

# HISTÓRIA LOCAL E OS MOVIMENTOS SOCIAIS EM BARRAS- PI (1975-1995): AULA-OFICINA COMO APORTE METODOLÓGICO

## *LOCAL HISTORY AND SOCIAL MOVEMENTS IN BARRAS- PI (1975-1995): WORKSHOP CLASS AS A METHODOLOGICAL CONTRIBUTION*

**Maura Fabrícia Silva de Almeida**

Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Ensino de História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI)

**Resumo:** O presente trabalho tem como principal intuito perceber de que forma o Ensino de História com abordagem da História Local possibilita a ampliação da consciência histórica dos (as) educandos (as), aumentando as probabilidades de atuação como sujeitos históricos no seu próprio meio de convívio sendo assim protagonistas de seu futuro. Posto que a História Local possibilita temáticas a serem estudadas que são mais facilmente entendidas e comparadas pelos (as) educandos (as), privilegiando a história de heterogeneidades e pluralidades, pensando nisso que escolhemos dentro do âmbito local pesquisar os movimentos sociais dentro do nosso município (Barras-PI) a fim de rompermos com modelos excludentes de representatividade de sujeitos dentro da História, com os silenciamentos de identidades barrenses, percebendo que o título centenário da cidade de “Terras dos poetas e governadores”, exclui boa parte da população que compõe sua História e que são trabalhadores e trabalhadoras rurais que usaram sua atuação nos movimentos sociais como conquista de direitos políticos sociais e civis. Para potencializar a aproximação entre o vivido pelo (a) educando (a)

**Abstract:** The main purpose of this work is to understand how teaching history with a local history approach enables the expansion of students' historical awareness, increasing the likelihood of acting as historical subjects in their own environment and thus becoming protagonists of their future. Since local history allows for themes to be studied that are more easily understood and compared by students, privileging the history of heterogeneities and pluralities, with this in mind, we chose to research social movements within our municipality (Barras-PI) within the local scope in order to break with exclusionary models of representation of subjects within history, with the silencing of identities from Barras, realizing that the city's centennial title of “Land of poets and governors” excludes a good part of the population that makes up its history and that are rural workers who used their participation in social movements as a way of achieving political, social and civil rights. To enhance the connection between what the student experiences within their community and living spaces and what is studied/taught within the school environment, encouraging their active participation in

dentro da sua comunidade e espaços de vivências e o estudado/ ensinado dentro do âmbito escolar, estimulando sua participação ativa no ensino, como sujeito da construção da aprendizagem. Como suporte da nossa pesquisa utilizamos os estudos de Goubert (1988); Antonello (2020) para entendimento sobre História Local; Andrade (2018) como suporte no entendimento dos movimentos sociais em Barras- PI e Barca (2004) nas discussões sobre Aula- Oficina. Na aplicação das Aulas- Oficinas nos apoiaremos na observação participante como metodologia de suporte, uma vez que estaremos em constante interação com o grupo a ser pesquisado (nossos/as alunos/as das escolas municipais do 6º ao 9º ano de Barras- PI), participando ativamente das atividades com foco na observação, a fim de utilizarmos a abordagem qualitativa para mostrarmos os progressos e as necessidades na aplicação das Aulas- Oficinas. Percebemos a significativa importância da inclusão da História Local em conexão com Aula- Oficinas como recursos teórico-metodológicos para estabelecer conexões com espaços e temporalidades, na perspectiva de que o (a) educando (a) internalize saberes históricos que o (a) leve a consolidar a cidadania participativa e ativa.

**Palavras-chave:** História Local; Ensino de História; Movimentos Sociais.

teaching, as a subject in the construction of learning. As support for our research, we used the studies of Goubert (1988); Antonello (2020) to understand Local History; Andrade (2018) to support the understanding of social movements in Barras- PI and Barca (2004) in the discussions about Workshop Classes. In the application of the Workshop Classes, we will rely on participant observation as a support methodology, since we will be in constant interaction with the group to be researched (our students from the municipal schools from the 6th to 9th grades of Barras- PI), actively participating in the activities focused on observation, in order to use the qualitative approach to show the progress and needs in the application of the Workshop Classes. We realize the significant importance of including Local History in connection with Classroom-Workshops as theoretical-methodological resources to establish connections with spaces and temporalities, with the aim that the student internalizes historical knowledge that leads him/her to consolidate participatory and active citizenship.

**Keywords:** Local History; Teaching History; Social Movements.

## 1 HISTÓRIA LOCAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

Nos estudos sobre História Local, de Pierre Goubert, intitulado: “*História Local*” (1988) e Aryana Costa, presente na obra intitulada: *Dicionário de Ensino de História* (2019), temos o esclarecimento sobre o surgimento de interesses por essa temática: Goubert afirma ser fruto de um novo interesse pela história social, frisando mais na sociedade como um todo e possibilitando o olhar sobre grupos antes ignorados em vista de grupos que governavam, oprimiam e doutrinavam. Com relação à Aryana, ela afirma ser essa mudança advinda das novas necessidades das últimas décadas, por grupos que passam a reivindicar por seus direitos e reconhecimentos, fazendo com esses grupos possam também ser apontados como produtores de história e não apenas como objetos, como antes eram vistos.

Nos textos de Roberta Antonello de sua obra dissertativa intitulada “*A História local no processo de ensino e aprendizagem em História: o caso do município de guarantã do norte-MT*” (Antonello, 2020) aprendemos um pouco mais sobre o surgimento da temática local na historiografia. Antonello afirma ser perceptível uma preocupação maior das tendências historiográficas pelo estudo da História Regional e Local, apontando a Escola dos Annales como a mais influen-

ciadora, como podemos perceber sua fala:

[...] os estudos sobre essa perspectiva local/regional foram ganhando mais visibilidade, principalmente com novos métodos que puderam dinamizar a relação entre o objeto e o pesquisador, isso se deve principalmente ao surgimento da chamada Escola Nova na Europa no fim do século XIX e ganha força na primeira metade do século XX, e no Brasil a partir de 1980, possibilitando um novo olhar para a história local/regional (Antonello, 2020, p. 19).

Então, a partir da década de 1980 surgiu a possibilidade de um Ensino de História que trouxesse para os discursos dentro do seu currículo temáticas que fossem mais facilmente entendidas e comparadas pelos (as) educandos (as). Vejamos o que diz Bruno Santos em sua dissertação acerca da maior valorização da temática local no ensino:

Portanto, a história local não está relacionada àquela historiografia tradicional que compreendia a realidade numa forma homogênea e tendo como referência parâmetros eurocêntricos, mas relaciona-se com as reflexões realizadas no campo da educação a partir da década de 1980 que a enxergou como uma forma de conhecimento capaz de construir uma história mais plural, refletindo sobre os modos de vida em contextos diferentes e suas relações, na percepção das rupturas e continuidades, valorizando a diversidade de ideias e o processo de formação de identidades (Santos, 2021, pág. 35).

Superando um currículo marcadamente eurocêntrico e com a cronologia tradicional, a década de 1980 abre caminhos para um novo entender, repensar e fazer na História. Muito se tem avançado no que condiz ao Ensino de História, com propostas que buscam seleção de conteúdos que privilegiem a diversidade, a boa interação entre educando (a) e docente, e que os façam se reconhecer como parte do processo histórico como sujeitos, além da mudança no uso das fontes que privilegiem a memória social.

A abordagem metodológica da História Local dentro do Ensino de História ajuda a dinamizar a aula ao tempo em que mostra aos educandos (as) a possibilidade de contribuição que podem fazer através do compartilhamento de suas experiências, mostrando a eles (as) que suas ações cotidianas fazem parte da construção histórica, que eles (as) também são sujeitos históricos, e não apenas aqueles nomes famosos que encontram nos livros didáticos.

