídos de fato.

De fato, a leitura de Silva, Lyrio e Martins (2011) apoiada em Certeau (2005) sobre o campo escolar, fica evidente que a prática dos professores não pode ser vista como uma simples reprodução das ações preditas ou muitas vezes realizadas e creditadas fora da sala de aula: a prática cotidiana foge deste planejamento antevisto e protagoniza novas realidades vivenciadas nos currículos praticados no interior da sala de aula. Quando observadas “de cima” e atentamente a partir das relações de construção de saberes e das percepções das carreiras, iniciativas como essa até relativamente pouco tempo atrás eram enquadradas como desvios daquilo que se esperava:

É com esses grupos subalternizados que vamos identificar nossos educadores e educadoras que estão nas escolas, sendo criticados e desvalorizados tanto

pela maior parte dos acadêmicos e pesquisadores quanto pelas chamadas “autoridades educacionais”. Criando “maneiras de fazer” (caminhar, ler, produzir, falar), “maneiras de utilizar”, tecendo redes de ações reais, que não são e não poderiam ser meras repetições de uma ordem social/de uma proposta curricular ou de formação preestabelecidas e explicativas no abstrato. Os educadores e educadoras que estão nas escolas tecem redes de práticas pedagógicas que, através de “usos e táticas” de participantes que são, inserem na estrutura social/curricular criatividade e pluralidade, modificadores das regras e das relações entre o poder instituído e a vida dos que a ele estão, supostamente, submetidos (SILVA, LYRIO E MARTINS, 2011, p.11).

Todavia, iniciativas como o Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (Prohistória), tal como ações similares financiadas pelo Programa de Mestrado Profissional para Qualificação de Professores da Rede Pública de Educação Básica (ProEB) que passaram a enxergar e tratar tais saberes e esforços como parte integrante dos conhecimentos desenvolvidos não somente na área, mas também em sua aplicação prática na realidade escolar a partir do campo do Ensino da História. As ações dessa alçada serão relatadas a seguir conforme minha experiência em Aroeiras-PB enquanto professor de História e à luz do constante diálogo a partir da vivência nesta cidade.

Dito isso, agora pretendo avançar para as “maneiras de fazer” e “maneiras de utilizar” na composição do currículo praticado. Para tanto, recupero Duran e seu indicativo de que para tratar de práticas e criações escolares “será preciso ouvir a palavra de professores/as, pensar a respeito de suas invenções, procurando evidenciar microdiferenças onde tantos outros apenas percebem uniformização e conformismo” (DURAN, 2007, p.7).

Este ponto é particularmente frutífero quando avançamos para a abordagem da História Local e as experiências prévias de colegas que cursaram o Prohistória a partir de suas realidades imediatas, na qual foi possível identificar narrativas prevalentes de tipo único que silenciam, marginalizam e naturalizam arranjos sociais em prol de determinados grupos sociais (Barros, 2018; Caitano, 2018; Antonello, 2020; Araújo, 2020). Via de regra, nota-se assim a ainda atual denúncia de Fernandes, a saber, da tendência da História Local repetir formas e fórmulas da historiografia tradicional (1995).

Seja como for, a experiência em Aroeiras-PB me permitiu identificar que há uma vontade majoritária de não se render aos desmandos impositivos dos currículos e/ou das práticas escolares. Em determinados momentos, conforme as oportunidades surgem, pequenas iniciativas ou projetos despontam aqui e acolá. Neste esforço, algo que se mostra frutífero ante ao já manifesto interesse dos(as) educandos(as) abrange a composição de “acervos informais de fontes”: entrevistas, fotografias, vídeos curtos, recortes de jornais, cartas e/ou anotações de

família, relatos de acontecimentos familiares - recursos que são instrumentalizados, discutidos e dinamizados nas aulas.

Estes “acervos informais” corroboram em aulas para discutir tópicos como o avanço da urbanização a partir da experiência da comunidade, festividades populares (como o boi e o carnaval), além dos registros de envelhecimento dos indivíduos que são amplamente conhecidos (dono do posto, donos dos comércios, donos das casas de rações, professores, padres, pastores), que contribuem para uma melhor apreensão até mesmo da passagem do tempo.

Outra questão envolve a pequena dimensão do município e as relações de parentesco ou de compadrio entre famílias, de modo que os registros de determinado(a) estudante (fotos de casamentos, batismos e festas em geral) comportam registro também dos outros, tecendo uma rede poderosa de relações e conexões que se espalham e perduram durante o exercício docente mesmo em outros encontros.

Efetivamente, ao adotar tal premissa, que faz parte da minha prática cotidiana e de algo que já observei na atuação de colegas, os(as) educandos(as) passam a sentir parte da História de Aroeiras-PB e abre um leque de possibilidades de ações, interrelações e proposições no dia-a-dia que estabelecem fortes conexões com uma identidade divergente da concepção memorialista e elitista prevalente, assim como novas formas de emular e representar o passado (HALL, 2000; PINTO, 2000; SILVA, 2000; CHARTIER, 1990).

Dito isso, ao considerar as situações diversas e adversas oriundas da docência escolar, cabe aos professores(as) confrontar (mesmo que de modo não aberto) os sistemas e modelos em vigor que não são eficazes, propondo soluções criativas diante dos problemas do cotidiano (SABINO, 2013, p.57). A proposição de projetos e “acervos informais” corroboram sobremaneira para repensar a História a partir da dimensão local, em um enfrentamento astuto das normas e práticas vigentes em Aroeiras-PB.

Ademais, percebe-se que o engajamento dos(as) educandos(as) nessa iniciativa é a concretização da ultrapassagem das limitações impostas pelo conjunto de instrumentos reguladores e normatizadores estatais, tal como das formas e práticas entendidas como necessárias por parte das gestões escolares ou das redes, de modo que a experiência escolar do Ensino de História usufrui da noção de “bricolagem” (LÉVI-STRAUSS, 1976, p.42) trabalhada no capítulo anterior. Sendo assim, os materiais trazidos pelos(as) educandos(as) reinventaram a atuação docente ali, assumindo em caráter prático e adaptado aquilo que Isabel Barca (2004) propôs enquanto “aula-oficina”:

Tabela 2 - Paradigma da aula-oficina proposta por Isabel Barca. **Fonte:** Barca (2004, adaptado).

Paradigma da aula-oficina	
Lógica	Os(as) educandos(as) enquanto agentes de sua formação com ideias prévias e experiências diversas; os(as) professores(as) como investigadores sociais e organizadores de atividades problematizadoras.
Saber	Modelo do saber multifacetado e multinivelado (senso comum, ciência e epistemologia).
Estratégias e recursos	Múltiplos recursos intervenientes da aula-oficina (boa parte obtida e fornecida pelos/as educandos/as).
Avaliação	Materiais produzidos pelos(as) educandos(as), testes e diálogos.
Efeitos sociais	Agentes e agência social.

Portanto, para efeitos práticos e apesar daqueles que apontam o desânimo, o receio e as dificuldades, o Ensino de História de Aroeiras-PB não abrange tão somente profissionais consumidores e replicadores de “produtos educacionais vendidos”: na atuação escolar, os agentes educacionais, sociais e ordinários sutilmente escapam das prescrições, tomam um lugar que (ao menos no arranjo vigente) não é entendido como seu para alterar o funcionamento do Ensino de História de forma efetiva, mas sem ser visto (ou abordado abertamente, de modo sistematizado).

Diante do arrazoado, trata-se de uma espécie de “passividade ilusória”, uma estratégia ou “maneira de fazer” movida pela esperteza diante de um meio que, em vez de propiciar meios e formas, recorrentemente se mostra refratário e até mesmo hostil. Naturalmente, não se trata de um “caminho para o progresso”, visto que é marcado por avanços e retrocessos: à luz da experiência, conforme já apontado e à luz de um cenário nacional mais amplo, os professores temem e evitam confrontos e desentendimentos com gestores escolares (immediatos ou das secretarias municipais e estaduais) e com os pais.

Neste esforço para evitar desgastes, evoca-se frequentemente a ideia que fechada a porta da sala de aula, os conteúdos e práticas são ministradas de modo distinto, com espaço para a História Local e à revelia da falta de apoio. O ato de “trancar a porta” retoma a ação calculada e furtiva apontada por Certeau enquanto tática (2004), ou seja, uma produção e agência no mundo recôndita, mas com marcadores distintivos de quem a empreende. Na contramão da ilusória passividade e das diretrizes que suprimem o local, os(as) professores(as)

permanecem à espreita, prontos para colocarem seu conjunto de recursos à serviço da construção de sentido histórico nesse exercício da aula-oficina junto aos educandos(as).

Considerando o escopo das escolas privadas, que manifesta um controle e conjunto normativo ampliado, também há resistências. Talvez de modo mais pontual e controlado, ainda assim é possível conectar as discussões a partir de trabalhos com fotografias para lidar com o local e reforçar o princípio de que a agência histórica reside em cada um de nós. Deste modo, quer na rede pública, quer na rede privada, a relação muitas vezes se passa pelos patrimônios materiais e imateriais (construções, locais, festas, práticas) e a desconstrução de que são apenas coisas antigas, sem sentido na contemporaneidade.

Seja em qual for a rede, é possível notar um interesse crescente e relativamente silencioso entre profissionais do Ensino de História para fomentar nos(as) educandos(as) a necessidade na criação de um centro cultural ou museu, de maneira que a História Local receba um espaço institucionalizado e possa ser trabalhado de maneira mais aberta e até mesmo com estímulos frente aos arranjos educacionais em vigor.

Para concluir o tópico, friso que a palavra “criatividade” despontou (e desponta) com alguma frequência nos desabafos entre professores de História. De acordo com Sabino (2013), conforme a perspectiva docente,

A criatividade pode ser entendida como um “pensamento ou uma ação de perspectivas inovadoras em relação a padrões rígidos de procedimentos”. Ou seja, a criatividade se constitui na inovação, em criar algo diferente. Essa inovação tem como objetivo a melhoria de alguma ação, a eficácia na realização de uma tarefa ou na promoção de novas atitudes, comportamento (SABINO, 2013, p. 54).

Desta forma, além do recurso dos “acervos informais de fontes”, cito ainda o recurso da visita a determinadas construções ou espaços, para acentuar por exemplo o papel desempenhado pelo mercado municipal tanto pelo viés comercial quanto da sociabilidade (seja no ato de comprar e vender, seja nas festas que eram realizadas ali). Nessa articulação, os(as) educandos(as) passam a encarar seus locais de vivência cotidiana de forma diferente, não naturalizada.

A rigor, tais preocupações desvelam a necessidade da “desnaturalização patrimonial”, sobretudo em espaços taxados como populares, posto que há processos de gentrificação em curso que orquestram apagamentos e destituem espaços socialmente constituídos, assim como suas relevâncias históricas (BIRRO, 2021). A meu ver, considerando o objeto da pesquisa, este esforço parece expressar uma configuração física e espacial de emulação das narrativas

históricas locais únicas (ADICHIE, 2009) e memorialistas sobre Aroeiras-PB, como no caso de Andrade (1981)..

Curiosamente, o tópico também já foi tratado por Certeau: assim como na faceta educacional amplamente debatida, o Estado tem um papel e exerce uma pressão sobre as pessoas no ordenamento, na significação e no ato de alinhar as formas a partir das quais as pessoas interagem e usufruem dos espaços; todavia, por se tratar de uma relação de dominação e resistência, setores da sociedade resistem, significam e ressignificam essas construções estatais (CERTEAU, 1995, p.169-191).

Até mesmo quando esses espaços deixam de existir fisicamente, eles subsistem a partir de cristalizações de formas de patrimonialização invisíveis ou invisibilizadas - principalmente em pequenas cidades do interior, a partir de construções pouco ou nada valorizadas ou de grupos periféricos, marginalizados ou subalternizados (FERNÁNDEZ-PARADAS, 2018; MORONI FILHO, 2016; PIRES, 2014).

Sobre este ponto em especial, Pérez Winter produziu uma interessante constatação sobre o paradoxo da ação do Estado e os usos e formas da maior parcela da sociedade:

embora o patrimônio devesse incluir e representar os diferentes aspectos da identidade de um país ou de uma localidade, com certa frequência existe uma invisibilização de alguns sujeitos e elementos que compõem a diversidade identitária de um território (PÉREZ WINTER, 2014, p. 543-544).

Por sua vez, nessas pressões ordenadas estatais, quer dos espaços, quer daquilo que é reconhecido como patrimônio, quer ainda das formas de fazer e ensinar nas escolas, consigo perceber que indivíduos e grupos (como os/as professores/as de Aroeiras-PB) resistem, conferindo significações e ressignificações também para as construções e espaços, naquilo que Certeau chamou de “perambular” ou “tour” (CERTEAU, 1995, p.199-217).

Diante do que foi apresentado até então, relato que as configurações e as atividades práticas de Ensino de História de Aroeiras-PB caminham sobre o fio de um navalha: de um lado, o currículo projetado e não articulado ao local esperado pela gestão; do outro, a projeção de um currículo praticado e na elaboração de atividades que contemplam a história do município. Entendo que essa dupla operação desenvolve um tipo de “ação tática” frente aos esforços de controle estatais quer pela faceta educacional, quer até mesmo pelos usos e significados atribuídos aos espaços da cidade. Portanto, foi e é preciso recorrer a atuações criativas e furtivas que dão sentido às suas práticas e que colaboram decisivamente para um maior engajamento e conexão dos conhecimentos históricos junto aos educandos(as).

2.6. A História Local e a perspectiva memorialista

Até o momento, meu relato de experiência tentou expor acerca das formas e meios a partir dos quais o Ensino de História Local tem ocorrido nas escolas do município de Aroeiras-PB. Neste embate, que envolve uma leitura paradoxal dos instrumentos normatizadores e reguladores, aquilo que é esperado e a resistência prática efetiva, tentei mostrar a extrema necessidade de ampliar quer o arcabouço de materiais, quer a salvaguarda dessas narrativas históricas em um espaço adequado (Centro Cultural ou Museu da cidade).

Neste tópico, atentarei sobre como as fontes historiográficas sobre o município tem sido usadas. Em certa medida, já ficou perceptível no relato de experiência que há um esforço considerável no exercício da História Local e dos diferentes expedientes empregados na construção de narrativas históricas sobre o passado de Aroeiras-PB. Considerando um perfil mediano do agente do Ensino de História aroeirense, repousa a urgência de forma mais abrangente e menos excludente das realidades sociais, temporais e espaciais que consideram os arranjos da localidade. Consequentemente, não há uma aceitação quer de uma imposição das Histórias Geral e Nacional que excluem a História Local, quer das narrativas históricas memorialistas que cunham a “História única” denunciada por Adichie (2009).

É possível identificar esse cuidado ao utilizar por exemplo a obra *Aroeiras - sua história* (1981), aos cuidados de Pedro Paulo de Andrade. Este personagem, que ganha uma feição até mesmo semimítica dentro da narrativa memorialista local, nascido em 24 de Abril de 1898, pertencia a uma família abastada de comerciantes locais, enquanto a maior parcela dos habitantes do município viviam do trabalho agropastoril, quer como pequenos proprietários rurais, quer nas propriedades alheias, e/ou do transporte de produtos por tropas de burro (almocreves)(ARAÚJO, 2021, p.8) - como meu próprio avô¹⁰, assim como os familiares e/ou antepassados de vários estudantes de Aroeiras-PB..

Também vale mencionar que Pedro Paulo de Andrade compunha os quadros de um partido conservador da época (União Democrática Nacional ou UDN), de modo que, além de comerciante, foi fazendeiro, político (foi vereador por 14 anos), suplente de subdelegado de polícia e, mais relevante no horizonte deste trabalho, inspetor administrativo de ensino na esfera municipal.

Com efeito, os membros deste partido dispunham de um núcleo majoritariamente composto de membros de oligarquias locais e/ou regionais. Naturalmente, em sua obra,

¹⁰ Cf. introdução.

pretende-se engrandecer personagens que demonstram força, poder e dignidade em prol de uma Aroeiras próspera e benficiente em todos os sentidos (ARAÚJO, 2021, p.9).

Vale ressaltar que Pedro Paulo de Andrade prossegue com bastante estima no município, uma vez que a casa legislativa de Aroeiras-PB é batizada em seu nome e é tratada inclusive como “sua casa” nos preâmbulos das leis e manifestações da Câmara de Vereadores da cidade. A nosso ver, a permanência desta vinculação é um indicador da manutenção de sua proposta de narrativa histórica-memorialista e de seus valores - incluindo na dimensão educacional.

Curiosamente, aqui é possível identificar uma espécie de *topos*¹¹ com arranjo similar na História Local do Crato-CE (CAITANO, 2018), na qual se tenta glorificar e heroicizar certos personagens oriundos da oligarquia local - e que, simultaneamente, conduz uma população passiva e convergente com o interesse das elites. Perpetua-se assim uma identidade local em torno de grandes nomes, acontecimentos e figuras heróicas, que gerenciam a formação do lugar e solapam e tornam passivas agências históricas de indivíduos ordinários.

Por sua vez, ao considerar seu papel enquanto “inspetor administrativo de ensino”, resta cristalina a correlação entre aquilo que é ensinado na escola e os mecanismos estatais de controle da atuação docente em sala de aula fartamente explorados por Certeau (2004; 2005), assim como as estratégias e bricolagens empregadas para um outro Ensino de História Local em Aroeiras-PB, que visa consolidar (ainda que com grandes dificuldades) outras narrativas históricas. Infelizmente foge ao escopo desta pesquisa identificar se a elite aroeirense usa tal obra como uma espécie de bastião intelectual dos valores e memórias que devem continuar em voga nas aulas de História da cidade.

Seja com for, esta crítica se faz sentir nas experiências em sala de aula, de modo que ao começar a lecionar História, rapidamente surge o nome e a obra do Pedro Paulo como uma espécie de “ponto de partida”; além disso, o uso do material foi e é realizado ora de modo pouco crítico, ora com algum grau de criticidade (apontado como um texto “positivista” e “pouco científico”). Percebe-se aqui um claro paradoxo: por um lado, o corpo docente naturaliza o material, quer por pressões curriculares e normativas, das condições de trabalho ou até mesmo da desatenção; por outro, a naturalização não é automática, uma vez que se observa a crítica de Fernandes sobre a emulação da historiografia tradicional na História Local (FERNANDES, 1995).

¹¹ A ideia de metanarrativa pode ser entendida como “um campo cultural abrangente e predeterminado que molda as narrativas históricas. Os historiadores, ao selecionar fontes e organizar suas narrativas de forma narrativa, já tinham feito escolhas que moldaram a história que contavam” (CRANE, 2002, p.331).

Por outro lado, há proposições que recuperam em grande medida aquilo que ficou conhecido como micro-história, isto é, na identificação de fissuras das narrativas históricas amplas e estruturalistas a partir das agências de “excepcionais comuns” (LEVI, 1992), desviando (ainda que de modo não sistematizado, como apontei antes) plenamente daquilo que ficou consolidado nesta narrativa histórica.

Doutra feita, nos laivos que rememoram a micro-história, notam-se novos personagens e perspectivas que fogem de nomes, datas e fatos vultosos e de caráter meramente partidários, ou seja, dos feitos dos chamados “grandes homens”. Além disso, há uma convergência com o tipo de indícios usados em sala de aula no trabalho com os(as) educandos(as), posto que

a perspectiva micro-histórica revela uma pluralidade de possibilidades e realizações históricas, a partir de uma análise minuciosa, detalhada e aprofundada das fontes, como também, possibilita a utilização de fontes orais e consequentemente da memória, das lembranças, considerando que a história é feita de homens e mulheres com sentimentos, vivências, sonhos, etc. (JESUS E SÁ, 2012, p. 7).