É importante frisar que estamos falando da História Local como uma abordagem metodológica para o Ensino de História que, enquanto estratégia metodológica pode garantir uma produção de conhecimento histórico a partir do estímulo investigativo e analítico da realidade cotidiana em seus aspectos políticos, sociais e culturais, possibilitando a articulação entre o conhecimento local e geral e assim apresentando uma História de heterogeneidades e pluralidades. Fugindo da História Local como conteúdo específico a ser trabalhado como grade curricular extra ou como disciplina escolar criada e específica, com material didático separado, segregada da disciplina História e da possibilidade de contextualização de conceitos e habilidades históricas.

Em seu texto dissertativo no Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de His-

tória (PROFHISTÓRIA), intitulado “*Diálogos entre a História local e o Ensino Fundamental*” (Gidalte, 2018), a professora Lara Ximenes exemplifica como o docente pode fazer esse intercruzamento entre a História Mundial e Nacional com o currículo de História Local:

Essa perspectiva dar-se-ia através de currículos que possibilitassem a inclusão desta temática em assuntos que pudessem aproximar “aquele grande evento histórico” das experiências próximas e cotidianas do aluno. Por exemplo, o professor de História de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, ao abordar sobre a Revolução Industrial, poderia dialogar tal processo com o crescimento industrial e tecnológico da cidade/bairro no qual estão inseridos os alunos e a escola, ou melhor, buscar narrativas e experiências locais sobre os impactos socioambientais deste processo em seu município, mesmo que em períodos temporais distintos (Gidalte, 2018, p. 15).

Ao tempo em que essa possibilidade da inserção da História Local dentro da prática pedagógica do professor possibilita a compreensão do pensar historicamente, da absorção dos conceitos histórico, é antídoto contra alienação grupal e combate a visão estreita acerca da realidade do seu local.

As possibilidades que o ensino de História pode promover junto ao alunado em termos de reconhecimento das mazelas políticas, econômicas e sociais que os cercam na sua própria cidade e Estado levam a classe dirigente, não só a nível federal, como também estadual e municipal, a interagir nos conteúdos da disciplina de história, obrigando através de legislação os discentes a conhecer e compreender muito mais assuntos pertinentes à temática nacional e mundial, deixando-se de priorizar o que ocorre no seu meio mais próximo (Neto; Nascimento, 2017, p. 107).

A falta de conhecimento do seu passado mais próximo desencadeia a falta de interesse do conhecimento do passado mais distante, causando incompreensão dos fatos históricos gerais que levam a aversão ou apatia em relação à disciplina de História. Essa falta de entendimento causa sérias lacunas no processo de ensino e aprendizagem e na construção do senso crítico.

Um outro aspecto a ser levantado quanto o pouco ensinado de História Local tem relação com a continuidade de práticas políticas desenvolvidas por grupos políticos dominantes, os quais não tem qualquer interesse em aguçar a curiosidade ou promover o engajamento dos alunos quanto aos problemas de sua cidade ou Estado. As práticas docentes da disciplina de História direcionadas a tais questões poderiam transformar o cenário político local de forma acentuada e rápida, o que ocasionaria uma diminuição do poder de determinado grupo político, ou mesmo a sua sucumbência a novas forças políticas. Para isso o próprio maquinário público é utilizado, de forma a não suscitar debates sobre a dominação local, sendo pessoas estabelecidas em postos chaves de repartições ligadas a educação no município ou no Estado (Neto; Nascimento, 2017, p. 108).

A ausência da ambiência local cria jovens alienados à realidade próxima, servindo essa falta como manipulação política que não permiti ao jovem um olhar mais crítico e interventor das ações ocorridas no seu município, pois é preciso não esquecer que para se sentir cidadão nacional no sentido amplo do termo, se faz imprescindível que o jovem se sinta primeiro cidadão municipal.

O (a) educando (a) não precisa mais buscar tão longe o entendimento de seu passado e a ideia de pertencimento, pois encontra facilmente dobrando a esquina, descendo a rua, nas rodas de conversas nas praças, na ida ao supermercado ou no olhar atento a arte nas paredes.

Os debates em torno da História Local fazem do (a) educando (a) não apenas um telespectador (a) de sua realidade, mas um sujeito transformador do processo histórico.

Ensinar história requer do professor a habilidade de buscar sentido e significado para o conhecimento que ministra e superar a mera transmissão, já que essa não tem por finalidade o desenvolvimento intelectual, mas, deforma a capacidade de pensamento histórico do aluno e a possibilidade de consolidar habilidades de análise (Melo, 2015, p. 110).

O docente é peça-chave nesse processo pois ao final do semestre ou ano letivo ele pode perceber que pela metodologia adotada em sala de aula, o (a) educando (a) foi capaz de desenvolver competências e habilidades que o (a) levarão a ser pioneiro (a) em mudanças sociais significativas na sua comunidade.

Por isso busquemos levar aos (à) nossos (as) educandos (as) o incentivo para que comecem a entender a administração da sua cidade, a vida cultural e social de todos que vivem ali ao seu redor, vamos incentivá-los (a) a dimensionar sua real participação no que acontece ao seu meio, sendo protagonistas da transformação dos rumos de sua nação.

O entendimento da vida cotidiana em sua comunidade com a passagem do tempo fortalece a construção da memória, possibilitando a construção das identidades de pertencimento. O que me faz barrense? Como eu consigo me identificar como membro da sociedade de Barras<sup>1</sup>?

Talvez aquele jovem crescido nas ruas do centro da cidade, no entorno da igreja de nossa senhora da conceição, ao lado das principais praças se reconheça barrense por características diferentes daquele nascido no entorno periférico, onde a sua sociabilidade ocorre nas brincadeiras coletivas na rua, sua escola é nas extremidades periféricas, suas mães vão até o rio para lavar roupas, acompanhada dos filhos que brincam enquanto ela lava. Quanto às sociabilidades dos crescidos no centro da cidade, são os tradicionais cafés e conversa nas calçadas das residências, onde se discutem o futuro político do município, as voltas pelas praças ao som da tradicional banda lira barrense, as escolas frequentadas são as destacadas escolas do centro urbano do município.

Cada um do seu campo de visão e vivências estabelece padrões diferentes de identidade, de sentimento de pertencimento e isso é inteiramente normal, afinal vamos nos moldando a partir das relações sociais que estabelecemos, dos espaços que ocupamos, das práticas culturais que

estão no nosso entorno.

Para que o (a) educando (a) compreenda a existências das variadas identidades e aprenda a respeitar, imprescindível que ele (a) tenha como ponto de partida a noção da sua própria identidade. A História Local se faz aliada importante nesse processo, afinal saber compreender as diferentes construções identitárias é parte da aprendizagem histórica.

O ensino de história local se mostra como um ponto de partida para a aprendizagem histórica, pela possibilidade de trabalhar com a realidade mais próxima das relações sociais que se estabelecem entre professor/aluno/sociedade e o meio em que vivem e operam. O local é o espaço de atuação do ser humano, por isso, o ensino da história local precisa configurar também essa proposição e dar oportunidade à reflexão permanente acerca dos atos dos sujeitos históricos e dos cidadãos (Soares, 2023, p. 47).

Problematizar e buscar caminhos para um diálogo entre o Ensino de História, História Local e as concepções de identidades é possibilitar novas abordagens de aprendizagem histórica, transformando o Ensino de História em um ensino crítico, interrogativo e investigativo.

## 2 MODELO AULA-OFICINA

Evidente a necessidade da aproximação entre o vivido pelo (a) educando (a) e o estudado no currículo escolar, inclusive em alguns momentos apontando o desafio do docente de História em contemplar essa aproximação no currículo de sala de aula.

Aqui teremos a oportunidade de não nos determos a ser meros teóricos falando da prática, como se estivéssemos distantes a discutir temas obsoletos, mas seremos incentivadores do progresso da prática pedagógica no Ensino de História, trazendo discussões que sejam de fato pontos de partida balizadores para um novo pensar e fazer no Ensino de História.

Obviamente sem a intenção de sermos “uma bíblia a ser seguida” ou medida única a ser usada, mas sim um suporte passível de mudanças e adaptações, flexível aos interesses das inúmeras condições vividas por docentes de História nos vários longínquos lugares do mundo.

Pela própria experiência vivida e por estudos lidos concluímos que, por vezes, a carga teórica de leituras de textos na disciplina de História e análise de conteúdos extensos e de difícil comparação com elementos pertencentes ao meio inserido faz com o (a) educando (a) perceba na História uma disciplina de carga pesada e compreensão extensa e, por vezes, difíceis, vendo nela apenas a necessidade de conseguir extrair do conteúdo daquele mês apenas o necessário para obter aprovação.

Mas que mudanças protagonizar para que essa visão em torno da disciplina História mude? Ao repetir essa pergunta em voz alta, percebi que a resposta estava na própria pergunta: “PROTAGONIZAR”, isso mesmo, protagonismo. No entanto, estamos falando do protagonizar real, no verdadeiro sentido e prática, sem farsas ou ilusões, como tem sido vendido na educação, onde o protagonizar se resume ao limitar e aparentar.

Protagonizar no amplo sentido do termo, possibilitar ao (a) educando (a), a motivação, o

interesse e os meios para que ele (a) realize suas próprias pesquisas e seja capaz de construir seu próprio conhecimento, reconhecer e definir suas identidades. Se reconhecer como sujeitos histórico e, a partir das bases lançadas pelo mediador, que no caso é o docente, reconhecer a influência da cultura local na construção do seu ser, perceber possibilidades de adaptações e modificações da sua realidade.

Afinal, nossas escolhas da forma como nos vestimos, o que comemos, a religião que adotamos são frutos das camadas históricas que condicionam nossas práticas e estruturas mentais. Então precisamos aguçá-lo (a) educando (a) o interesse em compreender essas camadas, refletindo as escolhas e práticas que fazem parte do que eles são e como se reconhecem.

Mostrar o aprender em História como uma aventura deliciosa e instigadora de conhecimentos, como uma viagem empolgante e que sempre deixa o gostinho de quero mais, substituir as horas enfadonhas e entediadas sentados em cadeiras enfileiradas e ouvindo o detentor do conhecimento falar por horas viciantes de pesquisa, levantamento, análise, construção e reconstrução. Foi pensando assim que optamos por aprofundar estudos acerca da prática Aula–Oficina dentro da prática pedagógica.

A concepção de Oficina Pedagógica adotada fundamenta-se no trabalho coletivo e na troca de experiências entre professores e alunos e destes entre si, marcadas pelo exercício do pensar e do criar, pelo incentivo à descoberta de novas facetas do conhecimento e a ousadia de reelaboração, entendida como construção/ desconstrução/ reconstrução do saber (Ribeiro; Ferreira, 2001, p. 8).

O uso de oficinas dentro da sala de aula seria, então, a aproximação entre a escola e a realidade vivida pelos (as) educandos (as), criar formas para que ele (a) explore o meio em que vive e aprofunde os conhecimentos que já possui, partindo do que já consegue entender para o que precisa compreender.

Então, o (a) educando (a) é visto (a) nessa prática como o sujeito da aprendizagem, como participante ativo do ensino, pois através das práticas da oficina ele poderá fabricar seu próprio conhecimento, estando o docente ali apenas para orientá-lo (a) no trato com as fontes e no desenvolvimento de suas narrativas.

A combinação de resultados [apresentados em nossa pesquisa] sugere que uma estratégia de ensino e aprendizagem potencialmente positiva para conseguir atenção e engajamento dos estudantes passa por construir conhecimentos novos, no sentido de articular a história da família do aluno com processos históricos do Brasil recente, bem como da história mundial. Assim pode-se promover, pelo menos em parte, a aproximação entre o conhecimento histórico escolar e a experiência histórica mais próxima do aluno, através da memória e dos documentos. [...] A pesquisa mostrou, em suma, que tal interesse permanece até o final da Educação Básica, e aproveitá-lo parece uma das chaves para um ensino e uma aprendizagem mais significativos (Cerri, 2018, p. 290-291).

O modelo de Aula–Oficina que optamos por usar como ponto de partida de metodologia a ser usada em sequências didáticas do currículo de História no Ensino Fundamental possibilita a interação entre os (as) educandos (as) e a realidade social e a consequente integração entre o conteúdo estudado e seu cotidiano. Seria a articulação entre a teoria e a prática, como recurso imprescindível na aprendizagem histórica e a aquisição da competência de construção de narrativas históricas.

Além de ser um recurso de estímulo do trabalho em grupo, da aprendizagem da convivência em grupo com os pares semelhantes e diferentes, ao tempo em que acolhe a semelhanças e aprende a respeitar as diferenças, construindo caminhos de socialização, da necessidade de pensar em grupo, nas necessidades do coletivo, traçar caminhos seguros que levem a atingir os objetivos do grupo e em grupo.

E assim vai percebendo que o aprender e o fazer histórico é muito mais que cumprimento de grades curriculares, e decorar conceitos históricos, é orientação segura para a vida em sociedade e a construção identitária individual com vistas sempre voltada para as mudanças e alteração positiva da sua realidade e de seu futuro.

O (a) educando (a) se sentirá mais motivado (a) quando perceber que o conteúdo tem aplicação prática, que o docente confia em seus conhecimentos prévios, na sua capacidade de pesquisa e busca por conhecimentos, que o docente valoriza suas experiências, suas narrativas cotidianas, que o que ele (a) possui de conhecimento é importante ponto de partida para a aquisição de ferramentas historiográficas que serão capazes de moldar suas estruturas mentais que possibilitarão a construção de narrativas históricas. Que o docente será seu aliado e parceiro na busca vivaz pelo conhecimento.

Contudo, isso só será possível através de uma sala de aula que seja um espaço motivador, e não falo de estruturas materiais ou espaços com conforto, que também são importantes, mas falo de espaço propiciador de reflexões, de troca de experiências de possibilitador de criação. Onde o educando é reconhecido e compreendido em seus desejos, experiências, vivências e preocupações, onde sua fala é valorizada e não silenciada, onde ele não é visto como uma folha em branco a ser escrita, mas como uma linda pedra a ser lapidada.

Oficina é uma forma de construir conhecimento, com ênfase na ação, sem perder de vista, porém, a base teórica... uma oficina é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas... Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão, construção do conhecimento de forma ativa e reflexiva (Paviani, 2010, p. 78).

Compreender como a Aula–Oficina permite ao (à) educando (a) o autorreconhecimento como sujeito histórico, como ser capaz de produzir conhecimento e história, nos levou a buscar conhecer como se faz uma Aula–Oficina, uma vez que a oficina, como qualquer ação pedagógica, requer minucioso planejamento prévio, a fim de que sua execução seja flexível e passível de modificações de acordo com as situações problemas que vão surgindo no decorrer de sua

aplicação. Para isso usamos palavras e conceitos de Isabel Barca:

1. Recolha inicial de dados sobre as ideias prévias dos alunos acerca de um conceito substantivo, selecionado dentro de uma determinada unidade em estudo.
2. Análise das ideias prévias dos alunos segundo um modelo (simplificado) de progressão conceptual: categorização das ideias de alunos desde ideias incoerentes e alternativas até às relativamente válidas.
3. Desenho, planeamento e implementação de uma unidade temática tendo em conta um refinamento progressivo das ideias históricas dos alunos previamente diagnosticadas.
4. Recolha de dados sobre as ideias dos alunos a posteriori, aplicando o mesmo instrumento do momento inicial.
5. Aplicação de um instrumento de metacognição aos alunos para monitorizar o processo de ensino e aprendizagem (Barca, 2004, p. 47).