Para arrolar alguns dos personagens mencionados, temos o Zé da Maleta (prestador de serviços), Zé da Gaita (carroceiro transportador de água), as festas das colheitas, os carnavais do antigo clube da cidade para pessoas simples (que perderam espaço para carnavais fechados das elites) ou do Mercado Municipal, frequentado por agricultores, criadores de gado, trabalhadores braçais (empregadas domésticas, cozinheiras, tropeiros etc.) - indivíduos que, em maior grau nas escolas públicas mas com alguma convergência nas escolas privadas, compõem os antepassados dos(as) próprios(as) educandos(as), em detrimento da elite de comerciantes de maior trato ou de fazendeiros de grandes plagas.

2.7. Conclusões e diagnósticos parciais a partir do relato de experiência

Sendo assim, o relato de experiência revela as inquietações de um professor de História da rede básica de Aroeiras-PB a partir daquilo que vivi e observei ao longo de uma década e meia. Sendo assim, ao tentar traçar uma espécie de “profissional médio” do campo que atue na cidade, ele(a) se depararia por um lado com a pressão para ensinar as “grandes narrativas” históricas (geral e nacional); ou, no melhor dos casos, o modelo de “narrativa dos grandes” de Pedro Paulo, que inconsciente ou conscientemente deixa passar despercebido aspectos necessários ao entendimento da história local. Seja qual for o caminho a ser trilhado, percebem-se esforços de controle das gestões escolares, que fazem uma leitura às avessas dos instrumentos reguladores, normativos ou direcionadores da educação nacional e estadual na esfera municipal.

Desse modo, ele atenta para a urgência de composições historiográficas escolares que apresentem aspectos tanto mais amplos quanto mais articulados com a história local.

Por fim, há igualmente uma preocupação para que novos trabalhos históricos sobre Aroeiras-PB surjam - algo que, a partir dos egressos da UFCG e UEPB, também é possível sentir pouco a pouco (FIGUEIREDO, 2017; SILVA, 2015; GOMES, 2012; AROEIRAS, 2003). Noutra frente, já fica claro que há uma produção historiográfica escolar em curso, constituidora de uma identidade mais ligada ao modelo de vida do grosso da população aroeirense e em suas formas de representar o passado (HALL, 2000; PINTO, 2000; SILVA, 2000; CHARTIER, 1990), em um processo invisibilizado de ruptura com a narrativa única expressa por narrativas como a de Pedro Paulo de Andrade.

Seja qual for a via adotada, o propósito subjacente aos esforços tanto acadêmico quanto da atuação docente nas escolas envolve claramente a superação das narrativas histórico-memorialistas derivadas das elites locais, dos grandes personagens e datas comemorativas, em benefício de construções coletivas junto aos educandos(as) e à luz das experiências vividas no cotidiano.

3. Oficinas Pedagógicas para o Ensino de História Local de Aroeiras-PB: um Relato de uma Experiência

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, contatando intervenho, intervindo edoco e me edoco. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32)

Freire (1996) destaca que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, uma vez que ambos estão interligados pela busca constante de novas respostas e possíveis resoluções para situações problemas. Afinal, a pesquisa se propõe a encontrar condições necessárias para resolver impasses, apresentar novidades e novas descobertas. Sendo assim, o professor-pesquisador deve assumir uma posição de inquietação frente ao que lhes é apresentado, ao questionar, examinar e analisar.

Nesta tônica, o educador-investigador precisa exercer uma prática vigorosa que esteja assentada na correlação ação-reflexão-ação, na pretensão de sempre auxiliar o seu aluno a não se conformar com o que é suscetível de dúvidas. Sendo assim, a experiência da aprendizagem significativa passa pelo crivo da importância de o professor estar pronto a fazer o cruzamento da teoria e da prática, e o manuseio do conhecimento como uma produção artesanal que requer cuidado e valorização.

Tratando-se especificamente dos professores de História, eles precisam quebrar as correntes que os mantém nas premissas da historiografia tradicional e nas práticas já superadas da História Local (CAVALCANTI, 2018; FERNANDES, 1995). Neste sentido, o Ensino da História Local oferece uma oportunidade singular de formalizar e vocalizar outras narrativas históricas. Além de que, ele proporciona reflexões sobre os problemas de seu tempo e o contexto no qual estão inseridos.

A partir do escopo curricular, Ribeiro & Rego (2020) indicaram necessidade de uma possível revisão deste instrumento de trabalho docente, pois, ela fortalece o debate de enfrentarmos a sala de aula e a escola como lugar do “*dito e não dito*”. *Por que foi dito? E, por que não foi dito?* Partimos, então, do pressuposto que a problematização dos discursos, tal como

da ausência deles, tonificará o espaço da sala de aula, como um ambiente transformador, ou seja:

Problematizar discursos é essencial e transformador. Assim, questionar os discursos literários abre um leque de possibilidades de interpretação, com uma ótica para as condições de produção, o esquecimento, o apagamento, os efeitos de sentidos, as relações de força e para o interdiscurso que reflete na constituição, construção e na institucionalização do sujeito inscrito na História. (RIBEIRO; RÊGO, 2019, p.208).

Visto desta maneira, devemos entender que o ambiente escolar é um espaço de inclusão mas também de exclusão, consubstanciado nos documentos que elencam os conteúdos a serem trabalhados. O discurso educacional dominante ganha força, legitima-se, e os professores precisam estar preparados para questionarem a eficácia desta programação conteudística e sua funcionalidade, ou seja, sua efetiva contribuição para a formação do estudante. Entremes, Pereira (2010, p.8) nos sugere que as disciplinas são mais do que elementos cognitivos: elas estão carregadas de princípios e valores, estando a serviço de alguém ou de algum projeto cultural. Neste ínterim, a autora advoga as diferentes leituras que podem ser extraídas do currículo - o que, por sua vez, admite a construção de diferentes sentidos viáveis.

Outrossim, considerando o arranjo evidenciado em partes prévias deste trabalho¹², percebe-se uma clara semelhança entre o processo de construção da História Local em Aroeiras-PB e de outras plagas brasileiras - sobretudo se pensarmos na evocação de postulados da historiografia tradicional dos “fatos-nomes-datas” (ANTONELLO, 2020; ARAÚJO, 2020; BARROS, 2018; CAITANO, 2018). Nestas narrativas históricas, além de oferecer a impressão de que se trata de uma descrição histórica “daquilo que aconteceu de fato”, nota-se uma suposta apatia popular, assim como o pequeno grau de contribuição que determinados grupos sociais (frequentemente marginalizados e silenciados) oferece em termos históricos.

Seja como for, tratam-se de escolhas de natureza intelectual (CAVALCANTI, 2018); por sua vez, nos trabalhos mencionados pouco antes, seus autores propuseram outras histórias para além daquela narrativa histórica prevalente, excludente, ufanista e elitista, oferecendo percepções de redes, espaços de ação, contingências e microrrelações muito mais pertinentes para a realidade vivida de pessoas ordinárias.

Os exemplos mencionados sinalizam claramente que os(as) professores(as) de História não podem se conformar e naturalizar as narrativas históricas prevalentes, incluindo aquelas oriundas da abordagem da História Local: como opção, é possível assumir uma postura

¹² Cf. introdução e item 2.6.

transgressora, tomando o currículo como um espaço de disputas e, consequentemente, oportunizando a entrada de outros saberes em ambientes imbricados, pois, de tal forma, é possível produzir conhecimento amparados em princípios de diversidade e de múltiplas narrativas dissonantes - um reflexo do ambiente escolar (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021).

Um dos caminhos para penetrarmos nestas brechas ou fendas seria manter uma “atitude historiadora” aberta a construções plurais das histórias:

Proporcionar o exercício da atitude historiadora é combater a história única, porque passamos a compreender que a ação do historiador é uma construção discursiva baseada na interpretação de uma realidade. Essa prática do conhecimento como uma produção também se estende para o cenário da sala de aula, que deve pautar-se na “reconstrução” dos processos que levam à produção do conhecimento escolar, permitindo ao estudante aprender a “leitura da história” que poderá ser aplicada em diversas situações da sua vida cotidiana (RALEJO, MELLO E AMORIM, 2021, p.15).

Mas o que viria a ser a “história única”? Para Adichie (2009), seria a forma de história unilateral, da incompletude e estereotipação. O inverso seria a abertura de novas narrativas, capazes de humanizar, reparar e incluir personagens, condições de existência e suas respectivas narrativas. Este novo paradigma também ampara uma maior predisposição para ouvir o outro, em um processo mais dinâmico e aberto de trocas.

Neste sentido, a partir do princípio analógico, compreendemos a partir de Santos (2022) que a escola torna-se um espaço privilegiado para o exercício da problematização e questionamentos necessários para entendermos o esquecimento de narrativas que são deslegitimadas pelas histórias oficiais ou oficiais - em Aroeiras-PB, expressa por Pedro Paulo de Andrade (1981).

Para finalidades mais amplas, acreditamos que os cuidados metodológicos aqui desenhados, quer do relato de experiência, quer das oficinas pedagógicas, assim como o desenvolvimento a partir da realidade aroeirense, sirvam como possibilidades para iniciativas similares a serem desenvolvidas a partir da abordagem do Ensino de História Local.

3.1. Oficinas pedagógicas: aporte teórico-metodológico

Neste aspecto, estipulamos uma iniciativa viável para tentar romper o ciclo vigente do Ensino de História Local em Aroeiras-PB, a saber, na oferta de “oficinas pedagógicas” aos docentes da Educação Básica deste município. Como será possível perceber, esse esforço contempla amplamente a relação entre teoria e prática como base da formação pedagógica; e,

através delas, esperamos que novas formas e meios para o Ensino de História Local sejam efetivamente implementados nas escolas aroeirenses.

Andrade & Lucinda (2011) nos apontam que as oficinas pedagógicas estabelecem semelhanças com a produção artesanal, de modo que todo o processo de elaboração do produto final depende do papel do artesão. Ele cuidadosamente articula a teoria à prática, fazendo com que as oficinas se constituam enquanto um espaço de aprendizagem, pesquisa, ensinamentos, questionamentos, resultados, inquietações e avaliações. A nosso ver, toda esta discussão comunga com a concepção de Freire (1998) de um conhecimento inacabado e carente de novas indagações.

É possível ainda considerar a seguinte pergunta: *qual a razão para pensar nesta proposta de “solução mediadora de aprendizagem” no escopo da História Local?* Em primeiro lugar, acreditamos que tal medida irá atender a realidade dos professores do município, incluindo da instituição na qual leciono atualmente, isto é, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Lúcia de Albuquerque, localizada no sítio Batista – zona rural do município de Aroeiras-PB.



Imagen 1 - Escola Maria Lúcia – zona rural de Aroeiras – PB. **Fonte:** Arquivo pessoal (2022).

Assim, Feitosa e Stefanuto (2019) nos ajudam a compreender a *Oficina Pedagógica* como um instrumento que permite a criação de um ambiente de construção coletiva em que a prática e a teoria juntam-se, articulam-se e oportunizam experiências desafiadoras. O ponto central desta metodologia é espaço de diálogo, de partilha, de descoberta e de criticidade:

A oficina caracteriza-se como uma estratégia do fazer pedagógico em que o espaço de construção e reconstrução do conhecimento é a principal ênfase. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim, vivenciar ideias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (FEITOSA; STEFANUTO, 2019, p.08).

Neste momento de aprendizagem ativa e dinâmica, a tônica envolve a edificação do conhecimento e pauta-se na construção e reconstrução de experiências individuais e coletivas, relacionando teoria e prática, socializando saberes e trocando experiências. De maneira complementar, Silva (2019) parte do princípio de que as oficinas pedagógicas, além de favorecerem a expressão grupal, compartilhada entre educadores e educadoras, apresentam-se como uma útil ferramenta metodológica capaz de proporcionar uma interação didática entre teoria e prática; ou seja, a oficina proporciona aos participantes “situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos” (SILVA 2019, p.5).

Seguindo esta relação, Silva (2019) nos apresenta um pequeno esquema que ancora a inter-relação entre o *Sentir – Pensar - Agir*:

SENTIR	<i>Perceber o problema. Identificar a questão-foco.</i>
PENSAR	<i>Pesquisar, analisar e discutir o problema cientificamente.</i>
AGIR	<i>Criar, recriar, propor estratégias. Agir, colocar em prática.</i>

Fonte: Silva (2019).

Consequentemente, este tipo de metodologia promove uma ação coletiva, pensada na proximidade estabelecida entre o educador e o educando, numa perspectiva horizontal, que tem como cerne o fortalecimento do protagonismo do educando, estimulando o senso crítico e aprimorando a construção de uma democracia participativa. Pautado nesses princípios, devemos perceber que esse tipo de prática se difere em relação às demais, que tem como eixo pivotal a engrenagem ensino-aprendizagem unicamente centrada na figura do professor. Além do mais, o trato com as oficinas pedagógicas pretende construir um pensamento crítico e transformador acerca da realidade, ou seja, a proposta deve promover mudanças de posturas e atitudes frente aos problemas detectados.

Desse modo, a metodologia das oficinas pedagógicas estimula a aprendizagem repleta de compreensão, reflexão, análise, sensibilização, ação, indagação e avaliação. Nesta prática, o professor sai do centro das atenções, ou seja, do “foco do espetáculo”, e transfere aos demais participantes o protagonismo. Nesta empreitada, exige-se não apenas a criatividade, mas também o entrosamento do professor com seu aluno neste processo de descobertas. Afinal, “aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (FREIRE, 1998, p.77).

Nesta mobilização conjunta de partilha de informação que contradiz ações metodológicas de uma única via, os alunos são estimulados a participarem, expressando-se das mais variadas maneiras: pintando, dançando, escrevendo, teatralizando, desenhando, apresentando vídeos etc. Ato contínuo, o professor tem como papel ser o agente facilitador ao estimular a criança a sentir à vontade, a aventurar-se nesta viagem do conhecimento que oferece uma variedade de formas de aprender. De acordo com Silva:

Um único método de aprendizagem não permite que todos fiquem à vontade e que sejam produtivos nele. Portanto, o professor deve valorizar a diversidade e atender a uma variedade de preferências de aprendizagem (Visual, auditivo, tátil/sinestésico) (SILVA, 2019, p.15).

Este intercâmbio provocado pela diversificação das formas de aprendizagem envolve dinâmicas sortidas para o discente, estabelece horizontes metodológicos variados que desaguam em uma relação pautada na interação, diferenciando-se das demais propostas de atividade como já sugeridas anteriormente. Ou seja:

A metodologia de oficina tem seu diferencial em relação a uma aula ou uma palestra, no que concerne à sua dinâmica, pois na oficina existe o que os autores denominam de **fluxo contínuo de interatividade**, que são as atividades que proporcionam a aprendizagem de forma participativa, ou seja, são técnicas que estimulam a participação nas atividades inseridas na oficina. Os autores apresentam os seguintes métodos para fluxo contínuo de interatividade que devem ser realizados no decorrer das oficinas: (Palestras, Discussões Conduzidas, Atividades em Grupo, Estudo de Caso e etc. (SILVA, 2019, p.16. O grifo é nosso).

Neste modelo de proposta metodológica e interativa, que tem como cerne a mútua participação, possibilitando vivências e aprendizagens mais significativas, através de troca e construções de novos saberes, o planejamento torna-se crucial. No entanto, faz-se primordial apontar que o espaço da oficina é dinâmico; portanto, o planejamento necessita ser flexível para que a aprendizagem ocorra de forma coletiva.

Em suma, elas acontecem em vários momentos, envolvendo diversificadas situações que vão desde a dinâmica da acolhida - o que possibilita uma maior interação entre os participantes. Passamos pela análise e reflexão do tema gerador, buscando indagar sobre a real problemática. Podemos neste momento, utilizar uma gama de recursos didáticos diferenciados dinamizando ainda mais a aprendizagem e a relação teoria/prática. Até chegarmos ao momento da conclusão da oficina com a etapa avaliativa dos resultados.

Entretanto, obedecendo a uma maior sistematização de organização das oficinas, seu planejamento, concepções, e os momentos que devem se pautar em quatro momentos indubitáveis para o bom andamento delas: Análise da demanda (Pré-análise), Levantamento de temas-geradores, Foco e Enquadre e, por fim, Planejamento Flexível. Via de regra, na primeira etapa (a análise da demanda), constata-se o “tema geral”, ou seja, o problema que precisa ser minimizado ou superado. Para tanto, precisamos ficar atentos aos seguintes elementos desta etapa: *elementos internos e os elementos externos* (ARAÚJO & SOUZA, 2020).

Em relação aos *elementos internos*, devemos notar e privilegiar a carência dos participantes. Deste modo, o nível de conhecimentos e habilidades devem ser observados e as propostas precisam adequar-se à realidade do público-alvo, pois isso permitirá uma maior receptividade dos componentes em relação às ações indicadas. Quanto aos elementos *externos*, o alvo será a instituição, posto que as condições financeiras e metodológicas oferecidas pela mesma condicionarão a realização efetiva das atividades. O desdobramento da oficina depende em grande medida do comprometimento dos profissionais e também da instituição num trabalho conjunto, pois a contribuição da escola ditará não só a organização, bem como, a reorganização e adequação para plena efetividade das ações pedagógicas vivenciadas pelo grupo (ARAÚJO & SOUZA, 2020).

Ato contínuo da etapa, é realizada uma avaliação minuciosa dos conhecimentos prévios e os pontos essenciais que irão ser abordados durante as apresentações para melhor apreensão do tema pelo grupo. Nesta ocasião, oportunizamos levantamentos de temas-geradores exatamente a partir do que foi apurado junto aos partícipes. Vale destacar que “os ‘temas-geradores’, a exemplo das palavras-geradoras de Paulo Freire, mobilizam o grupo porque se relacionam à sua experiência, tocam nos conflitos e nas possibilidades, aguçam o desejo de participação e troca”. (ARAÚJO & SOUZA, 2020, p.12-13)

Dando continuidade ao plano traçado por Araújo & Silva (2020), chegamos ao terceiro estágio do plano das oficinas, designado como foco e enquadre. *Foco* diz respeito ao ponto central que deverá ser discutido com o grupo e que foi delimitado durante a fase de pré-análise. Já o *Enquadre* tem como referência o local, a carga horária, os recursos logísticos e toda

montagem da estrutura dentro do que está disponível para melhor adequar e desenvolver a temática.

Por fim, temos o planejamento flexível como última etapa. Ele é considerado como fundamental para a organização de oficinas, pois aqui o professor-mediador estabelece as estratégias de condução e qualificação da oficina. No entanto, como o próprio nome alude, o desenrolar das atividades consideram intervenções, colaborações, participações, conhecimentos, reflexões e experiências do grupo. Não podemos deixar de mencionar que a tônica dessa metodologia está assentada na ação coletiva, que proporciona e deságua com sucesso e o bom andamento das atividades.

Como parte integrante desta ação, é preciso considerar ainda o momento reservado para a avaliação. Novamente, ela tem como preocupação ouvir os participantes em termos de impressões, contribuições, sugestões e críticas a respeito das experiências e aprendizagens vivenciadas durante os encontros. Diante do exposto, são verificados o alcance dos resultados, objetivos e metas que foram traçadas inicialmente (VILAÇA; CASTRO, 2013).

Assim, torna-se evidente que as oficinas oferecem a todos os envolvidos mergulharem em um processo participativo, emancipatório e democrático. Ademais, a oficina pedagógica fortalece o protagonismo e desenvolve entre os participantes a sensação de mediar e aprender. E, frente aos diagnósticos obtidos junto aos professores, idealmente conheceremos como o ensino de *História Local* está sendo trabalhado e quais possíveis contribuições foram divididas nessa ocasião.

Diante do exposto, a análise de demanda (ou pré-análise) converge para aquilo que foi apresentado no capítulo anterior. Seguindo em diante, elaboramos alguns exemplos de temas-geradores para fins de apresentação aos participantes de possibilidades. Vale mencionar que alguns foram acatados de forma unânime pelos participantes, além daqueles que foram agregados a partir das sugestões dos oficinantes.