Como Barca nos orienta, a melhor forma de iniciar uma Aula-Oficina, é fazendo seu planejamento prévio a fim de evitar os imprevistos que podem comprometer o bom desempenho da metodologia. Após isso, a coleta inicial dos conhecimentos prévios dos (as) educandos (as) acerca do tema a ser abordado e pesquisado. Uma vez que, em muitos casos, o problema do presente é o estímulo necessário para a busca do entendimento do passado.

Essa prática de recolhimento dos conhecimentos prévios dos (as) educandos (as) se torna um momento motivador e estimulador, pois centra-se o processo de aprendizagem no (a) educando (a), é também uma oportunidade de valorizar suas diferenças socioculturais e psicológicas, além de ser um momento de reflexão e troca de experiências. Momento em que percebemos mais um motivo do sucesso dessa metodologia pois, “[...] ao desenvolver a capacidade de reflexão, ao aprender a fazer perguntas se terá aprendido a aprender, o que significa passar a ter condições de apropriar-se do saber” (Vieira; Volquind, 1996, p. 20).

A partir da coleta das ideias prévias dos (as) educandos (as), da análise do que se encaixa dentro do contexto do tema a ser discutido, haverá a inserção dos conceitos históricos que precisam ser compreendidos. Para isso, o docente usará o percurso da relação entre os conceitos históricos e os conceitos de senso comum que o (a) educando (a) possui, fruto do contexto cultural em que está inserido (a) e das mídias que o (a) circulam. Assim, a explicação do passado se dará à luz da sua própria experiência, tema abordado e discutido em páginas anteriores, que seria a chamada Consciência Histórica. “[a] compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (Barca, 2004, p. 134).

Nas etapas seguintes da aplicação da Aula-Oficina veremos o (a) educando (a) ser protagonista do conhecimento histórico, pois ele (a) irá, a partir da discussão em sala com o levantamento das ideias prévias de todos, definir as situações-problema que motivará a pesquisa e análise futura, planejar as ações a partir dos objetivos que deseja alcançar com as situações-problema, tomar decisões de forma coletiva, construir os recursos necessários à pesquisa e pôr fim a sistematização dos conhecimentos produzidos a partir da busca e pesquisa coletiva.

## 2.1 QUE BARRAS QUEREMOS VER?

Em linhas anteriores descrevemos a metodologia Aula–Oficina em seus conceitos, importâncias e formas de aplicação. Sabemos que para a sua realização precisamos escolher que temas e conceitos queremos trabalhar em sala de aula, a partir de que problematizações e abordagens e com qual intuito e objetivos, fazer um levantamento de temas a serem escolhidos e, por mais que pareça, não é tarefa fácil.

Afinal, o intuito é usar a História Local, por meio de Aulas–Oficinas, e aproximar o (a) educando (a) do Ensino de História, ajudar através dos conceitos históricos significar suas vivências cotidianas, buscando entendimento e reflexão de sua realidade a fim de contribuir para mudanças necessárias e estratégicas que se façam no futuro. Logo, para atingir tal objetivo, precisa-se criar estratégias que possibilitem as vivências sociais a se tornarem parte dos conhecimentos curriculares apresentados dentro da escola.

É então que a palavra currículo nos convida a uma reflexão: que tipo de currículo valorizamos dentro da escola, que currículos perpetuamos em nossa forma de ensinar, afinal decidir qual temática abordar da História Local através da Aula–Oficina é escolher que tipo de currículo nós iremos valorizar.

Currículos desprovidos de experiências sociais geram lacunas nos conhecimentos e os tornam pobres em significados sociais, pois a produção do conhecimento acontece dentro da dinâmica de relações sociais, de necessidades de progresso coletivo. Precisamos trazer as tantas vidas lá fora, as tensas relações sociais para o chão da sala de aula, afinal quem está pisando nele também faz parte das vidas lá fora.

Destacamos como alguns coletivos docentes em tempos e atividades paralelas aos currículos passaram a pesquisar com os educandos sobre essas experiências sociais vividas ou sofridas por eles e seus coletivos, sobre suas lutas por transporte, água, posto médico, terra, teto, esporte, vida, e elaboram projetos que as reconhecem como objeto do conhecimento devido. Projetos ainda paralelos até a margem dos desenhos curriculares oficiais, mas que têm o grande mérito de elevar as vivências sociais e seus significados à condição de conhecimento a que os educandos têm direito (Arroyo, 2013, p. 126).

Baseado nessas afirmativas de Miguel Arroyo, acerca da necessidade de problematizar os problemas vividos pelas comunidades os tornando objeto de conhecimento e estímulo para o entendimento acerca do que seria Consciência Histórica foi a motivação para o estudo da problemática acerca da história barrense e o que configura a existência das suas várias identidades, que descreveremos a seguir.

Barras tem sua origem ligada à formação religiosa e às grandes propriedades rurais, como mencionamos em capítulo anterior sobre a formação de nosso município. Por conta desse fator percebemos que o desenvolvimento social de nosso município, em sua fundação, tem como foco principal as relações de grandes mandatários proprietários de extensas terras que exercem grande poder econômico e político no município, a grande maioria dos habitantes, pessoas

comuns que por falta de recursos e esclarecimentos se submetem aos desmandos econômicos e políticos de tais mandatários.

Foi com esse olhar sobre a origem de nosso município, sobre as origens das relações sociais estabelecidas entre os pares dentro dos limites locais que nos surge o incentivo da busca por reconhecer as identidades que hoje existem e que são frutos do que se construiu no passado. Para entender o hoje é necessário olhar para ontem a fim de que também se perceba que tipo de amanhã se que fazer.

Os primeiros colonizadores que chegaram nas Barras do Marathaoan, desde sua passagem dos primeiros missionários, foram os fazendeiros e, com eles, as missões religiosas. Alguns de passagem, outros fixando residência, iniciando as primeiras fazendas, instalando os primeiros criatórios de gado nas terras férteis compostas, de muitos campos, chapadas e mata virgem e, principalmente, muita água (Rêgo, 2018, p. 40). Selecionamos esse pequeno trecho da obra *Paróquia de Nossa Senhora da Conceição das Barras do Marathaoan*<sup>2</sup> a fim de que possamos recapitular as condições do surgimento de nosso município entre as grandes propriedades rurais e as raízes religiosas.

As relações sociais em Barras se iniciam em torno da figura do grande proprietário rural e aqueles que não possuem propriedade, mas possuem os meios de produção, sua mão de obra. Entre aqueles que, por sua condição financeira, conseguem ter acesso à educação e alfabetização e aqueles, por sua baixa ou inexistente renda financeira, não conseguem ter acesso à educação formal ou ao processo de alfabetização.

Ao chegar à leitura até esse ponto, podemos nos questionar, mas por que voltar o olhar para tão distante no tempo da história de Barras, a fim de compreender as identidades envolvidas no processo educacional do Ensino de História na atualidade? A fim de que possamos perceber os vestígios do passado no que hoje somos.

Entender que por muito tempo a dominação econômica esteve ligada aos grandes donos de terras que, por seu poderio capital, conquistaram grande poder político, chamados dentro da História brasileira de coronéis:

De um modo geral, define-se o coronel como um indivíduo de prestígio político e, geralmente ligado à posse de terra, mas não necessariamente um homem rico. Sua figura representava a não presença efetiva do Estado brasileiro em seu território, principalmente em regiões menores e distantes dos grandes centros (Costa, 2023, p. 69).

Barras, por muito tempo, foi dominada por esses ditos coronéis, figuras de destaque e prestígio, seus filhos se tornaram grandes figuras respeitáveis: poetas, governadores, médicos e políticos, com a contribuição significativa de uma mão de obra, chamada trabalhador rural, que era explorado por sua vulnerabilidade econômica e social: não tinha terras e não era alfabetizado.

Assim, escolhemos abordar em nossa Aula–Oficina, fruto do nosso mestrado profissional e requisito imprescindível para aquisição do grau desejado, os movimentos sociais em Barras-PI como forma de juntos aos (às) educandos (as) aprender, compreender e explorar os conceitos

secundários e acessórios dos movimentos sociais como formas de romper com os modelos excludentes ao tempo que luta por direitos. E assim romper com o silenciamento de identidades barrenses dentro da constituição da sua própria história, ao dar voz não apenas aos poetas e governadores, filhos dos grandes proprietários barrenses de terras, mas aos trabalhadores explorados que construíram a base da economia barrense, e a base da sua formação social e política. E, assim, contribuiremos para a mudança de percepção identitária de “Barras: Terra dos poetas e governadores” para “Barras: Terra dos trabalhadores e protagonistas na luta por direitos civis”.

Trazendo para o currículo escolar as cenas cotidianas vividas por inúmeros membros familiares de nossos (as) educandos (as) que construíram a base das relações familiares e de trabalho, falando a linguagem deles, atendendo seus anseios e dúvidas e potencializando suas capacidades de sujeitos construtores da história, formadores de opinião e guias em mudanças significativas e positivas.

O tema escolhido foi os movimentos sociais em Barras-PI: com olhar voltado para o movimento dos trabalhadores rurais, tema tão rico e amplo de conhecimentos, pois ao mesmo tempo trabalha questões como conceito de movimentos sociais, História Local, coronelismo e relações identitárias.

Para o enriquecimento do tema escolhido para a produção da intervenção pedagógica contamos com o apoio bibliográfico da obra de monografia de nosso conterrâneo historiador Nathanael Passos de Andrade, intitulada “Movimentos sociais dos trabalhadores rurais de Barras (PI): A formação de uma entidade de classe, conflitos e perseguições (1972 a 1992)” (Andrade, 2018), que tem como principal foco de atenção as etapas constitutivas do processo de formação do sindicato de trabalhadores e trabalhadoras rurais de Barras-PI e o tipo de exploração, perseguições e violências sofridas pelos trabalhadores e trabalhadoras rurais barrenses antes e após a fundação da entidade representativa.

A grande concentração de terras nas mãos de poucos vai gerar movimentos sociais nos campos brasileiros, e no Piauí também se faz presente essas disputas entre elites agrárias e trabalhadores rurais, na qual essas disputas não ficaram restritas apenas a esses segmentos da sociedade envolvendo outros como o religioso e partidário. Tomando-se por base três aspectos que tem grande influência nos movimentos sociais ligados ao campo no Piauí, sendo eles: a posse da terra por grandes latifundiários, a religião como forma de controle e a política no Estado do Piauí (Andrade, 2018, p. 33).

Nathanael Andrade faz um mapeamento dos surgimentos dos movimentos sociais no Piauí, como no trecho acima, ele cita como principal causa a grande concentração fundiária. Sendo Barras fruto da instalação de ricos fazendeiros, vindos de outros estados com intenção na criação de gado, tem sua formação marcada pela grande concentração fundiária e espaço propício para a busca por direitos e dignidade do trabalhador e trabalhadora rural.

Além disso, usamos como suporte bibliográfico a obra dissertativa de Cristiana Costa da Rocha intitulada “Memória migrante: A experiência do trabalho escravo no tempo presente (Barras-Piauí)” (Rocha, 2010) que, ao discutir a migração de trabalhadores barrenses para ou-

tros estados como Pará, Mato Grosso e Goiás, nos esclarece acerca da condição dos trabalhadores rurais barreenses e a formação do movimento social e sindicalização desses trabalhadores.

Nesta região, a forma de exploração se baseou na mão-de-obra familiar em terras cedidas pelos grandes proprietários a moradores que combinavam as atividades extrativas com a agricultura de subsistência e, por vezes, com a pecuária. A amêndoa do babaçu ou o pó da folha da carnaúba foram o principal alvo de interesses dos grandes proprietários de terra da região (Rocha, 2010, p. 38).

Trabalhar essa temática com os (as) educandos (as) é reviver memórias barreenses que ficaram silenciadas, é refazer o percurso de uma identidade de reconhecimento que ficou relegada ao ocultamento, pois ao tempo em que se exaltava as grandes figuras de destaque barrense na arte e política, levava-se ao esquecimento as figuras de destaque na luta contra a exploração e por direitos dignos. De forma intencional?! Não sabemos. Porém, sabemos que falar de poetas e governadores barreenses na construção histórica do município não aquece tanto o coração como falar em sala de aula da vida cotidiana de muitos avós, avôs, até mesmo pais e mães de nossos (as) educandos (as). Utilizando suas experiências, guiando sua aprendizagem histórica e fortalecendo suas capacidades de narrativas históricas.

Nesse sentimento que nos motivamos a trabalhar a presente Aula–Oficina que em linhas à frente tentaremos descrever as etapas em que foi pensada e que metodologias foram abordadas. Sem a pretensão do esgotamento do tema ou como guia fechado, mas como suporte flexível e adaptado as condições encontradas por docentes e educandos (as) no espetacular percurso do aprendizado histórico.

## **2.2 O ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL ATRAVÉS DE UMA PERSPECTIVA DE MOVIMENTOS SOCIAIS DE TRABALHADORES E TRABALHADORES BARREENSES: A OFICINA PEDAGÓGICA E SEUS DESDOBRAMENTOS**

Baseado em estudos citados anteriormente acerca do Ensino de História e a História Local como forma de potencializar o aprendizado histórico através da Consciência Histórica dos educandos (as) e a metodologia da Aula–Oficina como mecanismo de apoio nesse processo de trazer a experiência e vivência dos (as) educandos (as) e relacionar com os temas e conceitos a serem aprendidos, compreendidos e assimilados no aprendizado histórico que pensamos a estrutura e etapas do presente tema dentro da Oficina Pedagógica.

Podemos descrever a estrutura da seguinte forma: 1) Tema, que é o ponto de partida, o conteúdo curricular que pretendemos abordar; 2) o público-alvo que queremos alcançar, qual nível escolar se encaixar nos conceitos principais prévios são necessários para o completo entendimento e alcance dos objetivos estabelecidos na Aula–Oficina; 3) tempo estimado para que as etapas possam ocorrer de forma clara e objetiva; 4) Objetivos que pensamos e desejamos alcançar são as motivações das escolhas metodológicas nas etapas seguintes; 5) Estratégias Metodológicas, as etapas que percorreremos a fim de alcançar os objetivos definidos, e que poderão

se subdividir em escuta dos (as) educandos (as), orientação da pesquisa, análise das fontes e desenvolvimento das narrativas, como apontado nos materiais de apoio da construção de uma Aula-Oficina; 6) Avaliação, que seria o processo de mensurar os resultados a que pretendemos chegar, os pontos que precisamos rever e os caminhos que precisam ser refeitos; e por último e não menos importante, 7) Referências bibliográficas, nosso suporte de apoio no pensar e construir da Aula-Oficina.