Ao avançar, temos o foco (História Local de Aroeiras-PB) e enquadre (condições de execução), que levaram em conta uma realidade escolar ordinária, dias e horários acessíveis, aparato escolar e materiais cedidos pela Escola Municipal de Ensino Fundamental Maria Lúcia de Albuquerque. Para tanto, recorremos aos momentos de planejamento escolar e capacitação docente, além do interesse dos(as) participantes e de suas condições de reorganização dos horários de aula.

O planejamento flexível considerou situações como atrasos (em virtude das condições da estrada que dá acesso para a escola), as intervenções dos(as) oficinantes (menção ao Cinema do Mercado), tal como outros compartilhamentos decorrentes das trocas durante as atividades

dialogadas. Sendo assim, apesar do arranjo prévio necessário para uma ação objetiva e organizada, tratava-se de um norte, não de uma regra.

3.2. O retrato de uma realidade escolar do Agreste Paraibano

Conforme apontado, o local escolhido para a intervenção pedagógica foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Maria Lúcia de Albuquerque, localizada na zona rural do Município de Aroeiras-PB, mais precisamente no sítio Batista. Esta instituição atende crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, no turno da tarde e alunos do 6º ao 9º ano do ensino Fundamental II, no turno da manhã. A intervenção aconteceu entre o final do mês de outubro e início de novembro de 2023, no período da manhã, e atendeu os Professores do Ensino Fundamental da Rede Pública e Privada do Município de Aroeiras.

Vale frisar que a unidade escolar que abrigou a atividade é conhecida carinhosamente na comunidade rural por “Maria Lúcia” - o que já sinaliza a agência, impacto e potência desta escola e de sua relevância no âmbito municipal. Ela atende em torno de 220 crianças nas duas fases do Ensino Fundamental, ou seja, nas Séries Iniciais e nas Séries Finais. A “Maria Lúcia” atende majoritariamente crianças humildes e que fazem deslocamentos de (2) dois a (10) dez km de distância diariamente até chegar à escola. A Prefeitura Municipal de Aroeiras oferta o transporte para o trecho maior, de modo que a maior parcela deles faz apenas um deslocamento curto a pé (residência - parada do ônibus).

Considerando o Censo Escolar de 2023, 9 escolas da cidade estão situadas na Zona Rural do município de Aroeiras-PB - um percentual expressivo (c.25%) diante do total de Escolas de Ensino Fundamental da modalidade regular (41). Especificamente sobre a EMEF Maria Lúcia de Albuquerque, o documento em questão expressa que ela conta com água potável, porém não encanada (água de cacimba), assim como de esgoto a partir de fossa séptica. Os lixos, por sua vez, são dispensados a partir de queima (não há coleta)(INEP, 2023).

Avançando, há apenas sanitários separados por sexo de uso comum, sem banheiro exclusivo para funcionários. O Censo Escolar de 2023 aponta também a presença de cozinha, dispensa e “Laboratório de Informática” - situação que será problematizada posteriormente. Aponta-se ainda apenas um pátio descoberto e a ausência de espaço para a realização de atividade física, parque infantil ou quadra. O levantamento aponta a presença de sala de professor, secretaria e acessibilidade por meio de corrimão e rampa (INEP, 2023).

Considerando o espaço de aula, o Censo Escolar manifesta 6, sendo 5 na parte interna e uma na parte externa. Como paradoxo da presença do “Laboratório de Informática”, a EMEF Maria Lúcia aponta a existência de apenas dois computadores (um específico para alunos) com

acesso a Internet e uma impressora multifuncional, além de TV, DVD e um projetor multimídia. Por fim, o levantamento indica que a escola dispõe de materiais pedagógicos (como livros e tabuleiros) multimídia, infantil, jogos, desportivos e voltados para a Educação no Campo - situação que também será problematizada a posteriori (INEP, 2023).

No entanto, ao contrapor os dados frios do Censo Escolar com a realidade, observa-se uma situação desafiadora. A escola se encontra a c.15km do centro urbano da cidade, sendo acessível por uma estrada de terra em condições precárias: a depender da época do ano e da situação financeira do município, o acesso pode ser bastante comprometido. Naturalmente, o isolamento provocado implica em uma unidade escolar que atende a população circunvizinha e imediata.

O prédio apresenta uma estrutura física excepcionalmente limitada, com inúmeras necessidades de adequações, reparos e incrementos. A unidade escolar conta efetivamente com apenas cinco salas de aulas (apenas uma delas dispõe de acústica, ventilação e dimensão ideais), posto que as demais são muito pequenas. Elas são arejadas pela utilização de ventiladores de teto, uma vez que o sistema de cobogós utilizados são antigos e não ventilam adequadamente o espaço. Com o sistema de iluminação mediano, as salas são separadas por um reduzido corredor utilizado nos eventos como uma espécie de auditório improvisado, pois infelizmente a “Maria Lúcia” não dispõe de um espaço para realização de atividades lúdicas, teatralizações, exibições musicais, sessões de cinema, festas, palestras e encontros culturais.



Imagen 2 - Escola Maria Lúcia – zona rural de Aroeiras – PB. Reunião de pais e mestres realizada no corredor central (que serve igualmente como pátio, espaço de confraternizações e reuniões e refeitório).
Fonte: Arquivo pessoal (2022).

No fundo deste pequeno pátio, que compartilha as funções de auditório e refeitório improvisados, a equipe escolar organizou um espaço para as estantes dos livros e para acomodação dos alunos que irão realizar leituras. Pela falta de uma biblioteca, foi preciso proceder de tal forma para mitigar as carências na estrutura física da escola.

O ambiente em questão também não auxilia em termos de iluminação, isolamento sonoro, temperatura ou umidade, uma vez que se encontra no extremo oposto do portão de entrada da unidade escolar e diante da porta de entrada da pequena cozinha da instituição (local no qual são preparadas as refeições dos estudantes). Portanto, os alunos ainda enfrentam dificuldades de concentração devido ao constante barulhos da equipe envolvida na cocção dos alimentos (cf. imagem 3).



Imagem 3 - Escola Maria Lúcia – zona rural de Aroeiras – PB. Reunião de pais e mestres. **Fonte:** Arquivo pessoal (2022).

A imagem 3 ainda permite vislumbrar a entrada da diretoria, que também serve simultaneamente como sala de reuniões, sala dos professores, secretaria e Laboratório de Informática. Como é possível constatar na imagem 3, . A atual direção escolar solicitou ao prefeito em exercício a ampliação e reforma da “Maria Lúcia”, de modo que ela disponha de mais salas (e mais adequadas), secretaria, direção, refeitório e auditório.

Outrossim, constata-se também a carência de um espaço reservado para realização de atividades físicas uma vez que todas as ações práticas realizadas pelo professor com os alunos acontecem ora no pátio interno, ora fora da escola. Notadamente, os espaços são inadequados para a plena prática das atividades físicas e ainda repercutem sonoramente no exercício das demais aulas ministradas concomitantemente.

Vale destacar o trabalho desenvolvido pelos profissionais da Escola, desde a Direção (comprometida com uma gestão democrática e descentralizada pautada no diálogo), até o corpo docente, que de forma conjunta e interdisciplinar realizam atividades que buscam a aprendizagem significativa dos alunos. Além disso, os servidores da área de serviços gerais se dedicam incansavelmente para manter o ambiente limpo e agradável. Por sua vez, o corpo discente responde de forma positiva e com muita dedicação a participação nas ações escolares e extraescolares, sucessivamente obtendo excelentes resultados nas atividades internas e externas, destacando-se sempre entre as primeiras escolas do município.

3.3. Oficina Pedagógica para o Ensino de História Local de Aroeiras-PB: relato de experiência

No intuito de descrever a oferta das oficinas, optamos mais uma vez pelo relato de experiência (MUSSI; FLORES; ALMEIDA, 2021) - metodologia que também alimentou a etapa de pré-análise no projeto das atividades a serem discutidas. Para aplicar a oficina junto aos professores da rede de ensino do município de Aroeiras – PB, incluindo profissionais que atuam na rede municipal, estadual e na rede privada, foi preciso, antes, um planejamento que pudesse identificar quais e quantos seriam atendidos. Portanto, após a divulgação das oficinas em grupos de aplicativos de mensagens instantâneas e manifestação de interesse, contamos com a participação de seis docentes que atuavam de maneira cruzada nas três esferas descritas. Analisamos em seguida o tempo de duração, bem como o conteúdo e os resultados esperados no pós-concretização da oficina.

Pensamos na organização com muita cautela, desde a divulgação com a confecção de convites físicos e virtuais até os esquemas propostos (cf. anexo 1), que detalham com muita clareza o passo a passo de toda produção das oficinas. Ressaltamos que a direção escolar ofereceu total apoio para concretização da atividade, autorizando a montagem e aplicação da mesma no espaço da EMEF Maria Lúcia de Albuquerque como complemento do planejamento escolar e dos momentos de capacitação docente.

De fato, estipulamos um contato inicial com a direção e coordenação da EMEF Maria Lúcia de Albuquerque, na intenção de ressaltar a relevância da oficina. Recebemos todo apoio e disponibilidade da Instituição. Na ocasião, realizada no final do mês de Setembro de 2023, foram detalhados os propósitos, o aporte teórico-metodológico e o desenho das oficinas, tal como o impacto que a atividade poderia trazer para a experiência de aprendizagem da História Local entre os estudantes desta unidade escolar e de outras assentadas na cidade.

Nossa Oficina contou ainda com a orientação e supervisão do professor Renan Birro (UPE/MN), que deu suporte e acompanhou o processo de elaboração e concretização das atividades. Ele esteve presente inclusive em nossa escola no último encontro, vivenciando de perto esta experiência gratificante, além de compartilhar a escuta de novas configurações possíveis para o trato da história local de Aroeiras-PB.



Imagen 4 - Escola Maria Lúcia – zona rural de Aroeiras – PB. Oficina pedagógica. **Fonte:** Arquivo pessoal (2022).

A opção pela “Maria Lúcia” envolveu diferentes razões: minha atuação como professor da instituição, o que tornou o contato com o corpo diretor e coordenador mais simplificado; a nosso ver, a necessidade de inserir perspectivas de história local que unissem tanto a dimensão urbana quanto rural do município, contemplando assim o público que vive nos sítios e pequenas propriedades agropastoris de Aroeiras-PB; a experiência como professor na cidade, de modo que já era possível dimensionar antecipadamente alguns problemas encontrados ao lidar com os temas de história local por professores das redes pública e privada; por fim, considerando a natureza do Profhistória, que prevê uma solução mediadora de aprendizagem prática e condicionada ao ambiente de trabalho docente da Educação Básica. Portanto, as oficinas foram planejadas para serem distribuídas em uma carga horária de dez horas, sendo presenciais em três encontros, mas complementadas com busca de materiais, informações e reflexões conforme a disponibilidade individual dos(as) oficinantes.

A rigor, elas foram organizadas deste modo: os dois primeiros momentos que aconteceram à distância, uma vez que, se tratava do processo de divulgação e do estudo prévio do conteúdo. Ou seja, resguardamos aos professores um período prévio e anterior, que

contemplou o convite e a divulgação em redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas. Em seguida, foi reservado um momento para o estudo a distância, para que os professores assistirem os vídeos, tivessem acesso a textos teóricos, historiográficos e literários da história do município e a análise de imagens, facilitando todo entendimento e fortalecendo as bases necessárias para o transcorrer das discussões presenciais. Estes aconteceram nos três últimos encontros, que serão detalhados a seguir (cf. anexo 1).

Iniciando o mês de outubro, começamos a confeccionar os convites e organizarmos todo processo de divulgação. Já havia conversado e convidado pessoalmente os professores(as) que manifestaram interesse, assim como tinha comunicado ao corpo docente e demais membros da EMEF Maria Lúcia. No entanto, senti a necessidade de formalizarmos a convocação de todos os profissionais envolvidos. Para tanto, anotamos todos os números telefônicos para enviarmos virtualmente o convite e marcarmos um momento adequado para entregá-lo pessoalmente. Consoante o arrazoado metodológico das oficinas pedagógicas, deixamos evidente o foco da atividade de maneira destacada, assim como a data das ocasiões (cf. imagem 5).



Imagen 5- – Convite aos professores e demais membros das Oficinas. **Fonte:** Arquivo pessoal (2023).

Após esta etapa, apontamos o material disponibilizado para o estudo a distância. Ela era composta por produções memorialistas, audiovisuais e literárias, permitindo assim que cada qual tivesse tanto uma noção do todo quanto pudesse escolher aquilo que lhe era mais caro. De fato, as referências e as metodologias desenvolvidas deviam levar os/as docentes a perceberem a diversidade e as singularidades da localidade em que vivem. Portanto, o estudo individual envolvia diferentes materiais, incluindo vídeo-aulas sobre história local e imagens de Aroeiras - PB. Todo este material foi disponibilizado por e-mail aos inscritos na oficina.

O estudo prévio aconteceu a distância, no período de 20 de outubro até 06 de novembro de 2023, totalizando 10 dias úteis para análise e estudo destes materiais. Aferimos este tempo acreditando ser suficiente para conhecermos um pouco do que seria trabalhado nas Oficinas. Durante todo este tempo trocamos mensagens, tiramos dúvidas e interagimos em um grupo de WhatsApp criado exatamente para dinamizarmos as discussões e facilitarmos a interação a distância, uma vez que, todos nós estamos em sala de aula e isso dificulta os encontros presenciais.

Com efeito, percebemos que alguns participantes inicialmente se sentiram inseguros, perguntando por exemplo se era preciso percorrer todo o material. Neste momento, indicamos que seria pertinente ler ao menos um texto curto teórico sobre História Local e o Ensino de História Local; e, dentre os demais, tentar relacionar o conteúdo do texto com suas práticas e os materiais de Aroeiras-PB disponibilizado, considerando se eles eram usados em sala de aula; caso contrário, como eles poderiam usá-los em sala de aula.

Depois desses procedimentos, no dia 09.11.2023, fui até o local das oficinas para darmos início aos procedimentos de identificação e organização do material que seria então útil para as oficinas. A direção da escola nos deu total apoio ao disponibilizar não apenas o espaço, mas também materiais de consumo necessários ao bom andamento das nossas atividades (como papel pardo, cartolinhas, EVA, lápis, canetas, pincéis atômicos, régua, folhas de ofício, cartões para imprimirmos imagens, tesouras, lápis de pintar, apontadores, caixas de som, computadores, projetor multimídia etc.).



Imagen -6 – Alguns materiais utilizados no 1º encontro das oficinas do dia 10.11.2023. **Fonte:** Arquivo pessoal (2023).

Logo depois da seleção do material, buscamos preparar o espaço onde seriam trabalhadas as oficinas: limpamos a sala, organizamos as cadeiras, nos certificamos do pleno funcionamento dos ventiladores e das lâmpadas, deixando o ambiente bem iluminado, fizemos alguns arranjos prévios para acolhida dos docentes, nos certificamos previamente no grupo de WhatsApp da presença dos professores, de maneira que tudo estivesse pronto para o nosso 1º encontro presencial.



Imagen -7 – imagem da sala onde aconteceu nosso primeiro encontro das Oficinas – 10.11.2023. **Fonte:** Arquivo pessoal (2023).

A abertura das atividades foi composta pela apresentação dos partícipes, e optamos em utilizar uma dinâmica descontraída com o intuito de “quebrar o gelo” e as formalidades

tradicionais de apresentação. Portanto, colocamos uma música suave e baixa e utilizamos a dinâmica do “*Autorretrato*”, que por sua vez, realiza-se da seguinte maneira: com a música ao fundo, distribuímos papéis e lápis de colorir. Em vez de solicitarmos que os participantes se descrevam usando palavras, desafiamos os mesmos a realizarem um autorretrato em 20 (vinte) minutos que apresentassem algumas características importantes de cada um(a) deles(as), sem necessariamente que o integrante seja um exímio desenhista. Para o desenho demos um tempo de 20 minutos para que pudessem registrar aspectos necessários para os colegas pudessem descrevê-lo.

Naturalmente, por se tratar de uma cidade de população reduzida, muitos docentes já se conheciam, mas nem todos. Neste momento, foi interessante notar as interações naturais entre eles, seja no empréstimo mútuo dos recursos, seja em comentários sobre os desenhos, as cores e os atributos que marcavam cada um(a) deles(as).

A nossa ideia inicial era que, ao término do desenho, cada qual fosse diante do grande grupo sem dizer nada, e aguardasse os demais fazerem seus comentários descrevendo suas características a partir do que observaram na imagem. Foi um momento muito alegre e espontâneo. Esta dinâmica funcionou perfeitamente na nossa oficina, pois conseguimos sem sombra de dúvida estimular a comunicação entre o grupo e estabelecemos laços profícuos que serviram inclusive como forma de aproximação que enriquecem grandemente o debate, passo seguinte as apresentações.

Dando prosseguimento ao primeiro encontro, apresentamos o cronograma das ações que seriam desenvolvidas ao longo dos nossos encontros. Graças ao momento inicial, já foi possível receber sugestões e contribuições para ajustarmos a confecção deste instrumento de acordo com as carências e as solicitações dos contribuintes. Na ocasião, utilizamos lâminas do projetor multimídia para apresentar a temática de forma esquematizada sobre os conteúdos e conteúdos em vídeo que foram disponibilizados por email.

Tratamos logo depois de fazermos os devidos esclarecimentos sobre as motivações e os objetivos das oficinas. Expressamos de forma clara a importância do trato com a História Local, não só para o professor, mas também para o corpo discente (enquanto um recorte da sociedade mais ampla). Discutimos conceitos importantes como “História Local”, Ensino de História Local e Currículo¹³. Ouvimos atentamente os conhecimentos prévios dos professores e suas experiências com estes conceitos, quer extraída das leituras direcionadas para a oficina, quer da formação prévia e experiência.

¹³ Conferir Introdução e Cap.1.

3.3.1. A História Local a partir de narrativas familiares

Conforme apontado por Fernandes (1995), a História Local tenta se afastar da visão tradicional que preconizava uma história nacional ampla, homogeneizadora e solapante da realidade histórica. Nestas construções, o destaque conferido para grandes personagens (como na história memorialista de Pedro Paulo de Andrade sobre Aroeiras-PB, 1981) torna as pessoas comuns passivas - ou meras “seguidoras” dos “grandes heróis”. Por isso, oferece-se frequentemente uma representação das realidades passadas sem diferenças, contradições e problemas sociais. Este modo de fazer e apresentar a História é, sem sombra de dúvida, silenciador e excluente ao retirar a voz e a vez de pessoas comuns.

Outro ponto digno de nota é a ênfase dada em livros didáticos para os grandes centros políticos, econômicos e culturais, como Brasília, São Paulo e Rio de Janeiro. Entretanto, Fernandes (1995) aponta que estes grandes pólos precisavam diretamente da contribuição de outros pequenos espaços que coexistiam e forneciam as bases políticas necessárias para manutenção das regiões prósperas (como nas migrações de nordestinos para trabalhar em grandes obras, como a Ponte Rio-Niterói, nas indústrias paulistas ou no soerguimento do plano-piloto da capital federal). Durante a oficina, chegamos a conclusão que esta narrativa passava longe do que deveria ser apresentado aos nossos alunos.

Dentro desta perspectiva, podemos incluir por exemplo a contribuição da participação dos almocreves e do município de Aroeiras-PB no abastecimento dos grandes pólos econômicos vizinhos, fornecendo mercadorias e produtos de grande destaque na época, eram eles: algodão, couro e sisal. Por exemplo, a cidade de Campina Grande-PB destaque na produção, inclusive do “ouro branco” (o algodão), recebeu por volta de 1935 a instalação de uma firma especializada no trato com estes produtos acima elencados. A “SANBRA”, a “Sociedade Algodoxeira do Nordeste Brasileiro S.A.” (MENEZES; SANTOS JÚNIOR, 2023).