A escolha do tema tem a intenção de contribuir na desconstrução de estereótipos dentro da sociedade barrense, na aproximação entre o vivido e o que precisa ser aprendido dentro do currículo esperado no Ensino de História e com a finalidade de também contemplar as competências gerais definidas na BNCC (2018) para a Educação Básica, com foco neste caso nas competências 01, 06 e 07:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta (BRASIL, 2018, p. 9).

Uma vez que a competências citadas são as que mais se assemelham aos conceitos valorizados dentro do tema a ser estudado, pois buscam valorizar a trajetória histórica da sua comunidade a fim de compreender e explicar a realidade vivida e, a partir desse entendimento, colaborar na construção de uma sociedade justa ao tempo que desenvolve a consciência crítica e a valorização da diversidade cultural da comunidade.

Com relação ao público-alvo optamos pelo 9º ano do Ensino Fundamental, pela bagagem de conceitos históricos que trazem postulados em decorrência do percurso pelas séries anteriores.

Pensando no que desejamos alcançar em habilidades e potencialidades com essa sequência didática a ser trabalhada dentro da Aula-Oficina por nós elaborada que descreveremos então os objetivos previstos e que pretendemos alcançar no decorrer das etapas:

- Promover o ensino de História Local através de uma perspectiva de movimentos sociais ao se evidenciar a participação dos trabalhadores e trabalhadoras rurais enquanto sujeitos históricos;
- Relacionar as conquistas de direitos políticos sociais e civis à atuação de movimentos sociais;

- Elucidar questões relativas aos movimentos sociais, suas possibilidades de atuação, assim como o papel social atribuído aos trabalhadores e trabalhadoras rurais nesses movimentos;
- Observar os meios de exploração do trabalhador e trabalhadora rural e o papel do coronelismo;
- Possibilitar que educandos (as) possam identificar mudanças e permanências, bem como as relações do passado com o presente, e compreender conceitos de processo histórico e de sujeito histórico. No caso da proposta, almeja-se observar essas relações e conceitos com maior atenção no que se refere às questões de exploração dos trabalhadores e trabalhadoras rurais e movimentos sociais em Barras-PI;
- Incentivar que os (as) educandos (as) percebam quem são os sujeitos comumente apresentados nos conteúdos de História e quais são silenciados ou meramente inseridos como coadjuvantes. Ressalta-se, nesse âmbito, a invisibilidade conferida aos trabalhadores e trabalhadoras rurais no processo histórico barrense e dos movimentos sociais locais.

Com o intuito de atender cada um desses objetivos, elaboramos estratégias metodológicas sugestivas que pudessem contemplar também nosso objetivo principal que é promover um Ensino de História com abordagem da História Local que possibilite a ampliação da consciência histórica dos (as) educandos (as) e amplie as probabilidades de atuação como sujeitos históricos no seu próprio meio de convívio sendo assim protagonistas de seu futuro. O tempo estimado para acontecer as etapas será de 08 aulas, cada uma de 50 minutos. A seguir buscaremos descrever as estratégias metodológicas sugestivas de nossa Aula-Oficina.

A primeira ação que deve ser feita na primeira aula é expor para os (as) educandos (as) o objetivo primário e principal da aula, conhecer os movimentos sociais em sua formação e repercussão. A fim de que os (as) educandos (as) sejam inseridos (as) no processo em todas as etapas é preciso que, de antemão, eles (as) possam ter conhecimentos do porquê das abordagens seguintes na aula, tendo como ponto de partida o objetivo previamente exposto.

Em seguida faremos a apresentação do tema da aula com a exposição da seguinte pergunta “Para você, o que é um movimento social?”, nesse momento faremos as anotações no quadro das palavras que os (as) educandos (as) citarem acerca do que entendem do tema, usando o recurso “tempestade de ideias no ensino” (*brainstorming*), que consiste em:

No ensino escolar essa técnica pode ser usada como estratégia. Em cada início de assunto pode-se colocar em prática. A execução ocorre a partir de questionamentos realizados no início de cada tema, nos inúmeros capítulos dos livros. O conjunto de perguntas deve ser respondido pelos alunos de forma oral, baseados nas experiências e nos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. Tudo que eles forem expressando deve ser anotado no quadro, pois cada palavra registrada será usada como ponto de partida para o conhecimento do conteúdo que se pretende estudar (Freitas, 2024, np).

Essa técnica pedagógica estimula que todos os (as) educandos (as) participem e se engajem no momento da aula, valorizando todas as respostas mesmo as que poderão fugir do tema

proposto, assim aos poucos eles poderão entender a necessidade de se posicionar diante de um tema, analisar as opiniões diversas sem constranger e aprender a respeitar as ideias dos colegas.

Com as respostas dos (as) educandos (as) na participação da tempestade de ideias encaminharemos a discussão acerca da temática, usando e valorizando as experiências dos (as) educandos (as) no que condiz o conceito de movimentos sociais, participações sociais e reivindicações das sociedades, contribuindo para a preparação dos (as) educandos (as) para as demais discussões previstas para ocorrer.

Feito esse momento inicial, partiremos agora para a leitura de um texto motivador acerca da conceituação de movimentos sociais, mas antes da leitura exporemos aos (às) educandos (as) os conceitos prévios de trabalhador rural, acampamento rural, assentamento rural e reforma agrária, com o propósito de que assim eles possam ter melhor entendimento de aproveitamento da leitura textual.

O texto a ser utilizado é “Movimentos sociais: o que são, objetivos, exemplos” de autoria do professor de sociologia Francisco Porfírio e disponível no site Brasil Escola. Essa obra foi escolhida por contemplar os objetivos previstos com uma linguagem acessível, curta e objetiva, definindo os movimentos sociais, seus principais objetivos e dando exemplos de movimentos sociais no Brasil, citando inclusive os movimentos dos trabalhadores rurais.

O mundo passou por severas mudanças a partir da década de 1960, período em que as minorias saíram às ruas para lutarem por seus direitos. A partir daí, vários movimentos sociais começam a eclodir pelo mundo, sempre em busca de uma organização que visasse a inclusão de pessoas excluídas e sempre se diferenciando de acordo com as especificidades de cada local (Porfírio, 2014, np).

Após a leitura do texto proposto acima, instigaremos a análise e debate textual por parte dos (as) educandos (as) através de perguntas norteadoras, que possam unir as características do texto, as ideias advindas da primeira técnica “tempestade de ideias” e os objetivos previstos, como sugestão citamos: 1) Agora após a leitura do texto, o que significa movimento social para você?; 2) Podemos dizer que os movimentos sociais são movimentos populares? e 3) Qual a relação que podemos estabelecer entre a busca por direitos civis e os movimentos sociais?

Conforme as respostas, as análises e debates alcançados após o texto e as perguntas norteadoras, buscaremos potencializar os pensamentos críticos dos (as) educandos (as) acerca da realidade vivida por eles e sua comunidade, a invisibilidade e exclusão de alguns atores sociais, a necessidade da atuação dentro da sociedade pela busca por direitos e o autorreconhecimento como sujeitos históricos capazes de agir sobre seu presente e futuro, através da análise de uma tirinha.

Todos esses benefícios provenientes do uso das tiras cômicas e charges em sala de aula não encerram o assunto, pois a linguagem dos quadrinhos enriquece o trabalho pedagógico no sentido de assegurar não somente a problematização do conteúdo ideológico que estão presentes em cada um desses gêneros, mas oportuniza acima de tudo a valorização dos conhecimentos

prévios dos estudantes, uma vez que, no momento da discussão das imagens apresentadas os mesmos serão convidados a expressar o que já sabem a respeito do tema abordado (Ferreira, 2013, p. 9).