Neste sentido, destaco que Campina Grande-PB a partir da década de 1950 tornou-se o segundo maior polo de produção de algodão do mundo (MENEZES, 2023). No entanto, todo este destaque dado para a “Liverpool brasileira” supriu a contribuição dos almocreves e da força produtora dos pequenos municípios da circunvizinhança, como Aroeiras-PB, que era uma grande fornecedora de sisal e algodão de Campina Grande. Com efeito, toda a produção durante as décadas de 1950, 1960, 1970 e 1980 das regiões ao redor de Campina Grande, incluindo Aroeiras, era escoada para SANBRA.

Curiosamente, as memórias deste e de outros processos (como de migração para o Sudeste em busca de novas oportunidades, assim como os eventuais retornos ou idas e vindas da Paraíba

para São Paulo, por exemplo) foram registradas a partir das construções memoriais de famílias já assentadas no ABC paulista (MENEZES, 2023), sem que o inverso tenha ocorrido junto àqueles que optaram em permanecer (ou retornaram em definitivo) para cidades como Campina Grande e Aroeiras.

Ao mencionar este fato na oficina, usei como exemplo as minhas próprias narrativas familiares ligadas ao ciclo algodoeiro do Agreste Meridional Paraibano. Meu próprio avô, João Pereira de Araújo, tinha uma grande “Raiz de Algodão”, termo popular utilizado na época para descrever uma área significativa dedicada ao cultivo do “ouro branco”. Neste ínterim, todo o algodão produzido em nossa região era comprado por um comerciante de destaque, conhecido em nosso município como Sr. Antônio Pedro. Em tal arranjo, os produtores se dirigiam ao comércio geralmente aos sábados, dia reservado para nossa feira livre, levando em caminhões as produções maiores ou em burros e jumentos as produções menores.

O produto vinha ensacado em estopas e pesava c.70-80kg; ele era novamente pesado na balança do sr. Antônio, organizado em pilhas no seu armazém, aguardando o momento de serem levadas até Campina Grande. É importante mencionar que a produção do algodão representava a oportunidade das extensas famílias se ocuparem para conseguirem comprar sua “boia” (víveres) nos sábados. Quando criança, presenciava nas terras do meu avô o encontro de várias famílias com seus “seios” (sacos) prontos para encarar mais um dia de labuta. Sendo assim, a cozinha da minha avó Zuleide era um espaço de risos e prosas não só da família próxima, mas de parentes em visita, comadres, compadres e vizinhos, regados ao cheiro e ao sabor do café que ela fazia¹⁴.

Ainda consigo descrever com certa precisão toda aquela movimentação na Casa-Grande que prenunciava o dia de sol e trabalho na colheita do algodão. Parece irônico, mas o trabalho no campo se tornava mais leve, assim como as conversas, as risadas e as paqueras dos jovens filhos(as) de trabalhadores que aproveitavam a oportunidade para comprometerem-se matrimonialmente e darem seguimento à linhagem familiar dos trabalhadores rurais. À noite, minha avó ligava a televisão a bateria (que tinha hora exata para ser desligada). Consequentemente, alguns moradores da vizinhança deslocavam-se de suas casas para assistir o jornal de modo compartilhado, dividindo notícias, mexericos e algumas (normalmente poucas) cenas das novelas.

Durante a oficina, alguns dos participantes dispunham de histórias parecidas, ou lembraram de estudantes, amigos e parentes que dispunham de um conjunto comum de

¹⁴ Como diz o poeta anônimo, “eu ainda sinto o cheiro do café que mãe fazia”.

experiências em comunidade ligadas ao ciclo algodoeiro. Em seguida, com base no projetor, apresentei a narrativa de Andrade (1981) sobre o mesmo período, no qual o autor enfatiza a produção e os grandes produtores, sem abrir espaço para as pessoas comuns. Diante disso, fica claro que essas e outras narrativas familiares ligadas ao momento histórico do “ouro branco” de Aroeiras-PB foram ao longo do tempo eliminadas das narrativas memorialistas oficiais (ou com tal peso) concebidas pelos representantes da elite local na figura de intelectuais e/ou políticos. Tudo leva a crer que se trata de um processo de escrita do passado que privilegia uma *narrativa histórica única* (ADICHIE, 2009) para destacar personagens como o já mencionado Sr. Antônio Pedro - por sinal, irmão de um dos prefeitos municipais anteriores e mencionado na obra de Andrade (1981).

Neste ponto, é possível recobrar a perspectiva de identidade de Hall sobre como alguns pontos de encontro a partir de discursos e práticas exigem que os indivíduos assumam determinadas posições sociais, enquanto, por outro, há subjetividades (como essas narrativas familiares) que fazem parte da nossa construção enquanto sujeitos (2000) - inclusive, de natureza histórica. Nos liames da identidade e diferença, agentes como Andrade (1981) foram fundamentais na tentativa de fixação e constante estabilização daquilo que é "ser aroeirense".

No outro extremo, há a pressão do alunado desinteressado (frente ao desinteresse diante de uma História com a qual não se conecta) e as tentativas de subversão e desestabilização docente por meio de "táticas" e bricolagens (CERTEAU, 2008; LÉVI-STRAUSS, 2004). Enquanto isso, é preciso considerar a desnaturalização do currículo nos termos de Sacristán (2000) e Silva (1996), posto que eles frequentemente servem a determinado grupo social (SABINO, 2013). No caso de Aroeiras-PB, parece-nos que há um reforço da hegemonia de certas oligarquias no poder.

Dentro dessa perspectiva, as memórias e histórias das pessoas comuns (que compõem em grande parte os pais e avós dos estudantes das escolas públicas de Aroeiras-PB, sobretudo no âmbito rural) são silenciadas dessa construção memorialista e recorrentemente tratada como (ainda que não apenas) “história local”. Sendo assim, nossos estudantes não veem suas trajetórias individuais inseridas nessas narrativas, quer diretamente, quer na participação de seus familiares. A nosso ver, este elemento, assim como outros, dificultam não só a compreensão do que é história em sentido geral, do interesse pela disciplina e do motivo para estudar este ou aquele tópico considerando sua realidade imediata.

Por sua vez, a naturalização desta “narrativa oficial” (ou oficializante) também por parte dos professores de História de Aroeiras-PB serve como um instrumento não apenas de apagamento e silenciamento das memórias e histórias de indivíduos e famílias ordinários dessa

localidade; ela também se transmuta em um processo de manutenção da ordem social e do princípio de que somente alguns têm história (ou direito a ela).

Neste arranjo, ao dar espaço para essas trajetórias individuais e familiares em sala de aula a partir das contribuições dos alunos e da comunidade escolar mais ampla pode servir como uma tática de “reescrita” (ou recontagem) da História Local que rompe com a dureza do currículo e insere indivíduos no cerne dos fenômenos históricos. Outrossim, ela propicia um maior interesse pela história de modo abrangente e para reforçar princípios relevantes, como a ideia de que o cotidiano também tem história (e faz parte dela) e da identidade com o local/localidade e suas especificidades.

Dito isso, amparados em Fernandes (1995), discutimos como a vivência do seu bairro, município, comunidade e região seria então comprometida por narrativas que romperiam com a História Local única vigente. Trata-se de partir do próximo para o distante, ou seja, do que nossos alunos têm conhecimento prévio até uma narrativa longínqua e desconhecida, possibilitando o ato de incorporar as experiências de vida dos discentes; outro ponto digno de nota é a inserção do(a) aluno(a) no passado de sua própria comunidade, de modo que ele perceba que é um agente histórico e faz parte da história; além disso, familiarizar os discentes ao patrimônio cultural local, através de uma educação patrimonial que não privilegia a historiografia tradicional (dos patrimônios oficiais dos “grandes homens”).

Ao mesmo tempo, ressaltamos no diálogo da oficina que, enquanto escolha, a História Local não está à espera de ser desvelada do esquecimento; efetivamente, ela é uma construção histórica (como qualquer outra), fruto de seleções e opções intelectuais e carregadas de científicidade, mas não plenamente depuradas de elementos subjetivos (como interesses e razões pessoais) (CAVALCANTI, 2018). Seja como for, ela permite que os(as) educandos(as) entendam analogicamente que, tal como o algodão, que precisa ter o solo arado, ter a muda plantada, regada e cuidada, a História é oriunda de um esforço intelectual que, com os devidos cuidados, rende frutos. Deste modo, assim como Andrade (1981) optou por uma História Local única, oligárquica e centrada nas grandes figuras de Aroeiras-PB, os alunos, como agentes históricos e da História, podem igualmente escrever outras Histórias, romper com a exclusividade da narrativa memorialista predominante e se inserir no passado da comunidade.

Neste esforço, ao contrapor essas questões nas oficinas pedagógicas, percebemos aqui e acolá algumas táticas de superação dos problemas curriculares, por um lado; por outro, certo conformismo e submissão aos parâmetros curriculares nacionais, que resultam frequentemente no pouco ou nenhum espaço para a história local. Enquanto efeito de repercussão, para quem ainda se atreve a incluir a história local, restam as produções “oficializantes”, que não raro

recobram formas e moldes caros ao horizonte historicista do final do século XIX e início do século XX (grandes personagens das elites, recorrentemente brancos, donos de terras, usinas e/ou de grandes rebanhos de gado).

Em contrapartida, sugerimos nos encontros de formação com os professores que a história local pode e deve ser contada a partir das memórias familiares, registradas textualmente ou relatadas oralmente mediante os esforços dos próprios estudantes. Ademais, cartas, fotografias e objetos que compõem acervos particulares podem ser instrumentalizados e contrapostos para a identificação e produção de narrativas históricas locais e plurais. Ao encontrar “pontos nodais”, como festas, locais de encontro e espaços de circulação e socialização comuns, os alunos potencialmente perceberiam a tessitura coletiva e compartilhada de histórias plurais das quais eles e seus familiares fazem parte.

3.3.2. A História Local de Aroeiras-PB a partir da feira da cidade

Durante a oficina, pautada pelo tom de diálogo cordial, intervenções e trocas, os(as) oficinantes foram instigados(as) a refletir durante um curto intervalo de tempo sobre os locais ou ocasiões de Aroeiras-PB que concentram a população. Foram citados alguns de cunho regional ou oficial (festa de emancipação do município e São João), mas destacamos sobretudo a menção da feira, que ocorre na cidade semanalmente e guarda relação direta com a vida de diversos moradores desta cidade.

Do ponto de vista histórico, as feiras estão ligadas ao surgimento das cidades. Na tradição ocidental medieval, seu nome deriva da relação com o dia santo/feriado reservado para as atividades religiosas, de modo que seus participantes usufruían dos serviços das crenças e, ao mesmo tempo, aproveitavam a viagem (muita das vezes do campo para as cidades) para adquirir aquilo que não era produzido na lavoura. Já no século XVI, para evitar o comércio direto entre portugueses e indígenas nas aldeias, Dom João III ordenou que se fizesse um dia de feira, de modo que os “gentios” fossem até as vilas para empreender as trocas. Alguns séculos mais tarde, nos contextos de monoculturas no Brasil, principalmente no Nordeste, as feiras eram provedoras de bens não gerados nas grandes propriedades de terras, que poderiam ser importadas (mais raro) ou produzidas de modo semiartesanal (SILVA, 2018, p.66-67)

Diante dessas necessidades, sobretudo nos interiores e considerando o relato que apresentei no início da dissertação da atuação do meu pai no comércio entre os limites agrestinos da Paraíba e Pernambuco, fica claro que a feira enriquece a realidade sociocultural graças ao ecletismo presente, aos diferentes sotaques, à imbricação de territorialidades frente

às mercadorias de diversas regiões, tal como dos sujeitos que ali transitam, formatando assim identidades multifacetadas e/ou plurais (ARAÚJO, 2011, p.262).

Outrossim, a feira é ainda um organismo democrático, das múltiplas circulações de agências e agentes que vendem, compram e trocam bens e informações; além de um ser vivo, a feira manifesta um microcosmo de contradições e conflitos sociais da realidade circundante (PIERRI; VALENTE, 2010, p.11). A feira expressa igualmente um rico espaço de cores, sabores, cheiros, trocas culturais, histórias de vida e, na prática, constitui um patrimônio cultural imaterial (e por vezes invisibilizado): ela consolida tradições, revigora sensações de pertencimentos e pode contestar, tornar evidente ou consolidar hierarquias e identidades que revelam a dinâmica social e o patrimônio cultural (BIRRO, 2021; PELEGRINI; FUNARI, 2013, p.99). Diante disso, não foi surpreendente identificar que colegas que cursaram o Profhistória no passado fizeram das feiras de suas regiões os objetos privilegiados de suas análises (SOUZA, 2020; SILVA, 2018).

Ao partir da estrutura normativa, uma vez que, conforme expomos no capítulo passado, ela tem sido um dos motivos de limitação para tal empreendimento, destacamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais da área de História para os anos finais do Ensino Fundamental prevêem o estudo das feiras e de outros pontos de convergência populares, conquanto privilegie as narrativas escritas. Outras abordagens, como o uso de fotos, objetos das localidades e depoimentos devem ser usados “quando não existem documentos disponíveis sobre um tema em debate em arquivos ou bibliografias [sic]” (MEC, 1999, p.89). Por sua vez, no tocante ao tema aqui elencado, “casas, ruas, praças, **feiras** e pessoas em atividades de lazer ou de trabalho podem ser fotografadas e filmadas. Esses registros podem ser estudados, posteriormente, como documentos” (MEC, 1999, p.89. O grifo é nosso).

Por sua vez, o tom empregado em documentos normativos mais recentes mudou, assim como a importância de fontes que, até o final do século XX, eram diminuídas diante dos textos escritos. Seja como for, fomos atingidos pela surpresa ao constatar que, na proposta curricular do Estado da Paraíba, as feiras enquanto objeto ou meio que facilite o processo de ensino-aprendizagem só está ligado à unidade temática de “grandezas e medidas” da área de Matemática (SEE-PB, 2020, p.268).

A nosso ver, este tratamento deriva de uma longeva tradição: de acordo com Fernandes (2002) esta visão historiográfica tradicional fundamentada na historiografia do final do século XIX até meados do século XX, que favorecia os grandes personagens, teve apoio em grande escala na política de preservação da memória e do patrimônio em nosso país. Com efeito, durante muito tempo, preocupava-se tão somente com patrimônios de tipo perene, isto é, “o

patrimônio edificado e arquitetônico - a chamada ‘pedra e cal’ - em detrimento de outros bens culturais significativos, mas que, por não serem representativos de uma determinada época, [...] foram relegados ao esquecimento” (FERNANDES, 2002, p.131).



Imagen -8 – imagem da feira livre de Aroeiras- PB 12.12.2023. **Fonte:** Rômulo Laurentino (2004).

No entanto, a feira de rua, por sua natureza fluida, móvel e mutante, não se adequa tanto ao pressuposto de “fonte escrita” quanto ao postulado de “pedra e cal”. Consoante ao argumento, em tese a natureza coletiva e popular da feira, que não admite uma agência de “herói” ou “grande homem” mobilizadora, impediria sua apropriação por parte da oligarquia local. Contudo, como pudemos observar no início da dissertação e convergente com a ideia que concatena as feiras ao surgimento de cidades, a historiografia memorialista e oficializante descreveu que a “feira” aroeirense teria sido criada após um arranjo das grandes famílias locais (Andrade, Gonçalves e Souza), de modo que o esforço colonizador teria se transformado efetivamente em uma concentração populacional - fazendo surgir assim a cidade Aroeiras-PB a partir da “Feira do catolé dos Souza” (ANDRADE, 1981).

A nosso ver, este caso expõe duas situações que precisam ser ressaltadas. Em primeiro lugar, trata-se claramente de um caso de apropriação de uma história que não é única, muito menos exclusiva de algumas famílias poderosas como forma de legitimar sua condição e posição de prestígio em âmbito local e regional. Além disso, e talvez de modo mais importante, expressa de modo contundente que a feira tem um impacto concreto que ultrapassa os preconceitos da historiografia tradicional e das limitações dos documentos norteadores da educação nacional e estadual.

Entrementes, como evitar nas oficinas o seguinte questionamento: onde estão os almocreves, os feirantes, os moto-táxis, os fornecedores vindos da agricultura familiar? Não seriam eles agentes históricos? Como reverberar aquelas vozes suprimidas pelas falas daqueles que estão no poder? Como trabalhar uma história que está mais próxima dos(as) educandos(as) tanto em termos de local-lugar quanto de pertinência para as suas realidades vividas? Como fazer com que eles se sintam parte da História?

As questões supramencionadas também são muito relevantes quando refletimos sobre o perfil de boa parte do alunado aroeirense (incluindo da EMEF Maria Lúcia de Albuquerque), posto que boa parte deles pertence a famílias de pequenos produtores rurais. Por isso, a depender da época do ano e da produção, alguns alunos deixam de frequentar a escola durante certos períodos para ajudar suas famílias nas criações de animais, no plantio, na lida e na colheita. Além disso, eles periodicamente se deslocam para a feira da cidade, quer para vender, quer para comprar.

De fato, a agricultura familiar como a principal responsável pela comercialização de produtos a nível local, além de se mobilizar por formas distintas das relações de trocas de cunho empresarial tradicional. Frequentemente, as relações comerciais oriundas da agricultura familiar mesclam anseios subjetivos e regramentos sociais vigentes; além disso, aplicam-se quatro canais de comercialização: a venda direta ao consumidor; a integração ao agronegócio processador, as vendas para o setor de distribuição e mercados institucionais. Doutra feita, boa parte dessa vazão se dá em feiras populares, nas quais os atrativos são a capacidade de negociação e o atendimento diferenciado. Ademais, os produtores, feirantes e clientes forjam laços estreitos que extrapolam as meras relações econômicas (SILVA et. al, 2017, p.5-7).

A partir desse arranjo, a feira se destaca como um ponto de observação privilegiado da História Local de Aroeiras-PB que foi negligenciado da (até então) narrativa histórica única e “oficial”. Como apresentei na introdução, ela fez e faz parte de trajetórias familiares que estão ligadas à dinâmica comercial de pequenos produtores e comerciantes desta cidade e de outras que por ali circulam ou circularam. Considerando a vida de habitantes de pequenas chácaras e sítios, que nem sempre contam com cobertura de Internet ou telefonia, para além das meras trocas e entre os regateios dos preços, é nas feiras que as notícias e “causos” circulam, que novas práticas são disseminadas e que arranjos sociais são consolidados (confraternizações, empreitadas de trabalho coletivas, reivindicações).

No horizonte deste trabalho, é importante destacar mais uma vez que *histórias são criadas na feira de Aroeiras-PB* - mesmo que não tenha sido reconhecida pela historiografia tradicional “oficial” (ANDRADE, 1981). Estas e outras iniciativas ali desenhadas pouco a

pouco articulam sensações de identidade e pertencimento (BARROS, 2022) que só são possibilitadas por este abrangente ambiente que é a feira.

Uma estratégia relevante para tentar produzir respostas que foi trabalhada nas oficinas envolve a ideia de “inventários participativos”. Trata-se de um aparato utilizado para sensibilizar a comunidade que manifestações como as feiras populares compõem um dos patrimônios locais - para além da mera e tradicional ideia de “pedra e cal”. A rigor, “os inventários participativos possuem como alvo primordial a mobilização e sensibilização da comunidade para a importância de seu patrimônio cultural, por meio de uma atividade formativa que envolve produção de conhecimento e participação. (NEPOMUCENO, 2021, p.90).

Pensando a partir deste raciocínio, conseguimos entender melhor como a Feira representa para a sociedade local um *locus* privilegiado de histórias que até então não eram contadas, que eram invisibilizadas e caíam no esquecimento. Evocando mais uma vez o ciclo algodoeiro aroeirense, sem sombra de dúvida os mais velhos irão lembrar-se do comércio do Sr. Antônio Pedro e talvez a SANBRA. Mas e os pequenos produtores? Os almoocreves? E os próprios feirantes? E a feira em si?

Para fins de exemplo, muitos desses agentes históricos, que vinham de regiões próximas e distantes, usufruíram da feira antes e depois de escoar o algodão até a casa de ração do Sr. Antônio Pedro. Ali, era possível saber a disposição prévia do comerciante, oportunidades de trabalho, festas que se avizinhavam, forjando assim teias de relações complexas que enriquecem a história e conectam pessoas.

Naturalmente, no cotidiano, essas ações têm seus pesos e relevâncias nas dinâmicas de existência; no entanto, dificilmente os indivíduos ordinários consideram a feira (e seus derivados a partir das interações culturais, econômicas e sociais) como algo de valor histórico e uma forma de patrimônio. Por isso, a ideia de “pedra e cal” aparentemente ainda tem alcance e apelo abrangentes.

Doutra feita, de modo disruptivo, Fernandes (2002) chamou a atenção para uma nova leitura acerca dos patrimônios culturais no Brasil:

Atualmente se preserva um bem não só pelo seu valor estético, arquitetônico ou histórico. Ele é preservado se tem significação para comunidade em que está inserido e se essa preservação possibilita a melhoria da qualidade de vida de seus moradores e contribui para construção de sua identidade cultural e o exercício da cidadania. (FERNANDES, 2002, p.138).

Por isso, através desses arranjos, que podem e devem ser trabalhados ao lidar com a História Local em sala de aula, notamos que “estudar a feira é aproximar o patrimônio e seu

reconhecimento à vida comum, é atribuir valor a uma referência por vezes invisibilizada ou negligenciada nas aulas de história por ser representativa de grupos e saberes que historicamente estiveram à margem.”(NEPOMUCENO, 2021, p.90).

Por fim, ao pensar na articulação das experiências de vida e construção do conhecimento histórico no horizonte escolar de modo articulado com a História Local de Aroeiras-PB, percebemos que

suscitar novas relações com a feira enquanto referência da vida comum, de trabalhadores, frequentadores e demais agentes partícipes dessa manifestação local, favorecendo inclusive a criticidade e a apreensão de distintos recortes investigativos no ensino de história com os inventários participativos (NEPOMUCENO, 2021, p.98).

Terminada esta parte, que foi atravessada por debates e sugestões, elaboramos um quadro em sala de aula a partir dos interesses maiores conforme o material disponibilizado (literatura, fotografia e vídeos). Em seguida, formamos os professores em duplas de modo que um(a) interessado(a) em um tipo de indício dividisse o trabalho com um(a) colega com outra preferência. A nosso ver, a divisão propiciaria uma maior interação e uma cobertura mais ampla do material disponibilizado. Desafiamos as duplas a contrapor seus interesses e temas de história local com os materiais didáticos disponíveis na biblioteca da escola, assim como deixamos o uso de computadores e impressora livres para que eles imprimissem aquilo que precisassem. Eles também utilizaram seus *smartphones*, caso preferissem (alguns contavam com acervos próprios de fotos e vídeos em suas redes sociais). No caso dos recursos digitais, solicitamos que eles salvasssem os materiais ou sinalizassem a fonte dos recursos (computador, *smartphone* e nome do registro).

O objetivo envolvia produzir uma espécie de esboço de plano de aula a partir de até 8 (oito) tópicos e convergente com discussões mais amplas previstas em tópicos de História do Brasil e História da Paraíba (cf. imagem a seguir). Em seguida, eles deveriam anotar os tópicos e informações referentes ao conteúdo em uma folha de papel.

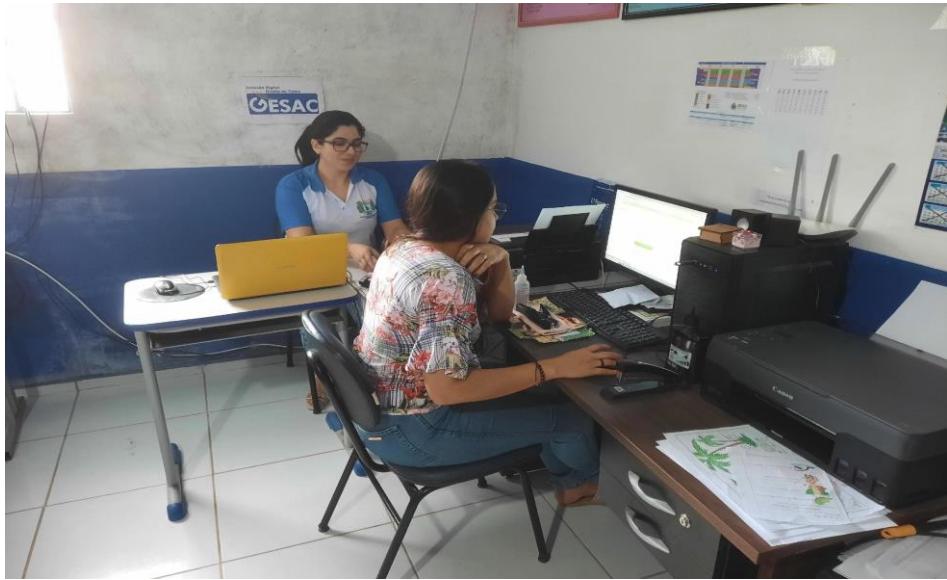


Imagen -8 – imagem dos professores pesquisando no primeiro encontro das Oficinas – 10.11.2023.

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Enquanto desdobramento, estabelecemos um período de 20 minutos para os grupos pesquisarem e analisarem o material de forma conjunta e desenvolverem uma linha de raciocínio a ser rascunhada. Como já foi mencionado, optamos pela divisão de interesses para cobrir o máximo possível o material. Desta forma, enquanto uma dupla de professores(as) buscava imagens, outra assistia os vídeos, enquanto uma terceira consultava o conteúdo impresso, em uma dinâmica rotacional.

Ao concluirmos esta fase, compomos novamente um grupo maior em uma roda de debates. Neste instante, abrimos para as discussões, de modo que cada dupla apresentou rapidamente suas propostas e puderam trocar de informações, experiências e perguntas direcionadas diante do material previamente apontado.

Alguns participantes apresentaram pontualmente partes de vídeos, imagens e como era importante contar com as novas linguagens (sobretudo digitais) para o Ensino de História como forma de facilitar a compreensão por parte do estudante. Citaram inclusive como materiais produzidos pelos próprios alunos e pelos professores ajuda a compreender melhor aspectos históricos locais e sua relação com fenômenos mais amplos (regionais, nacionais e/ou globais). Pedimos que os participantes anotassem as contribuições dos demais colegas nas folhas iniciais. Esgotado o debate, as duplas exibiram os resultados alcançados até então. As folhas e recursos digitais foram arquivados (salvo nos *smartphones*, mas pedimos que eles preservassem o material até o final da oficina ao menos) para que fossem reutilizados em nosso segundo encontro.

Na semana seguinte, começamos o segundo encontro das Oficinas. Foram realizados os mesmos procedimentos técnicos e apriorísticos que ocorreram no primeiro (organização do espaço, dos recursos necessários, sugestões e apontamentos etc.). Desta vez, os(as) oficinantes apontaram como o encontro anterior motivou alguns a pedir recursos adicionais a amigos, colegas e parentes por aplicativo de mensagens instantâneas (em formato de áudio, foto, texto e/ou vídeo). Sendo assim, a rede de alcance da oficina foi ampliada, ainda que de forma não-intencional, tal como o leque de opções e o número de pessoas que teriam acesso às informações.

O exemplo trabalhado neste encontro foi a página do Instagram elaborada pelo historiador, professor e especialista em História Local Manoel Gomes de Oliveira Neto, conhecido popularmente e carinhosamente apenas como Manoel Neto. Professor da rede municipal de Aroeiras-PB, ele foi um precursor da ocupação autóctone na região a partir do trabalho *Nas Malhas do Tempo: Repensando a Presença Humana no Território de Aroeiras a Partir de Vestígios Pré-Históricos* (2020), apresentada e defendida no âmbito da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Nesta produção, ele descreve elementos importantes sobre a Pré-História do Nordeste, bem como, faz apontamentos cruciais acerca das descrições dos sítios arqueológicos locais, evidenciando os primeiros habitantes a chegarem em Aroeiras.

Neste sentido, a zona rural de Aroeiras-PB guarda registros de pinturas rupestres pertencentes à tradição agreste - um conjunto amplo de sítios com grafismos semelhantes e presentes nas regiões agrestinas e nos sertões da Bahia, Paraíba, Pernambuco e Rio Grande do Norte (OLIVEIRA NETO, 2020, p.11-12). Um bom exemplo abarca a Pedra do Letreiro do Riachão de Pedro Velho, que dispõe aproximadamente de 10m de altura e 25m de comprimento. Nela há fitas de dimensões variadas, formas geométricas e semicírculos com 20-25cm de diâmetro pintados na cor avermelhada (OLIVEIRA NETO, 2020, p.13-14).

Diante deste trabalho, fica clara a presença e ocupação indígena anterior ao advento de Laurentino Varejão na região da atual Aroeiras-PB. Porém, estas atividades e registros das populações nativas se encontram ausentes na narrativa de Pedro Paulo de Andrade (1981) e não são reconhecidas nem mesmo na Lei Orgânica Municipal (nr. 445/1990), que conta com um item dedicado aos patrimônios históricos reconhecidos pelos políticos da cidade:

VI – São considerados patrimônio histórico da cidade de Aroeiras: o estádio João de Brito Lira, o Açude Velho, o Grupo Escolar Major José Barbosa, a Praça Sebastião Souto Maior, Hospital, Cemitério, Mercado Público, Igreja Nossa Senhora do Rosário, a Primeira Casa Construída no Município (PMA. Câmara de Vereadores de Aroeiras-PB, inciso V do art. 123 da Lei Orgânica Municipal nr. 445/1990).

Como expusemos anteriormente, nota-se um reforço normativo em âmbito municipal da concepção patrimonial do tipo “pedra e cal” (FERNANDES, 2002), representado não apenas no registro legal dos patrimônios reconhecidos pelo município, mas também pelo escolha de Pedro Paulo de Andrade (e, consequentemente, de sua narrativa) como bastião da congregação da vereança aroeirense. Sendo assim, tal medida consagra e monumentaliza não apenas um membro da oligarquia local, mas também a narrativa por ele proposta.



Imagen 9 - Grafismos presentes na Pedra do Letreiro do Riachão de Pedro Velho, na zona Rural de Aroeiras-PB. O sítio homônimo é cortado pelo curso d’água, que desemboca no Rio Paraíba (a Leste); ao Norte, resta o Açude Argemiro de Figueiredo (Açude de Acauã), em Itatuba. **Fonte:** Oliveira Neto (2020).

Por sua vez, na perspectiva de pesquisador e divulgador da História Local, Manoel Neto criou uma página no Instagram como forma de oferecer reflexões e materiais para interessados - incluindo alunos, professores e curiosos sobre a história aroeirense. Nas oficinas, o trabalho de Manoel Neto foi citado mais de uma vez como recurso relevante para o ato de repensar as fontes da História Local da região, além de se aproximar do aparato tecnológico que influencia o alunado.

De fato, como afirmaram Lucchesi e Maynard (2019), os ambientes digitais são atrativos para as novas gerações que estão nos bancos escolares, de modo que aparelhos digitais e tecnológicos ganham proeminência no trabalho docente. A facilidade proporcionada pela navegação na internet em qualquer lugar e em tempo real para trazer informações instantâneas oferece ao navegante um sentimento de descobridor, de desbravador do inexplorado, de novos horizontes cada vez mais fascinantes. Simultaneamente, é preciso permanecer atento, pois

Tudo Digital é Sexy [...] Entretanto, ao discutir o fazer historiográfico na era digital, demonstra a preocupação com este completo fascínio pelo novo e

alerta para a necessidade de tentarmos combinar o “novo” e o “velho” numa prática que seja cada vez mais híbrida para não corrermos de, como diríamos aqui no Brasil, “Jogar fora o bebê junto com a água do banho” (LUCCHESI; MAYNARD, 2019. Ebook).

Desse modo, os autores claramente defendem a importância de pensarmos nas mudanças qualitativas trazidas pelas mídias digitais, mas desde que contribuam significativamente para o letramento histórico e digital sem perder de vista a correlação entre este presente instantâneo e o passado histórico e o “fazer historiográfico” em sala de aula (LUCCHESI; MAYNARD, 2019. Ebook). A nosso ver, este cuidado é necessário para coadunar o interesse das novas gerações no emprego de novas tecnologias (abdicando da perspectiva do uso pelo uso) com a História Local e a compreensão do(a) educando(a) enquanto agente da História e da construção do saber histórico.

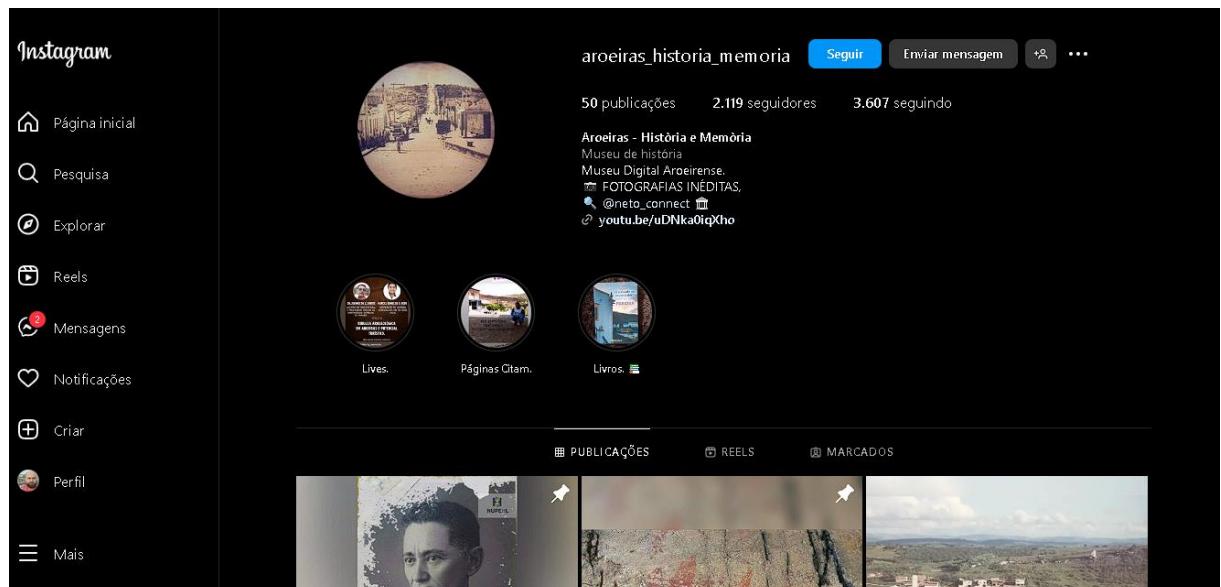


Imagen 10 Página do Instagram intitulada “Aroeiras, História e Memória”, por Manoel Neto.

Fonte: Instagram (2024).

Sendo assim, a página oferece fotos, vídeos, *lives* e textos que podem servir de pontos de reflexão e ponderação em sala de aula por professores e estudantes. A atuação de Manoel Neto e o uso de seu trabalho por outros docentes certamente avança para a seara das “táticas” apontadas por Certeau ligadas ao cotidiano (2008; 1996). Assim, nota-se uma disputa no campo representativo entre a narrativa e as formas de construção identitárias encapsulada na produção histórico-memorialista de Andrade (1981) e as rupturas propiciadas por inovações curriculares “informais” e episódicas empregadas pelos docentes de Aroeiras-PB(RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021; HALL, 2000; CHARTIER, 1990).

Naturalmente, consoante ao exposto antes, a página por si só não representa uma “solução pronta” para o trabalho com o Ensino de História Local nas salas de aula. Contudo, este recurso representa um aporte útil no processo de difusão e reconhecimento de uma História Local de Aroeiras-PB não retratada na narrativa histórica predominante..

3.3.3. A História Local, a produção literária local e o cinema do Mercado

Outra intervenção sugerida pelos(as) oficinantes ao longo do segundo encontro foi a utilização da produção literária local como forma de dinamizar a aula, conectar com elementos reconhecidos na vivência da comunidade e reforçar o letramento. Ensinar história, na atualidade, tem se tornado um grande desafio tanto em relação ao universo escolar, quanto ao interesse dos nossos alunos por uma disciplina teórica – didática e afirmada por eles como monótona e enfadonha.

De fato, como apontado por Meira (2003, p.28), a leitura na escola muitas vezes é dirigida a materiais insossos, desligados da realidade vivida e tratada como um mero aparato avaliativo ou de treino. Por outro lado, Rildo Cosson defendeu o emprego da literatura que se desloque do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do verossimilhante para o distinto, de modo que o aparato cultural do(a) educando(a) seja ampliado e transformado (2006, p.47).

Para tentar dar conta dessas preocupações, assim como ao expor as limitações da compreensão daquilo que tem valor histórico na narrativa “oficializante” de Andrade (1981) e no aparato legal de Aroeiras-PB, recorremos ao poeta, literato e músico local Dudé das Aroeiras. Alguns oficinantes mencionaram que já utilizaram seu material com bastante sucesso: nas ocasiões, os(as) educandos(as) gostaram da experiência, tecendo vários comentários sobre as composições, uma vez que eles se sentem contemplados pelas narrativas ali presentes. Outrossim, de modo similar ao realizado por Manoel Neto, Dudé disponibiliza seu trabalho nas redes sociais, que incluem textos, versos, prosas e melodias com referências ao presente e passado aroeirense.

Diante disso, uma dupla de oficinantes sugeriu a discussão do poema *O Cinema no Mercado*, que prontamente foi projetado em tela a partir do material extraído da internet. Esta poesia descreve a utilização do Mercado Público - um dos prédios reconhecidos como patrimônio pela Câmara de Vereadores de Aroeiras-PB - como cinema, por intermédio de Cleto Barbosa (tio do poeta e em época recém-falecido). De acordo com Dudé das Aroeiras, seu tio teria sido um dos precursores na exibição de filmes para a população aroeirense na década de 1970:



Imagen -11 – *Print* do slide utilizado no segundo encontro das Oficinas pedagógicas (em 23 de Novembro de 2023). **Fonte:** Arquivo pessoal (2023).

Tudo leva a crer que os versos encapsulam diferentes ocasiões e exibições ao longo do tempo. Seja como for, fica claro que a ocasião era uma espécie de marco na cidade, que se apinhavam nas ocasiões e que, da forma como podiam, assistir às exibições “improvisadas”. Neste arranjo, evoca-se um esforço imaginativo, assim como fica claro o impacto causado pela exibição de filmes em pequenas cidades do interior do Nordeste (SOUZA, 2004, p.16-17).

Via de regra, esses momentos iam além do mero entretenimento, uma vez que dispunham de uma função social: como apontou Campos (2018), “o interesse pelo cinema não era despertado somente pelo que se iria ver na tela, mas também pelo modo com que as salas estavam organizadas e pelas propagandas que eram feitas das atrações” (2018, p.59). Além disso, considerando a natureza especial, o público frequentemente recorria a “roupas formais”, em parte como forma de demonstrar seu status, em parte como uma forma de saudar o pertencimento a algo que, na mente de muitos, pouco correspondia aos cenário do interior agrestino paraibano - mesmo que o espaço destinado para a exibição fosse multiuso (2018, p.61-71).

Entrementes, percebe-se a natureza popular do empreendimento em oposição ao teatro tradicional, quer pelo “improviso” na emenda das fitas, quer pelo atendimento do público. Assim como em outras plágias, tratava-se de uma diversão acessível, alardeada por comerciantes que, em meio ao ofício, traziam de outras partes as propagandas faladas das películas em evidência (RODRIGUES, 2003).