O uso de tirinhas em quadrinhos e charges em sala de aula oportuniza a aproximação entre a linguagem didática e a linguagem cotidiana do estudante, a leitura de imagem a partir da percepção individual carregada de experiências e vivências e a discussão do conteúdo através do uso do lúdico. A tirinha que trazemos para a análise em sala é da personagem Mafalda, criação do cartunista argentino Quino, ela é preocupada com a humanidade e inconformada com as situações de injustiça no mundo atual.

Imagem 01: Tirinha Mafalda



Fonte: Depósito de tirinha. Disponível em <<https://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/post/151612211752/por-quino>>. Acesso em 20/06/2024.

Ao mostrar a presente tirinha para os (as) educandos (as) pretendemos instigá-los (as) a fazer a relação da importância da coletividade ativa nos movimentos sociais para a reivindicação por conquistas de direitos civis e contra a exclusão social, política e econômica ao mesmo tempo em que motivamos a reflexão acerca da movimentação da vida, pois precisamos ser agentes de mudanças e nos reconhecer como sujeitos históricos ativos, que podemos mudar nosso bairro, nossa cidade e até o mundo, pois somos protagonista da História.

Posterior a essa discussão, questionaremos os (as) educandos (as) se eles (as) sabem se em Barras há movimentos sociais, ao tempo que diante da confirmação pediremos para que eles citem os que eles conhecem, e então chegaremos ao movimento dos trabalhadores e trabalha-

doras rurais de Barras. Nesse momento podemos exibir a foto da fachada do prédio onde está localizado a sede do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Barras (STTRB).

As fotos são memórias. São uma espécie de passado preservado, é como se o tempo não tivesse se movido, sendo o único documento que fala por si de maneira imutável e irresistível, elas sobrevivem e contam a história daqueles que a produziram, daí a importância de utilizá-las como instrumento de ensino-aprendizagem (Guedes; Nicodemo, 2017, np).

Logo, o uso de fotos, além de contribuir para aulas mais dinâmicas, amplia as possibilidades de percepção acerca de uma mesma imagem e acontecimento, permite aos (às) educandos (as) mergulharem em seu tempo, em sua historicidade e imaginar os fatos e circunstâncias por trás de apenas uma fotografia.

Imagem 02: Fachada do prédio do STTRB



Fonte: Acervo pessoal Maura Fabrícia Silva de Almeida

Acredita-se que com a imagem os (as) educandos (as) que ainda não tenham consciência da existência dessa instituição passem a percebê-la no centro da cidade e surjam os questionamentos do tipo: quando foi fundada, por quem foi fundada, ou seja, que história está por trás desse prédio.

Então, partiremos para a fase em que os (as) educandos (as) protagonizarão a pesquisa histórica, usando como conhecimento prévio agora não apenas suas experiências e vivências, mas também os conteúdos trabalhados em sala de aula nas etapas anteriores, e caberá a nós docentes apenas intermediar com orientação e auxílios no planejamento e organização. Ao protagonizar a pesquisa, os (as) educandos (as) poderão tomar ciência de como as narrativas históricas são produzidas a partir de análises de fontes e percepção de acontecimentos, reconhecerão que são

capazes de também construir narrativas históricas através de suas próprias percepções e esforços em analisar as fontes referentes aos fatos que pesquisam.

A pesquisa em sala de aula pode se tornar uma grande aliada ao processo de ensino e aprendizagem no Ensino Fundamental. Junto às discussões diárias constitui-se num forte instrumento para desenvolver a reflexão, o espírito investigativo e a capacidade de argumentação. Quando bem utilizada e encaminhada com certo rigor, valoriza o questionamento, estimula a curiosidade, alimenta a dúvida, supera paradigmas, torna a aula mais atrativa, amplia os horizontes do conhecimento do aluno, desperta a consciência crítica que leva o indivíduo à superação e transformação da realidade (Mattos; Castanha, 2008, p. 7).

Partimos desse preceito exposto acima, de que a pesquisa estimula o processo de ensino e aprendizagem para campos ainda não desvendados, motivamos os (as) educandos (as) na busca pelo conhecimento, mostramos a eles (as) que são capazes de grandes feitos como protagonistas no seu processo de aprendizagem e posterior construção da sua realidade.

Dividiremos a turma em três grupos, que receberão temáticas diferentes para pesquisarem e desenvolverem narrativas, incentivando seus protagonismos. As pesquisas ocorrerão fora dos limites da sala de aula, pois “[a] função educativa não está de modo algum confinado às paredes da escola” (Freinet, 1966, p. 296). Sendo assim subdivididas em: visita à sede do STTRB; entrevistas com representantes sindicais; e produção teatral ou dramatização sobre a exploração do trabalhador e trabalhadora barrense antes da sindicalização do movimento.

O grupo que realizará a visita à sede do STTRB terá como missão produzir imagens de sua visita, assim como descrever em relatório o funcionamento atual da sede do STTRB, citando as atuais atividades desenvolvidas pela instituição e os grupos que são atendidos por suas políticas. É importante que orientemos que a visita não é a mesma de quando eles visitam algum lugar com os pais, nessa visita eles deverão ter visão atenta aos detalhes, precisarão observar não só o espaço, mas as pessoas que estarão por lá, seus comportamentos e atitudes. Como material de apoio eles receberão um roteiro de visita que servirá como suporte e apoio para a produção de relatório, no roteiro estimulamos, por meio de perguntas, o olhar perscrutador do (a) educando (a), um olhar observador do ambiente em que se encontra com intenções interpretativas.

O segundo grupo deverá se encarregar de realizar entrevistas com representantes do STTRB:

[...] A história oral é um método de investigação do passado que tem como natureza a criação, a cooperação, o diálogo e o debate. O trabalho de campo em história oral propicia o ingresso na vida de outras pessoas e com isso cria uma experiência humanizada profunda e comovente. Ela estimula o trabalho coletivo, fomenta e estreita as relações entre as pessoas de uma comunidade, fazendo com que olhem para dentro e percebam que a comunidade carrega uma história multifacetada de trabalho, vida familiar e de relações sociais (Thompson, 1992, p. 217).

O uso de entrevista como método didático na presente Aula-Oficina tem como princípio norteador mergulhar mais profundamente na visão da comunidade ao qual o estudante está inserido, através do trabalho coletivo e do diálogo o entendimento do presente e passado, perceber que um mesmo acontecimento pode ser visto de diferentes maneiras e que a fala do entrevistado carrega as suas emoções e interpretações da vida.

Para a produção do roteiro das entrevistas, contaremos com o auxílio do docente de Língua Portuguesa, solicitaremos a contribuição através de aulas que trabalhem a temática do gênero entrevista e, assim, juntos poderemos instruir os (as) educandos (as) de como deverão construir as etapas das entrevistas, desde a abordagem inicial, a elaboração do roteiro de perguntas que deve ser feito até a finalização das entrevistas.

A interdisciplinaridade no processo de ensino e aprendizagem é significativa não apenas por enriquecer a visão de mundo dos (as) educandos (as), por contribuir na percepção de que os conteúdos interagem entre si para construir um sentido lógico, mas também por fortalecer laços de solidariedade e bom relacionamento dentro do ambiente escolar.

Para estimular a interação entre os grupos de trabalho, buscando a boa convivência, o trabalho coletivo, de cooperação em vez da competição, do sentimento de auxílio mútuo, do respeito ao papel de cada um e das diferenças de posicionamentos, deixaremos claro que os grupos precisam compartilhar entre si os progressos e dificuldades de suas pesquisas.