Neste ínterim, a escolha do poema em questão, que descreve cenários de ampla participação popular, foi extremamente fortuito para repensar o espaço do atual Mercado Municipal - que atualmente opera tão somente em sua natureza comercial. Na discussão que se seguiu, os participantes da oficina concluíram que era uma forma de ressignificar um patrimônio reconhecido pelo município; todavia, não mais pela agência dos “grandes heróis” e das oligarquias locais, nem pelo seu “intérprete” (ANDRADE, 1981), mas com ênfase nas pessoas comuns. De fato, caso instigados, os(as) educandos(as) poderiam questionar seus familiares acerca das exibições, em busca de narrativas consoantes, divergentes ou complementares, assim como de fotos e outros registros em arquivos privados - os já mencionados “acervos informais de fontes”¹⁵.

Mediante esta breve reflexão, talvez as produções de Dudé das Aroeiras sejam uma daquelas que melhor expresse os processos de identidade e diferença a partir da linguagem - principalmente ao apontarmos a posição desafiadora, subversiva e desestabilizadora de uma identidade aroeirense elitista e desconectada da maior parcela da população (SILVA, 2000). Ademais, a nosso ver, a falta de material e de incentivo municipais precisam se matizadas pelo constante estímulo à “atitude historiadora” entre o alunado para repensar relações sociais ordinárias e alimentadas pelo cotidiano - ou seja, por narrativas familiares, fotografias e patrimônios históricos de caráter social, ainda que não reconhecidos oficialmente (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021; BIRRO, 2021; PÉREZ WINTER, 2014). Nesta subversão da identidade cristalizada (SILVA, 2000), é possível se inserir nas fissuras graças ao aparato da bricolagem e das táticas (LÉVI-STRAUSS, 2004; CERTEAU, 2008).

Esgotadas as discussões estabelecidas ao longo do segundo encontro, restou a percepção de que caminhos promissores foram projetados e vivenciados em formas de ressignificar o Ensino de História Local. Ressaltamos sempre que possível a necessidade de aulas de histórias envolventes, elucidativas e significativas para o aluno. Indicamos sugestões, apontamos produtos práticos e atividades pedagógicas que dariam um novo contorno ao ensino de história local. Nos despedimos dos oficinantes para darmos sequência ao último momento das oficinas, a ser realizado na semana subsequente.

¹⁵ Cf. item 2.5.

Nesta ocasião, iniciada às 8h, organizamos uma socialização ampla da produção dos(as) oficinantes, além de ouvirmos os *feedbacks* e as avaliações. A direção escolar tomou a liberdade de convidar a Secretaria Municipal de Educação de Aroeiras, que expôs uma mensagem de agradecimento e congratulações pelo trabalho vivenciado nas oficinas. Além dos oficinantes, a ocasião também congregou a equipe administrativa, docente e técnica da EMEF Escola Maria Lúcia de Albuquerque.

Na oportunidade, apontamos rapidamente os propósitos da oficina, salientando a importância da História Local e a da utilização de novas abordagens para o Ensino de História. Em seguida, foi ressaltada a necessidade de um bom trabalho a ser desenvolvido nas séries finais do Ensino Fundamental como forma de desenvolver nos alunos um apreço a disciplina de história e tomarem consciência da importância enquanto matéria fundante do desenvolvimento do senso crítico e da sua cidadania.



Imagen -12 – imagem da abertura do terceiro encontro, realizado em 24 de Novembro de 2023.
Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Ato contínuo, os(as) primeiros(as) oficinantes começaram a apresentar seus produtos, mediados pelas intervenções e comentários dos(as) presentes. Em seguida, às 9h30min, fizemos um agradecimento à direção da EMEF Maria Lúcia de Albuquerque pela cessão do espaço, dos materiais e pela oferta de um café da manhã na direção/secretaria/sala dos professores.

Este momento foi interessante para que o Prof. Renan Birro lançasse de modo informal perguntas sobre a organização da Secretaria Municipal de Educação (divisão de “regionais”), sobre as iniciativas curriculares envolvendo a disciplina de História, as atividades

extracurriculares que contavam com o apoio da Secretaria, de previsões de orçamento para reforma e ampliação das escolas etc. Além disso, para a direção e coordenação pedagógica, ele dirigiu questionamentos acerca da natureza dos(as) educandos(as) que eram atendidos pela EMEF Maria Lúcia de Albuquerque, do perfil dos(as) professores(as) que ali atuavam (se residiam em Aroeiras-PB ou em outras cidades, onde tinham se formado, se atuavam em mais de uma rede, entre outros questionamentos).



Imagen 13 – Café da manhã oferecido aos participantes das Oficinas no 3º Encontro em 24 de Novembro de 2023. **Fonte:** Arquivo pessoal (2023).

Após o café da manhã, retornamos para a sala na intenção de assistir às últimas apresentações de resultados e socializarmos as impressões dos(as) oficinantes sobre a ocasião. De modo geral e com bastante tato, os(as) participantes reforçaram o pequeno espaço dedicado ao Ensino de História Local, quer pela estrutura normativa, trabalhista e dos recursos didáticos; ademais, por meio da oficina, notamos uma desnaturalização da narrativa historiográfico-memorialista predominante, uma vez que a maior parte deles chamou atenção para a ausência de histórias mais conectadas com a vivência e realidade dos(as) estudantes.

Para fins exemplificativos, em uma das exposições, uma das oficinantes organizou um painel fotográfico com os patrimônios oficiais da nossa cidade (ruas, praças, escolas, prédios, pinturas rupestres e etc.). No entanto, em vez de emular e reproduzir a narrativa de Andrade (1981), ela frisou possibilidades de abordagem que integrassem construções de narrativas históricas por parte dos(as) educandos(as) com reforço das ideias de identidade e pertencimento para além da já cristalizada narrativa.

Neste ponto, conseguimos perceber a consolidação das táticas apontadas por Certeau (2008) e um exercício prático da bricolagem no questionamento dos conhecimentos "acabados", em uma nítida manifestação de subversão e desnaturalização da identidade vigente constituída (HALL, 2000; SILVA, 2000), assim como de superar as limitações e construções identitárias subreptícias presentes no currículo e nas normativas (SABINO, 2013; SACRISTÁN, 2000; SILVA, 1996) mediante o amparo da História Local a partir de outras agências (RALEJO; MELLO; AMORIM, 2021).



Imagens 14 e 15 – Painel fotográfico apresentado no Terceiro Encontro, em 24 de Novembro de 2023.
Fonte: Arquivo pessoal (2023).

3.4. Balanço da oficina pedagógica

Após concluídas as tarefas de apresentação das produções, e, elencadas os objetivos e as finalidades das atividades construídas coletivamente, demos início à etapa avaliativa das oficinas pedagógicas. Solicitamos, deste modo, que cada um dos participantes fizesse uma breve explanação sobre sua impressão e aprendizagem decorrente na formação, apontando os pontos positivos abarcando as facilidades e os pontos críticos envolvendo as dificuldades.

Todos, de forma unânime, apontaram para a necessidade de criarmos brechas, oportunizando a entrada da história local na sala de aula, sobretudo, utilizando novas linguagens e metodologias envolventes que tornem as aulas dinâmicas e atrativas. Blogs, páginas no Instagram, redes sociais, poesias, imagens e charges foram sem dúvida alguma as mencionadas com bastante evidência. Destacaram a importância destas ferramentas pedagógicas como forma de aproveitar as habilidades dos alunos, direcionando seus aspectos meramente informativos e agregando-os ao processo de ensino – aprendizagem.

Dentre os aspectos positivos, os(as) oficinantes sinalizaram que estas técnicas envolventes atraem a participação dos discentes nas atividades solicitadas em sala, ainda mais,

quando abrange o que está próximo. Os alunos saem da posição de meros telespectadores e tornam-se protagonistas e colaboradores no processo de construção do conhecimento histórico. Causou-nos satisfação o fato da maioria dos professores(as) presentes solicitarem outras oficinas ou formações que aprofundar a temática, buscando sobretudo, qualificar a prática docente.

Um ponto apresentado como possível entrave para execução plena deste tipo de mecanismo de trabalho seria a falta de laboratórios de informática nas escolas e o fato de nem todos os alunos possuírem *smartphones* e acesso à internet. Infelizmente, o desenvolvimento tecnológico acontece de forma irregular, ou seja, nem todos vivenciam plenamente a modernidade informacional. Neste sentido, fizemos questão de apontar que se avulta a importância do planejamento docente como facilitador de acesso e apoio, para que não se utilize destes recursos no improviso, ou mesmo como modismo, sem objetivos claros tornando a aula desprovida de sentido lógico e distante de seu resultado final, que seria o envolvimento e a aprendizagem significativa.

Considerações finais

Em geral, quando termino um livro, encontro-me numa confusão de sentimentos, um misto de alegria, alívio e vaga tristeza. Relendo a obra mais tarde, quase sempre penso “Não era bem isto o que queria dizer”. (VERÍSSIMO, 2005, ebook).

Ao término desta etapa, como nas lembranças das sessões de cinema do Mercado de Aroeiras-PB, resta o balanço da aprendizagem a partir das leituras, dos teóricos utilizados, das aulas do Profhistória da Universidade de Pernambuco e dos contatos com professores e colegas; além disso, das incessantes trocas com profissionais e colegas historiadores(as) aroeirenses, pois sem eles boa parte deste caminho não teria sido trilhado. Afinal, a pesquisa é um desafio, independentemente do campo de conhecimento que avançamos. Seja como for, o presente trabalho, que representa uma construção reflexiva, implica em uma representação de dada realidade: sendo assim, reconhecemos os limites e vislumbramos alguns caminhos que poderiam ter sido trilhados em outras circunstâncias.

Deste modo, não podemos afirmar que concluímos as possibilidades de análises sobre o objeto estudado; porém, acreditamos que aqui se encontra um olhar de quem se preocupa tanto com o ofício da História quanto com a importante tarefa de ensinar história - ou melhor, histórias. Por isso, o esforço aqui apresentado não ceifa nem pretende eliminar as possibilidades sobre a temática abordada, sendo tão somente um caminho trilhado.

Com efeito, as transformações do campo da História ao longo do século XX modificaram gradativamente seus objetos, temáticas e abordagens. Uma dessas novas possibilidades implicou na recuperação e renovado interesse pela História Local. No entanto, diferentemente da Antiga História Política, que elegia os documentos escritos, sobretudo os oficiais, tal como os feitos dos “grandes homens”, essa História Local estava preocupada com as bases da sociedade, isto é, com os indivíduos comuns, que muitas vezes foram excluídos, marginalizados e silenciados das narrativas históricas.

Todavia, estes avanços ainda não se fizeram sentir em Aroeiras-PB, uma vez que ainda é expressivo o número de instituições escolares, professores e alunos desinteressados ou desconhecedores da história de sua localidade. Um problema que tem início nas séries iniciais e se arrasta por toda vida escolar do aluno, causando, por conseguinte, o desinteresse dos discentes pela disciplina de História, uma vez que ela é pautada por uma aprendizagem fragmentada, desconectada e desenraizada do cotidiano, do local-lugar e da realidade vivida.

Deste modo, a presente pesquisa tentou superar esta limitação preocupante para quem ensina a História nesta porção paraibana. Para tanto, a partir tanto da abordagem teórica quanto do relato de experiência, também a evidenciamos a influência do currículo e do livro didático na introdução da história local na sala de aula e buscamos demonstrar as brechas, fissuras e táticas desenvolvidas pelos professores de História de Aroeiras-PB para driblar as prescrições que envolvem o trato com a temática em suas escolas.

Com a investigação pudemos constatar que o professor de História de Aroeiras-PB, mesmo quando suprimido por esferas normativas e por uma narrativa histórico-memorial solapante, ainda que de modo vacilante, encontra artifícios desviacionistas dentro de sua prática para superar os ditames que lhe impõe o sistema de ensino. Ao apresentar experiências pessoais carregadas de significado e plenas possibilidades, eles postulam novas narrativas construídas de modo significativo e relevante com e para os seus alunos.

Michel de Certeau (2008) e Levi Strauss (2004) nos deram os devidos fundamentos teóricos metodológicos para percebermos que os currículos são constantemente modelados pelas ações táticas dos professores, que com suas artes de fazer com, (re)configuram e (re)orientam seus exercícios para superar as barreiras encontradas. Em seguida, o relato de experiência consolidou a hipótese inicial de nossa pesquisa, a saber, que de fato existem táticas e movimentos particulares para trazer à baila a temática local. Estes dados indicam que mesmo de forma dialógica, tem estado presente na sala de aula práticas inovadoras que desobstruem os obstáculos e abrem espaço para que novas Histórias de Aroeiras-PB ganhem vez e voz.

No ato de culminância, representado pelas oficinas pedagógicas, restou evidente que a maioria dos professores têm se desdobrado para desenvolver, dialogar e incluir a história local em suas práticas docentes, aproveitando possibilidades e materiais de origens diferentes para superar a narrativa elitista da historiografia tradicional e “oficial” da cidade. Sendo assim, o texto de Andrade (1981), que ganha tons oficiais e é confirmado pela Lei Orgânica do Município, determina e naturaliza os patrimônios e quem são dignos de compor a narrativa histórica prevalente de Aroeiras-PB.

Por sua vez, ao legitimar situações culturais, sociais e econômicas, ele sufoca as narrativas históricas que deveriam contemplar as famílias dos nossos estudantes, suas comunidades e realidades. Neste ponto, parafraseamos a pergunta do filho dirigida ao famoso historiador: qual seria então o real significado de se estudar história? Na narrativa “oficial” aroeirense, a maior parte da população se encontra alijada ou submissa aos comandos e mandos das elites locais. Como, então, não questionar o quanto seria mais atrativa e importante para organização do

ensino escolar uma mudança epistemológica, historiográfica e didática da abordagem do conhecimento histórico que trouxessem em seu cerne a contemplação da comunidade escolar em geral, gestores, professores, estudantes e familiares?

Caminhávamos em direção à superação de um desafio apresentado por Cavalcanti (2018) que diz respeito à oposição da história local aos fatos considerados relevantes pela história. Ou seja, torna a história local uma “história pequena”, não em importância, mas pelos seus próprios limites. Este tipo de narrativa estaria presa a um estereótipo de “acontecimento pequeno”, aprisionado em última instância a uma miúda dimensão geográfica. Por outro lado, nosso papel é exatamente caminhar na contramão desta perspectiva, confirmado a multiplicidade de vozes que ecoam na história da nossa comunidade e dos nossos alunos, ajudando a transpor barreiras que apresentam a história local apenas como complemento de uma história maior.

Devemos ficar vigilantes que a utilização da história local permite aos educandos se enxergarem e entenderem as transformações históricas que ocorrem no mundo ao seu redor, um espaço próximo do seu cotidiano, na cidade, na zona rural e na localidade onde ele mora. Ratificar este tipo de história não consiste no abandono dos conceitos históricos, das teorias e das narrativas historiográficas mais abrangentes: ao contrário, representa analisar a trajetória humana sob o prisma do que o nosso alunado conhece e reconhece a partir de uma abordagem diferente.

Portanto, compreendemos que esta ação tática desenvolvida pelos astutos docentes de história do município de Aroeiras-PB, deve ser vista como um ensaio e um alerta para a ação democrática prevista na constante revisão curricular realizados pelas escolas e pela Secretaria Municipal de Educação, de acordo com as indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e a própria BNCC.

Fica ainda, de acordo com Filho (2003), a constatação de que mesmo diante de todos os empecilhos, existem professores(as) preocupados(as) com a abordagem da história local, pois “eles acreditam que tratar um conteúdo vinculado à realidade do aluno permitirá mais facilmente se chegar com ele ao conhecimento concreto do objeto, à sua descoberta, ou seja, apreendê-lo em seu movimento, em suas contradições” (2003, p.98). Para dar conta desta árdua tarefa, eles lançam mão de a coragem e a astúcia de manter atitudes, ainda que de forma ora clandestina, ora aberta, que assinalam a capacidade reflexiva, questionadora e criativa em sua prática docente

Pensando deste modo, percebemos a importância de um instrumento metodológico que auxiliasse os professores a discutir e enfrentar as dificuldades, além de compartilhar e observar boas práticas e “formas de fazer” que contemplassem o local-lugar - situação que culminou nas

“oficinas pedagógicas” e em um novo relato de experiência. Um(a) leitor(a) atento perceberá que fizemos um grande esforço de apresentação de ambos os aparatos metodológicos, que, a nosso ver, figuram como “soluções mediadoras de aprendizagem” igualmente válidas para qualquer colega que quiser se pautar nelas.

Frisamos ainda que os resultados alcançados coletivamente talvez sejam tão ou até mesmo mais expressivos do que os alcançados antes: para nós, os aprendizados, críticas e reflexões dos(as) oficinantes foram fundamentais para repensarmos juntos nossas práticas, encontrarmos forças nos caminhos trilhados por outrem e percebermos que não estamos sozinhos.

Portanto, seria impossível concluir este trabalho sem mencionar minhas vivências profissionais e todos(as) os(as) meus(inhas) estudantes ao longo desta longa caminhada de vinte anos de docência na rede municipal da cidade. Nesta conjuntura, tenho apreço especial aos alunos da EMEF Maria Lúcia de Albuquerque, filhos e filhas de pequenos produtores rurais e trabalhadores do campo, com quem eu me identifico a partir de minha trajetória pessoal..

Entremos, destacamos o papel que o Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História da Universidade de Pernambuco desempenha, uma vez que ele tem uma grande capacidade mobilizadora e transformadora para estudantes-professores. Durante este percurso, em contato com as diferentes disciplinas, vivenciamos discussões imprescindíveis que contribuíram diretamente para transformarmos nosso espaço de sala de aula, revisitando propostas e debates fundamentais para o melhoramento da nossa prática pedagógica.

O PROFHISTÓRIA e sobretudo, as aulas propostas pelo professor - orientador Renan Birro, foram essenciais para desenvolvemos um produto/metodologia que possibilitasse um encontro com os docentes para realizarem atividades que refletissem diretamente na ação desenvolvida pelos professores de história e que direcionasse novas estratégias didáticas que facilitam a entrada da história local na sala de aula. As Oficinas nos ajudam a compreender melhor a importância da pesquisa, da seleção dos materiais, as dinâmicas, as novas linguagens e os conteúdos que tornam a aprendizagem significativa.

Sendo assim, a confluência de toda essa experiência proporcionada pelo Profhistória tem implicado em novas formas de ensinar, oportunizando nosso alunado a entender que a história não se resume apenas àquelas que hoje figuram nos livros didáticos ou nas narrativas “oficiais”, ditados pelo ritmo e vontades dos que detém o poder. Ao contrário, reiteramos a importância de evidenciar uma narrativa histórica construída sobretudo, na pesquisa, na diversidade de fontes e no engajamento do estudante e do seu espaço enquanto elemento fundante, relevante e ativo da história e na produção histórica.

Faz-se necessário, assim, instigá-los a conhecer novos conhecimentos, novas realidades, ampliar olhares e fortalecer laços de pertencimento à história local, inserindo-os nesta grande trama como parte integrante e importante de um complexo mecanismo com diversas engrenagens. Dessa maneira, o(a) aluno(a) enxerga-se como sujeito histórico, produtor da história e partícipe na construção do conhecimento.

Referências bibliográficas

- ADICHIE, C. **O perigo de uma história única.** Disponível em youtube.com Acesso em 06 mai. 22.
- AFONSO, M. Lúcia M (Org). Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossocial. Belo Horizonte: Edições do campo social, 2000.
- ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. **Análise Qualitativa De Dados De Entrevista: Uma Proposta.** Paidéia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto-SP, v – 2 Fev/Jul – 1992.
- AMADO, Janaína. **História Regional e Local.** In: República em Migalhas Marco Zero, São Paulo, 1990.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: UNIVILLE, 2004.
- ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da C. Oficinas Pedagógicas em Direitos Humanos: uma aposta de Formação política com grupos populares, In: **CONGRESSO INTERNACIONAL EDUCAR EM TIEMPOS DIFÍCILES, 2011**, Santiago.
- ANDRADE, Pedro Paulo de. **Aroeiras sua história.** Campina Grande-PB, Santa Fé, 1981.
- ANTONELLO, R.S.S. **A História Local no processo de ensino e aprendizagem histórica.** Dissertação. Cuiabá: Profhistória/Universidade Federal do Mato Grosso, 2020.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, G.A.F. As feiras nordestinas na contemporaneidade como fenômeno de resistência frente ao Global. **II Seminário Nacional fontes documentais e pesquisa histórica: sociedade e cultura. 07 a 10 de Novembro de 2011, Universidade Federal de Campina Grande.** Disponível em dspace.sti.ufcg.edu.br Acesso em 14 dez. 23.
- ARAÚJO, G.A.F. **Continuidade e descontinuidade no contexto da globalização:** um estudo de feiras em Portugal e no Brasil (1986-2007). Tese. Minho: Universidade do Minho, 2012.
- ARAÚJO, L.R. **Pedro de Andrade e o cultivo das raízes por ele elegidas em 1981 para a cidade de Aroeiras/PB:** uma análise historiográfica. Trabalho de Conclusão de Curso. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2021.
- ARAÚJO, Wanderson Pereira; SOUZA, Lisley Lourrany Nascimento. **Guia para a realização da oficina pedagógica.** Montes Claros: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, 2020. 63 p.
- ARAÚJO, Wanderson Pereira; SOUZA, Lisley Lourrany Nascimento. **Guia para a realização da oficina pedagógica.** Montes Claros: Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, 2020. 63 p.
- AROEIRAS, D. **Dudé das Aroeiras.** Disponível em facebook.com/dudedasaroeiras.aroeiras Acesso em 14 mar. 23.
- ARRIADA, E.; VALLE, H.S. Educar para transformar: a prática das oficinas. **Revista Didática Sistêmica**, v. 14, n. 1, p. 3-14, 2012. Site: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/2514>. Acesso em: 06.05.2022.
- ARROYO, Miguel. **Ofício do Mestre:** imagens e auto-imagens. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Autêntica, 2008.
- AZEVEDO, B.; MARTINS, F.; MACHADO, D. Contratos de trabalho de professores e performance dos alunos no Brasil: 2005 a 2015. **46º ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 11 a 13 de Dezembro de 2018.** Disponível em www.anpec.org.br Acesso em 06 nov. 23.
- AZEVEDO, Veruska A descolonização e a decolonialidade como possibilidades na construção do ensino de história na escola básica. In: ALMEIDA NETO, A. S. de; LOURENÇO, E.;

- CARVALHO, J. P. F. de (Orgs.). **Ensino de história em tempos torpes: leituras e reflexões.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.
- BARBOSA, A.D.S. **Geografia da Feira:** Espaço, Ensino e Representações na feira de Aroeiras, Paraíba. Trabalho de Conclusão de Curso. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2017.
- BARBOSA, Vilma De Lurdes. **Ensino De História Local: Redescobrindo Sentidos.** Saeculun – Revista de História. [15] João Pessoa, jul./dez. 2006.
- BARCA, I. Aula Oficina: do projeto à avaliação. **Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica.** Braga, Centro de Investigação em Educação, 2004, p.131-144.
- BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, J.d'A. História Local e História Regional - A historiografia do pequeno espaço. **Revista Tamoios** 18 (2), p.22-53, jul.-dez. 2022.
- BARROS, J.d'A. O Campo da História - uma introdução às especialidades da História. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas 16, p.17-35, dez. 2004.
- BARROS, J.d'A. O lugar da História Local. In: _____. **A expansão da História.** Petrópolis: Vozes, 2013, ebook.
- BATISTA, Helenildes Maria de Albuquerque. **A prática pedagógica do professores do ensino médio do CEFET – PI:** Desvelando concepções de avaliação da aprendizagem. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Piauí – Terezina – Piauí – 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. Ensaios sobre o conceito de cultura. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BEZERRA, Carmén Lúcia Tomaz, LIMA, George. **O professor de história na luta pela inclusão curricular da história local.** Anais do XVI Encontro Regional de História da ANPUH – Rio de Janeiro – RJ – 2014.
- BIRRO, R. M. Ensino de História e patrimônios invisíveis e silenciados: um guia para a produção de mapas digitais interativos. In: LEITE, P.G.; BORGES, C.C.L.; SZLACHTA JÚNIOR, A.M.. (Org.). **Ensino de história, tecnologias e metodologias ativas:** novas experiências e saberes escolares. 1ed.João Pessoa: Editora do CCTA, 2022, v. 1, p. 153-178.
- BITTENCOURT, C. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2005.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico:** uma história do saber escolar. Tese de doutorado. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.
- BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º 9.394/96.** Brasília: MEC/FAE, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais:*
- BRASIL. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), PL nº 13.005.** Presidência da República: 25 de Junho De 2014.
- Brasileira de Educação.** São Paulo, v. 1, n. 26, p. 109-118, 2004.
- BRITO, H. C. et. al. Mapeamento de áreas verdes nos municípios do Agreste Paraibano. **Anais do I Congresso Internacional de Meio Ambiente e Sociedade e III Congresso Internacional da Diversidade do Semiárido.** 20 a 22 de Novembro de 2019, Campina Grande - PB. Disponível em editorarealize.com.br Acesso em 20 jun. 24.
- BUCZENKO, Gerson Luiz. **O Ensino De História Local E Concepções De Identidade Histórica De Professores:** Estudo De Caso Em Uma Escola De Campo Largo-Pr. Dissertação de Mestrado Universidade Tuiuti Do Paraná – Coritiba –PR – 2013.
- BURKE, P. **História e Teoria Social.** São Paulo: EdUNESP, 1992.
- BURKE, Peter (org.). **A Escrita da História – Novas Perspectivas.** São Paulo,
- BUTLER, J. **Gender Trouble : Feminism and the Subversion of Identity.** 2. ed. New York: Routledge, 1999.

- CABRAL, C.L.O., MEDEIROS, M.V. Formação docente: da teoria à prática, em uma abordagem sócio-histórica PUC – São Paulo Revista E- Curriculum – ISSN 1809 – 3876.
- CAITANO, I.R.F. “**Hei de te cantar, meu Crato gentil**”. Ensino de história local: entre ufanismo, práticas e empecilhos. Dissertação. Crato: Profhistória/Universidade Regional do Cariri, 2018.
- CALDAS, Alessandra da Costa Barbosa Nunes. **Imagen na formação de professores**: uma questão de currículo para cidadania. Monografia apresentada para conclusão “Latu-senso” – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro-RJ – 2013.
- Campinas, SP: UNICAMP – IFCH, 2000.
- CAMPOS, A.F. **O cinema no interior: um estudo sobre a História do Cine-Brasil de Visconde do Rio Branco/MG (1915-1993)**. Dissertação. Juiz de Fora: Programa de Pós-Graduação em Patrimônio Cultural, Paisagens e Cidadania/Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.
- CAMPOS, M. C.R. M. MACEDO, L. **Desenvolvimento da Função Mediadora do Professor em Oficinas de Jogos Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, pag. 211-220. Volume 15, número 2, julho/dezembro de 2011. São Paulo - SP.
- CAMPOS.Claudinei José Gomes. **Método De Análise De Conteúdo**: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. Rev Bras Enferm, Brasília (DF) 2004 set/out;57(5):611-4.
- CANDAU, V. M. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. Educação em Direitos Humanos**: uma proposta de trabalho. Novameria/PUC-Rio. 1999. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 06/05/2022.
- CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- CANEN, Ana e outros. **Pesquisando Multiculturalismo e Educação: O que dizem as Dissertações e Teses**. Caxambu: 23.ª Reunião Anual da ANPEd, setembro de 2000.
- CARDOSO, Ciro F. & MAUAD, Ana Maria. “História e imagem: os exemplos da fotografia e do cinema”. In: **Domínios da História**: Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro:Campus, 1997, p. 401-418.
- CARR, E.H. **Que é História?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CARVALHO, Edgar. Enigmas da cultura. São Paulo: Cortez, 2003
- CAVALCANTI, Erinaldo. **História e história local: desafios, limites e possibilidades**. Revista História Hoje, v. 7, no 13, p. 272-292 - 2018
- CAVALCANTI, Luciana Araújo. **A história local no currículo da educação básica**. Dissertação. Recife: Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade Federal de Pernambuco, 2007.
- CERTEAU, M. **A cultura do Plural**. São Paulo: Papirus, 1996.
- CERTEAU, M. **A escrita da História**. São Paulo: Forense, 1994.
- Certeau, M. **A invenção do Cotidiano**. 2. vols. Petrópolis: Vozes, 1996 [1994].
- CERTEAU, Michel. **A Invenção do Cotidiano**: 1. Artes de Fazer. 15 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves – Petrópoles, RJ: Vozes, 2008.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.
- CONSELHO NACIONAL DE ÉTICA NA PESQUISA. **Resolução nr. 510 de 7 de Abril de 2016**. Disponível em 14 fev. 24. Disponível em <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- CORREA, Sílvio Marcos de Souza. **História Local e Seu Devir Historiográfico**. Edusc,2003.
- COSSON, R. Letramento literário na Escola. São Paulo: Contexto, 2006.

- CRANE, S.A. Language, Literacy Studies, and Historical Thought. In: KRAMER, L.; MAZA, S. (Eds.). *A Companion to Western Historical Thought*. Oxford: Blackwell, 2002, p.319-355.
- DALLANOL, Rodrigo Assufi, SILVA, Francielli Pirolli da. **A EDUCAÇÃO COMO PROCESSO DA FORMAÇÃO SOCIAL DO INDIVÍDUO.** 1º simpósio Nacional de educação, XX semana de Pedagogia – Cascavel – PR – 2008.
- DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1998.
- DEMO, Pedro. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- DIDI-HUBERMAN, G. **L'image survivante**. Histoire de l'art et temps des fantômes selon Aby Warburg. Paris: Les éditions de Minuit, 2002.
- DILL, Diovane da Rosa. **Oficinas pedagógicas para formação Continuada de professores em Triunfo-rs**. Dissertação de mestrado - Universidade Federal de Santa Maria – RS – 2018. DP&A, 2006.
- DURAN, M.C.G. Uma leitura do cotidiano escolar com Micheu de Certeau. **Congresso. International Studies on Law and Education 12, set.-dez. 2012**. Porto: CEMOrOc/FEUSP, 2012, p.1-6. Disponível em www.hottopos.com/isle12 Acesso em 05 ago. 23.
- DURAN, Marília Claret Geraes. **Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau**. Diálogo Educ., Curitiba, v. 7, n. 22, p. 115-128, set./dez. 2007.
- Economia e Poder no Século XIX**, Salvador, UNEB, 2003.
- Ensino em re-vista, 4(1): 43-51 – jan/dez - 1995.
- FEITOSA, Robson de Souza; STEFANUTO, Vanderlei Antônio. **Roteiro de oficina Pedagógica para Organização do Projeto Integrador em Cursos Técnicos de Nível Médio**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Manaus-AM-2019.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Memória e ensino de História. In. BITTENCOURT, Circe. (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. Um lugar na Escola para a História Local. **Ensino em Revista** 4 (1), p.43-51, jan.-dez. 1995.
- FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Um Lugar na Escola para História Local**. Ensino em Revista, v – 4: 43 – 51. Jan\Dez – 1995.
- FERNÁNDEZ-PARADAS, Antonio-Rafael. Patrimonios invisibles. Lineas de investigación desde la perspectiva de género y la recuperación de la memoria LGBT. **Vivat Academia** 141, p.115-137, 2018.
- FERRAÇO, C. E. Ensaio de uma metodologia efêmera: ou sobre as várias maneiras de sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, I. B.; ALVES, N. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. p.91-107.
- FIGUEIRÉDO, Maria do Amparo Caetano de; NASCIMENTO, Elizangela de Souza; SILVA, José Roberto; Souza, Viviane de. **Metodologia de oficina Pedagógica**: Uma experiência de extensão com crianças e Adolescentes. Extensão Universitária, João pessoa, UFPB –2006.
- FIGUEIRÉDO, Maria do Amparo Caetano de; NÓBREGA, Geruíza Pereira da; PONTES, Simone Castro; SILVA, Vandmar Ferreira da; PRAXEDES, Maria Eliane; VIEIRA, Francisca das Chagas F.; ARAÚJO, Maria Betânia. **Sujeitos Sociais em movimento**: oficinas pedagógicas de cultura popular com crianças e adolescentes. Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, João Pessoa, UFPB, 2003.
- FILHO, Helio Braga da Silveira. **Educando Com A História Local: Marcas Da Formação De Professoras No Fazer Escolar**. Dissertação De Mestrado: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo. São Paulo - Sp – 2003.
- FILHO, Helio Braga Da Silveira . **Educando Com A História Local: Marcas Da Formação De Professoras No Fazer Escolar**. Dissertação De Mestrado: Pontifícia Universidade Católica De São Paulo. São Paulo - Sp – 2003.
- FONSECA, S.G. **Didática e prática de ensino de História**. Campinas: Papirus Editora, 2003.

- FONSECA, Selva Guimarães. **História local e fontes orais:** uma reflexão sobre saberes e práticas de ensino de História. **História Oral**, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan.-jun. 2006.
- FONTENELE, Maria Elizabeth de Andrade. **Percepções sobre a utilização e efetividade da pesquisa qualitativa no marketing eleitoral.** Dissertação de mestrado. FUMEC – Faculdades de Ciências Empresariais da Universidade – Belo Horizonte – BH – 2008.
- FORTUNATO, I. O relato de experiência como método de pesquisa Educacional. In: FORTUNATO, I.; SHIGUNOV NETO, A. (org.). **Método(s) de pesquisa em educação.** São Paulo: Edições Hipótese, 2018. p. 37-50.
- fotografia e do cinema". In: **Domínios da História:** Ensaios de Teoria e Metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p. 401-418.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 8^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 19^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- FREIRE, P. **Política e pedagogia.** Porto: Porto Editora, 1998.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GARRIDO, Joan del Alcàzar. **As fontes orais na pesquisa histórica :** uma contribuição ao debate. Revista Brasileira de História, São Paulo, vol.13, n.25, set.92/ago.93, p. 33-54.
- GEBRAN, Raimunda Abreu. "A identidade de um bom professor: o ser e o fazer", In: **Didática.** São Paulo: Fundação Editora da UNESP, v.31, 1996.
- GERMINARI, Geyso D. **O ensino de história local e a formação da consciência histórica de alunos do 6º ano do ensino fundamental:** uma experiência com a unidade temática investigativa. XIV Encontro Regional de História. Universidade Estadual do Paraná – Campo Mourão- PR – 2014.
- GIL, A.C. Observação. In: _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008, p.100-108.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- GOMES, I.Q. **Sensibilidades e representações na construção do espaço urbano aroeirense:** entre sonhos, desejos e práticas (1920-1960). Dissertação. Campina Grande: Programa de Pós-Graduação em História/Universidade Federal de Campina Grande, 2012.
- GONÇALVES, Vanessa Bugs. **A indisciplina dos alunos na perspectiva da gestão escolar:** possibilidades de uma análise a partir das relações de poder. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.
- GOUBERT, P. História Local. **Revista Arrabaldes** 1 (1), p.69-83, mai.-ago. 1988.
- GUILHOTO, Lúcia de Fátima Martins. **O uso da Internet como Ferramenta para a oferta diferenciada de serviços a clientes Corporativos.** Um estudo exploratório no setor de telecomunicações. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo – SP – 2002.
- GUSMÃO, Emery Marques. **Memórias de Quem Ensina História.** Cultura e identidade docente.ed.Unesp, São Paulo, 2004.
- GUZZO, Elizabeth de Almeida; SILVINO, Flávia Felipe. **Abordagem qualitativa e suas possibilidades de aplicação em pesquisas na Linguística Aplicada.** ANAIS LINGUISTICAS. Belo Horizonte, 2010.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: _____. **Identidade e Diferença.** Petrópolis: Vozes, 2000, p.104-120.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: *história e geografia*. MEC/SEF: Brasília, 1997.v.5 (1^a a 4^a séries /1º e 2º ciclos).
- <https://www.ted.com/talks/chimamanda Ngozi Adichie the danger of a single story/transcript?language=p> Acesso em 11 jun. 22.

- ICHIKAWA, Elisa Yoshie, RAMPAGO, Adriana Vinholi. **Bricolage:** a Busca pela Compreensão de Novas Perspectivas em Pesquisa Social. II Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade. Curitiba – PR -2009.
- INEP. **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2023.** Disponível em www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar Acesso em 21 jun. 24.
- JACQUES, P.B. **Estética da ginga:** a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001.
- JESUS, G.S.; SÁ, A.F.A. Caminhos da memória e da história: reflexões sobre as memórias de antigos moradores da fazenda Cuiabá no estado de Sergipe. **Anais do XI Encontro Nacional de História Oral, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 10 a 13 de Julho de 2012.** Disponível em historiaoral.org.br Acesso em 12 dez. 23.
- JUNIOR, D.A.R. O território do cotidiano. **Padê:** Estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos (encerrada), v. 1, n. 1, 2006.
- JUNIOR, W. E. F.; OLIVEIRA, A. C. G. **Oficinas Pedagógicas:** Uma Proposta para a Reflexão e a Formação de Professores. Relatos de sala de aula, Vol. 37, N° 2, p. 125-133, Maio, 2015. Disponível em: qnesc.sqb.org.br/online/qnesc37_2/09-RSA-50-13.pdf. Acesso em: 09.06.2022
- KINCHELOE, J.; BERRY, K. **Pesquisa em educação:** conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LANFRANCO, A.C.P.M.; FORTUNATO, I. Formação de professores e o relato de experiência como método de pesquisa: levantamento de teses e dissertações 2012-2020. **Revista Educação em Páginas** 1, p.1-17. 2-22.
- LAPA, J. R. do A. **História e historiografia:** Brasil pós 1964. Rio de Janeiro: Paz e
- LARROSA, J. B. Lenguaje y educación. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 16, p. 68-80, 2001.
- LDB da Educação Nacional de nº 9394/96. Brasília: senado Federal, 1997.
- LEVI, G. Sobre a micro-história. In.: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história.** São Paulo: EdUNESP, 1992, p. 133-161.
- LÉVI-STRAUSS,C. **O Pensamento Selvagem.** Campinas,SP: Papirus, 1989.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. A ciência do concreto. In: O pensamento selvagem. Campinas. Papirus, 2004.
- LODDI, Laila; MARTINS, Raimundo. **A cultura visual como espaço de encontro entre construtor e pesquisador bricoleur.** Revista digital do Laboratório de artes visuais. Centro de Educação – Universidade Federal de Santa Maria. Capa>nº 3 – 2009
- LOPES, A. C. **Políticas curriculares:** continuidade ou mudança de rumos? **Revista**
- LOPES, A.C. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2014.
- LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Org.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006, p.126-158.
- LOPES, Alice Casimiro. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (org.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** (Série cultura, memória e currículo; v.7). São Paulo: Cortez, 2006.
- LOPES, J. M. C.; CURRA, L. C. Dias; FERNANDES, C. L. C.; MATTOS, L.F. C. **Manual da oficina para capacitar preceptores em medicina de família e comunidade.** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Medicina de Família e Comunidade, 2009. Disponível em: <http://www.academia.edu/27514379/Oficina>. Acesso em: 17.05.2022
- LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade.** In: LOURO, Guacira Lopes. O corpo Educado: Pedagogias da Sexualidade. Belo horizonte, Ed. Autêntica - 1999.
- LUCCHESI, Anita; MAYNARD, Dilton C. S. **Novas Tecnologias.** In: Dicionário de Ensino de História/ Coordenação; Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira – Rio de janeiro – RJ: FGV, Editora, 2019.

- LYRIO, Kelen Antunes; MARTINS, Nicéa de Souza; SILVA, Kátia Feijó da. **Michel de certeau e a educação.** Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educ., Vitória-ES, v. 17, n. 2, jul./dez. 2011.
- MACEDO, Elizabeth. **CURRÍCULO:** Política, Cultura e Poder. *Curriculum sem Fronteiras*, v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006.
- MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. Técnicas de Pesquisa. In: _____. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2023, p.190-195.
- MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental / História, 1999.** Disponível em mec.gov.br Acesso em 18 dez. 23.
- MEIRA, M.E.M. Construindo uma concepção crítica de psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In: _____; ANTUNES, M.A.M. (Orgs.) **Psicologia Escolar:** Práticas Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MELLO E SOUZA, L. Vícios, virtudes e sentimento regional: São Paulo, da lenda negra à lenda áurea. **Revista de História**, n. 142-143, p. 261-276, 2000.
- MENEZES, Marilda Aparecida; SANTOS JÚNIOR, Jaime. Glossário. In: _____. **Tecendo vidas e sonhos:** história oral de agricultores(as) do Sertão Paraibano e trabalhadores(as) do ABC Paulista. Jundiaí/Campina Grande: Paco Editorial/EdUEPB, 2023 (ebooks).
- MENEZES, Marilda Aparecida; SANTOS JUNIOR, Jaime. **Tecendo vidas e sonhos:** História oral de agricultores (as) do Sertão Paraibano e trabalhadores (as) do ABC Paulista. Curitiba: Paco e Littera, 2023.
- MICELI, P. Uma pedagogia da História? In: PINSKI, J. (Org.). **O Ensino de História e a criação do fato.** São Paulo: Contexto, 2009, ebook.
- MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais - História (Séries Finais do Ensino Fundamental).** Disponível em portal.mec.gov.br Acesso em 16 jun. 24.
- MITIDIERO JÚNIOR, M. A. Brutalidade na luta pela terra na Paraíba. **Dataluta** 132, dez. 18, p.1-11. Disponível em www.fct.unesp.br/nera Acesso em 20 jun. 24.
- MOITA, F.M.G.S. C. ANDRADE, F.C.B. **O Saber de mão em mão:** A Oficina Pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na Escola Pública. Educação Popular / n.06 UFPB. Paraíba, 2005. Disponível em: www.filomenamoita.pro.br/pdf/GT06. Acesso em: 19/06/2022.
- MONTENEGRO, Antonio Torres. **História oral e memória:** a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 1994.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo :** currículo, conhecimento e cultura / [Antônio Flávio Barbosa Moreira , Vera Maria Candau] ; organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.
- MORONI FILHO, Elio. O patrimônio invisível: arquitetura popular urbana de municípios do período colonial brasileiro. **GeoGraphos** 87 (16), p.1-14, 2016.
- MUSSI, R.F.F.; FLORES, F.F.; ALMEIDA, C.B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional** 17 (48), p.60-77, out./dez. 2021.
- NASCIMENTO, Ely Soares. **Saberes construídos na prática pedagógica de professores na educação de jovens e adultos.** Dissertação de Mestrado da Universidade de Taubaté – SP – 2013.
- NASCIMENTO, R. O. **A Ferramenta PDDE interativo como indicador de caminhos: relato de experiência em uma escola da rede municipal de São Paulo.** Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: formação de formadores) Pontifícia Universidade Católica De São Paulo, São Paulo, 2016.

- NEIRA, M.G. O currículo multicultural da Educação Física: uma alternativa ao neoliberalismo 1 “O currículo multicultural da Educação Física”. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 5, n. 2, 2006.
- NEPOMUCENO, Sabrina Barros. **O ensino de História vai à feira: inventários participativos e saberes reversos a partir de uma educação patrimonial decolonial** - Natal, 2021. 124f.: il. Color.
- NEVES, Erivaldo Fagundes. **História Regional e Local no Brasil: fontes e métodos da pesquisa histórica regional e local**. Feira de Santana/ Salvador, UEFS/ ed. Arcádia, 2002.
- NEVES, Joana. **História Local e Construção da Identidade Social**. Saeculum, 1997.
- OLIVEIRA, Ana Maria Carvalho dos Santos. **Recôncavo Sul: Terra, Homens, e poder no século XIX**. Dissertação. Salvador: UFBA, 2000.
- OLIVEIRA, Victor Almeida. **A urbanização do trabalho e os reflexos na previdência social**. Trabalho de Conclusão de Curso. Santa Rita: UFPB, 2021, 60 p.
- OLIVEIRA NETO, M.G. **Nas malhas do tempo**: repensando a presença humana no território de Aroeiras a partir dos vestígios pré-históricos. Trabalho de Conclusão de Curso. Campina Grande: Universidade Estadual da Paraíba, 2020.
- PCNs – **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio. MEC, Brasília, 1999.
- PELEGRINI, S. C. A.; FUNARI, P. P. **O que é patrimônio cultural imaterial**. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- PEREIRA, Talita Vidal. **As contribuições do paradigma pós estruturalista para analisar as políticas curriculares**. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.3, n.1, pp.419-430, Março de 2010 a Setembro de 2010.
- PEREIRA, Talita Vidal. **As contribuições do paradigma pós estruturalista para analisar as políticas curriculares**. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, v.3, n.1, pp.419-430, Março de 2010 a Setembro de 2010.
- PÉREZ WINTER, C. Género y Patrimonio: Las ‘ProMujeres’ de Capilla del Señor, **Estudos Feministas** 22 (2), p.543-543, 2016.
- PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIERRE, M.C.P.; VALENTE, A.L.E.F. A feira livre como canal de comercialização de produtos da agricultura familiar. **Anais do XLVIII Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural**. Campo Grande, 2010, p.1-15.
- PINSKY, Jaime, PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História Prazerosa e Conseqüente.(IN): **História na Sala de Aula**: conceitos, práticas e propostas.(org) KARNAL, Leandro. 3 ed. São Paulo: contexto, 2005.
- PIRES, Ema. Planeta Coferpor: identidades ferroviárias e patrimônios invisíveis. **Veduta - Revista de Estudos em Património Cultural** 9, p.20-23, 2015.
- PMA. **Lei Orgânica Municipal nr. 445/1990**. Disponível em aroeiras.pb.leg.br Acesso em 18 dez. 23.
- PRADO, Daniel Porciuncula, MACEDO, Sabrina Meireles. **Reflexões a cerca do ensino de História: a História Local e a Consciência Histórica**. **Revista Latino-Americana de História** . Vol. 2, n.º. 6 – Agosto de 2013 – Edição Especial. PPGH-UNISINOS
- RAGO, L. M. ; GIMENES, R. A. de O. (Org.). **Narrar o passado, repensar a história**.
- RAGO, L. M. **A Nova Historiografia Brasileira**. [S.l.p.]. (Mimeogr.).
- RALEJO, Adriana Soares; MELLO, Rafaela Albergaria AMORIM, Mariana de Oliveira. **BNCC e Ensino de História: horizontes possíveis**. Educar em Revista, Curitiba, v. 37, e77056, 2021.
- REIS, José Carlos. **A história entre a filosofia e a ciência**. São Paulo: Editora Ática, 1996.
- REZNIK, Luís. **Qual o lugar da história local?** Revista de História Regional.v3, 1998.

- RIBEIRO, Fernando da Costa; SILVA, Shirley dos Santos. **Cartilha para Estruturação de Oficina Pedagógica.** Macapá-PA, 2020.
- RIBEIRO, N.J.M; RÉGO, Safira Ravenne da Cunha. O “Silenciamento” da voz negra feminina: uma análise discursiva da obra de Maria Firmina dos Reis. **Cadernos Cajuína**, São Luís, v. 4, n. 1, 2019.
- RIBEIRO, Renilson Rosa. **Educação Temática Digital.** *Campinas*, v.3, n.2, p.71-91, jun. 2002.
- RODRIGUES, E.A.S. Cinema e História - um olhar cultural sobre os espaços de sociabilidades. **XXII Simpósio Nacional de História, João Pessoa, 2003.** Disponível em anpuh.org.br Acesso em 12 jan. 24.
- SABINO, Patrícia da Costa. **Táticas/astúcias:** modelações de professores/as a partir de prescrições curriculares. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de pós-graduação. Florianópolis – SC – 2013. 179ps.
- SACRISTÁN, J.G. **O que significa o currículo.** Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso, p. 16-35, 2013.
- SAMUEL, Raphael. **História Local e História Oral.** In: Revista Brasileira de História. Pp. 219-242. V. 9, n.º 19, set. 1989 / fev. 1990.
- SANTOS, J.W.M. **A feira e o Ensino de História:** caderno de sequências didáticas a partir da feira de Itabaiana/SE. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (Profhistória). Aracaju: UFS, 2021.
- SANTOS, Mário Ribeiro dos. No coração do Recife, São José: um bairro com histórias empretecidas. In: ARAÚJO, Sandra Simone Moraes de; SANTOS, Mário Ribeiro dos. **Narrativas Urbanas:** práticas de pesquisa e escrita de novas histórias. Recife: EDUPE, 2022.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASparello, Arlete Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza. (Orgs.). **Ensino de história:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. Cap. 13, p. 187-198.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O Ensino de História Local e os desafios na formação da consciência histórica. In: MAGALHÃES, M.S.; MONTEIRO, A.M.; GASparello, A.M. (Orgs.). **Ensino de História:** sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ, 2007 (ebook).
- SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA PARAÍBA. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba - Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Disponível em observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br Acesso em 16 jun. 24.
- SEE-PB. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba - Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Disponível em see.pb.gov.br Acesso em 18 dez. 23.
- SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2013.
- SILVA, A. R. **Educação Patrimonial no Ensino de História:** a feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas de Tocantins. Dissertação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (Profhistória). Araguaína: UFNT, 2018.
- SILVA, A.R. **Educação patrimonial no Ensino de História:** a feira livre como espaço de aprendizagem histórica em Colinas do Tocantins. Dissertação. Araguaína: Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Universidade Federal do Norte de Tocantins, 2018.
- SILVA, K.V.; SILVA, M. **Dicionário de Conceitos Históricos.** São Paulo: Contexto, 2006.
- SILVA, L.K.B.B. **Uma análise geográfica da violência urbana em Aroeiras-PB e sua influência na apropriação territorial.** Trabalho de Conclusão de Curso. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2015.
- SILVA, M.N. et. al. A agricultura familiar e os circuitos curtos de comercialização de alimentos: estudo de caso da feira livre do município de Jaguarão, RS, Brasil. **Espacios** 38 (47), p.1-14, 2017.

- SILVA, Murilo Borges. **Revisitando A Literatura Do Sudoeste Goiano: Interfaces Entre O Ensino De História E A Escravidão.** Itinerarius Reflectiones – Revista eletrônica do curso de Pedagogia do campus de Jataí – UFG. V – 07 – jan/dez -2009.
- SILVA, S.S.S. **Manual para a estruturação de oficina pedagógica.** Disponível em respositorio.ufpa.br Acesso em 04 dez. 23.
- SILVA, T.T. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. **Identidade e Diferença.** Petrópolis: Vozes, 2000, p.72-102.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. **A formação do Profissional de História para o séc.XXI.** ANPUH,2004.
- SIQUEIRA, Karulliny Silvero; DIAS, Mauro Roberto Fonseca. **O ensino de História e os desafios para a promoção de uma educação antirracista.** Revista História Hoje, v. 10, nº 20, p. 110-131 – 2021.
- SOARES, O. P. Os currículos para o ensino de história: entre a formação, o prescrito e o praticado. **Antíteses** - v. 5, n. 10, p. 613-634, jul./dez. 2012.
- SOARES, Olavo Pereira. **Os currículos para o ensino de história:** entre a formação, o prescrito e o praticado. Antíteses - v. 5, n. 10, p. 613-634, jul./dez. 2012.
- SOUZA, E.S. **A história da feira livre de Cruz das Almas-BA: Uma proposta de educação patrimonial.** Dissertação. Salvador: Programa de Pós-Graduação em Ensino de História/Universidade do Estado da Bahia, 2020.
- SOUZA, L.C.M. "A sessão vai começar": o cinema e as mudanças de hábitos e comportamentos na Paraíba na primeira metade do século XX. Trabalho de Conclusão de Curso. Campina Grande: Universidade Federal de Campina Grande, 2004.
- TUAN, Yi Fu. Space and place: humanistic perspective. In: GALE, S. OLSSON, G. (orgs.). **Philosophy in Geography.** Dordrecht: Reidel, 1979, p. 387-427.
- VENCO, S. Precariedades: desdobramentos da Nova Gestão Pública no trabalho docente. **Crítica e sociedade**, v. 6, n. 1, p. 72-90, 2016.
- VERÍSSIMO, E. **Solo de clarineta.** Vol.2. São Paulo: Cia das Letras, 2005 (ebook).
- VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino:** o quê, por quê? Como? 4. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2002. (Série educação, 3).
- VILAÇA, G. D. V. CASTRO, M.F. **Processo de Formação Orientações para Ações de ATER.** Diretoria de Extensão Rural – DER, Departamento De Educação Profissional – DEED, Secretaria de Agricultura e Reforma Agrária. Recife-PE: 2013.
- WILLIAMS, R. **The long revolution.** London: Harmondsworth / Penguin Books, 1984.

Anexo 1 - Roteiro de execução das oficinas

“OFICINAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES: A HISTÓRIA LOCAL EM AROEIRAS-PB”

ESCOLA DE ATUAÇÃO: MARIA LÚCIA DE ALBUQUERQUE.

MUNICÍPIO DA ESCOLA: AROEIRAS - PB

ORIENTADOR: RENAN MARQUES BIRRO

MEDIADOR: JOSÉ AROLDO PEREIRA LUNA

LOCAL: EMEF- MARIA LÚCIA DE ALBUQUERQUE – SÍTIO BATISTA EM AROEIRAS-PB.

DISCIPLINA: HISTÓRIA.

Período/ Estudos Prévios/ Testagem/Presencial: OUTUBRO E NOVEMBRO DE 2023.

PÚBLICO-ALVO: PROFESSORES(AS) DE HISTÓRIA DE AROEIRAS-PB.

Carga Horária: 12h.

Resumo: A Oficina Pedagógica tem como objetivo diagnosticar, indicar e apresentar novos percursos metodológicos para auxiliar os professores de História de Aroeiras – PB no enfrentamento dos principais desafios no trato com a História Local. Ao mesmo tempo pretendemos entender com este exercício dinâmico quais são as táticas impregnadas pelos historiadores em presentificar o local-lugar no cotidiano da sala de aula. Este trabalho estimula pensarmos a organização da sociedade aroeirense a partir da inclusão dos(as) alunos(as) enquanto sujeitos históricos, desenvolvendo um sentimento de identidade, pertencimento e valorização do entendimento do contexto social, político e econômico no qual ele está inserido.

Palavras-chave: Ensino de História, História Local; Aroeiras-PB.

AÇÕES	SUGESTÕES DE TEMPO POR ATIVIDADE	ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS.
1º MOMENTO.		
DIVULGAÇÃO	MÊS DE OUTUBRO DE 2023.	CARTAZES IMPRESSOS E ONLINE POSTADOS NAS REDES SOCIAIS E DISPONÍVEIS NO QUADRO INFORMATIVO DA ESCOLA.
2º MOMENTO – ESTUDOS PRÉVIOS		

ESTUDOS A DISTÂNCIA	INÍCIO 20 DE OUTUBRO – ATÉ 06 DE NOVEMBRO.	ESTUDO INDIVIDUAL, TENDO COMO BASE TEÓRICA, OS TEXTOS, ARTIGOS, VÍDEO-AULA SOBRE HISTÓRIA LOCAL E ANÁLISE DE IMAGENS SOBRE A HISTÓRIA DE AROEIRAS - PB. MATERIAL ENVIADO PARA O E-MAIL DOS INSCRITOS NA OFICINA.
----------------------------	---	---

3º MOMENTO- EXECUÇÃO DA OFICINA.

ACOLHIMENTO: DINÂMICA DE INTERAÇÃO: AUTORRETRATO.	1º ENCONTRO PRESENCIAL: 10.11.2023 – HORÁRIO DE 8h às 11h.	MEDIADOR E PROFESSORES(AS)
ESCLARECIMENTOS SOBRE A MOTIVAÇÃO E OS OBJETIVOS DA OFICINA; APRESENTAR A DINÂMICA DE TRABALHO.	1º ENCONTRO PRESENCIAL: 10.11.2023 – HORÁRIO DE 8h às 11h.	* DISTRIBUIÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO PEDAGÓGICO COM O OBJETIVO DAS OFICINAS. * ORIENTAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO E O CRONOGRAMA. * INTRODUÇÃO DE CONCEITOS CHAVES COMO: HISTÓRIA LOCAL, ENSINO DE HISTÓRIA, TÁTICAS, PLANEJAMENTO ETC.

4 – MOMENTO – ATIVIDADE TEÓRICA

ESTUDO TEÓRICO SOBRE A TEMÁTICA	1º ENCONTRO PRESENCIAL: 10.11.2023 – HORÁRIO DE 8h às 11h.	DISCUSSÕES, TROCAS DE INFORMAÇÕES E EXPERIÊNCIAS, PERGUNTAS DIRECIONADAS PELOS MATERIAIS
--	---	---

		ANTERIORMENTE ENTREGUES.
ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS	1º ENCONTRO PRESENCIAL: 10.11.2023 – HORÁRIO DE 8h às 11h.	VÍDEOS E IMAGENS.

5º MOMENTO – ATIVIDADE PRÁTICA E COLETIVA.

ORIENTAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE PRÁTICA	2º ENCONTRO DIA 17.11.2023 HORÁRIO DE 8h às 11h.	* EXPLICAÇÃO SOBRE O QUE DEVE SER REALIZADO NOS GRUPOS. * APRESENTAÇÃO DE IDEIAS E TRABALHOS RELEVANTES REALIZADOS EM NOSSO MUNÍCIPIO POR PROFESSORES E OUTROS PERSONAGENS.
DISCUSSÕES DE IDEIAS PARA PRODUÇÃO DE RECURSOS ADEQUADOS E MATERIAIS RELACIONADOS A HISTÓRIA LOCAL.	2º ENCONTRO DIA 17.11.2023 HORÁRIO DE 8h às 11h.	MEDIADOR ORIENTA CADA GRUPO SOBRE A CONSTRUÇÃO PARA INTERVIR NO PROBLEMA; MEDIADOR DEVE ATENDER OS GRUPOS, SEMPRE QUE FOR CHAMADO. RODA DE DEBATES E APONTAMENTOS DE SUGESTÕES PARA MITIGAR A SITUAÇÃO – PROBLEMA.

6º MOMENTO – SOCIALIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES;

SOCIALIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES DE TODOS OS ENVOLVIDOS	3º ENCONTRO PRESENCIAL. DIA 24.11.2023 – HORÁRIO DE 8h às 11h.	AS APRESENTAÇÕES SERÃO OPORTUNIDADE DE APRESENTARMOS O QUE CONSTRUÍMOS E O OBJETIVO DAS CONSTRUÇÕES.
---	---	--

		* REGISTRO DAS ATIVIDADES EM FOTOS E VIDEOS.
--	--	---

7º MOMENTO – RESULTADOS.

FEEDBACK DO MEDIADOR	3º ENCONTRO PRESENCIAL. DIA 24.11.2023 – HORÁRIO DE 8h às 11h.	MOMENTO QUE SERÃO DESTACADOS OS PONTOS RELEVANTES DO TRABALHO DESENVOLVIDO E APONTANDO SUGESTÕES, CRÍTICAS, INDAGAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES. ESTE MOMENTO ACONTECERÁ AO FINAL DAS APRESENTAÇÕES DOS GRUPOS.
FEEDBACK DOS PARTICIPANTES	3º ENCONTRO PRESENCIAL. DIA 24.11.2023 – HORÁRIO DE 8h às 11h.	AVALIAÇÃO, SUGESTÕES E APONTAMENTOS DOS ENVOLVIDOS.

8º MOMENTO – VALIDAÇÃO E ENCERRAMENTO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.	3º ENCONTRO PRESENCIAL. DIA 24.11.2023 – HORÁRIO DE 8h às 11h.	PREENCHIMENTO DE QUESTIONÁRIO.
------------------------------	---	---------------------------------------