Contando com essa interação, o terceiro grupo se encarregará de elaborar e realizar uma peça teatral que dramatize a exploração do trabalhador e trabalhadora rural barrense antes do processo de sindicalização e fundação do STTRB, buscaremos a ajuda do docente da disciplina de Arte para a montagem e realização dessa atividade que trabalha o gênero Artes Cênicas.

Em todas as etapas que cada grupo passará para a conclusão de suas missões, estaremos enquanto docente de História, a lhes servir como orientador e suporte, estando disponíveis para encontros de orientação e tira-dúvidas, a fim de que os (as) educandos (as) se sintam produtores de conhecimentos, que podem contar com uma bússola a lhes guiar.

A história escolar perde o sentido sem a intervenção do professor, pois é ele o responsável por atribuir sentido ao ensino de história, através de suas narrativas. Embora haja um leque de opções de narrativas a serem elaboradas, cabe a ele introduzir àquela que atenda aos objetivos do ensino de história: tornar acessível aos alunos o conhecimento constituído sobre as sociedades e ações humanas do passado, possibilitar a leitura de textos e imagens, a escrita de suas apropriações-aprendizagens (Martins, 2011, p. 2).

A presença ativa e solícita do docente de História será ponto marcante para o êxito da conclusão do trabalho, os (as) educandos (as) terão mais confiança e se sentirão mais estimulados, pois sua presença generosa trará mais importância para a realização de cada etapa, como fonte segura para a conclusão do todo.

Planejaremos um dia, com apoio da gestão escolar, para que os (as) educandos (as) tenham a oportunidade de compartilhar e socializar com as demais turmas e colegas da escola, suas descobertas e aprendizados, permitindo assim que o conhecimento e as visões se espalhem pela

comunidade, favorecendo a interação coletiva, a apreciação de percepções e compartilhamentos de ideias, o estímulo à produção educativa e a pesquisa integrativa.

Para finalizar descreveremos o processo de avaliação da Aula-Oficina, importante destacar que a avaliação é elemento central no processo de ensino e aprendizagem, pois serve como potencial ferramenta para análise se os objetivos a que nos propomos em determinada ação educativa foram ou não alcançados.

Enquanto prática curricular é a avaliação que sinaliza aos alunos, o que o professor e a escola valorizam. Por isso, é indispensável que se reflita a partir dos critérios utilizados pelo professor na seleção dos conteúdos a serem ensinados e a fazerem parte das avaliações, das formas de ensinar, dos recursos didático-pedagógicos empregados no ensino, da forma como os conteúdos são abordados nas avaliações, das prioridades do professor em termos de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo aluno (Martins, 2011, p. 7).

Então, é preciso repensar escolhas educativas e fugir do paradigma que comumente está presente nas escolas de que a avaliação serve de instrumento de coerção do docente para com os (as) educandos (as) indisciplinados (as), muitas vezes, visto pelos (as) educandos (as) como instrumento de castigo, apreensão e causador de constrangimentos e nervosismos. Afinal avaliar a aprendizagem do (a) educando (a) é também avaliar a intervenção do docente.

Precisamos romper com esse tipo de prática, e estimular as potencialidades dos (as) educandos (as) com um ensino acolhedor e com uma prática avaliativa que valorize os esforços, o empenho, a participação e a produção do (a) educando (a) durante todas as etapas do processo de ensino, levando em consideração que todos contribuem com algo de algum modo e que cada um aprende e assimila de uma forma diferente. E, assim, poderemos cooperar com a percepção de que cada integrante de um coletivo tem habilidades e potencialidades individuais e peculiaridades que é peça importante para o todo.

Com a prática dessa Aula-Oficina esperamos que os (as) nossos (as) educandos (as) se sintam parte da construção identitária do lugar que vivem, percebendo que Barras não é apenas a “Terra dos Poetas e Governadores”, mas também “Terra dos Trabalhadores e Trabalhadoras” e de quem quer que habite e viva nela. Assim esperamos que a Imagem 01, foto do Desfile Cívico, apresentada no primeiro capítulo deste estudo, ganhe outra forma em um próximo desfile, não no sentido de desfazer a seleção memorialística que a muito perdura através da expressão “Barras, Bela Terra dos Governadores”, mas de alargar horizontes e perceber que Barras é de quem a faz ser quem é: do gari, do educando, do docente, do pescador, enfim de todos e todas.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos a significativa importância da inclusão da História Local como recurso teórico-metodológico para estabelecer conexões com espaços e temporalidades, na perspectiva de que o (a) educando (a) internalize saberes históricos que o (a) leve a consolidar a cidadania participativa e ativa, uma vez que o estudo do passado constrói bases para a interpretação do presente

e a apropriação segura do futuro, com a chamada Consciência Histórica.

Crucial importância tem o docente nesse processo de cruzamento entre o vivido na calçada da escola e o vivido no chão da sala de aula, aplicando o conhecimento histórico ao ensino. Possibilitando o processo de identificação social, avança a Consciência Histórica que leva a ação ao meio em que se está inserido e no qual se sente parte integrante. Como ponto de resistência na disputa do que deve estar presente no currículo, como incentivador da valorização do real necessidade de educandos e educadores.

A História Local é ferramenta segura na conexão entre memórias coletivas e individuais, capaz de potencializar a ação de sujeitos no processo de definir e redefinir identidades sociais construtoras de intervenções sociais necessárias e urgentes. Além de proporcionar o estudo da temática de movimentos sociais da classe trabalhadora rural de Barras-PI através do recurso Aula-Oficina que proporciona esse fazer pedagógico mais próximo da vivência escolar e da vivência fora dos limites da escola, reforçou em nós a certeza de que um sujeito só terá condições de interferir em seu meio se, ao menos, conhecer como foram construídas as relações que regem seu cotidiano.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Nathanael Passos de. **Movimento Social dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Barras (PI): A Formação de uma entidade de classe, conflitos e perseguições (1972 a 1992)**. 2018. Monografia (Graduação em História) – Universidade Estadual do Piauí, Campus Rio Marataoan. Barras, 2018.

ANTONELLO, Roberta Siqueira de Sousa. **A História local no processo de ensino e aprendizagem histórica: o caso do município de Guarantã do Norte-MT**. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade Estadual de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BARBOSA, Vilma de Lurdes. Ensino de História Local: redescobrimos sentidos. **Saeculum – Revista de História**, João Pessoa, n. 15, 2006.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: BARCA, Isabel. **Para uma educação de qualidade: Atas da quarta jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

BERNINI, Giovani Marcos. **Lugares de memórias na rede: educação patrimonial, espaços públicos e linguagens digitais para o ensino de história**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2022.

CAIMI, Flávia Eloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Revista Tempo**, Universidade Federal Fluminense Brasil, v. 11, n. 21, p.17-32, jun. 2006. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/>

tem/a/ng5vPksgkCHSvgWYmZsnh5t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 ago. 2022.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

COSTA, Aryana. História Local. *In*: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 132-136.

FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. Região e história regional: notas sobre seu lugar na construção do conhecimento histórico. *In*: FERNANDES, Rui Aniceto Nascimento. **Historiografia e identidade fluminense**: a escrita da história e os usos do passado no Estado do Rio de Janeiro entre as décadas de 1930 e 1950. Rio de Janeiro: Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Cultura, PUC-Rio, 2009. p. 31-56.

FERREIRA, Alessandra. A inserção das tirinhas e charges nas aulas de História: uma estratégia de ensino que promove a reflexão crítica em sala de aula. XXVII Simpósio nacional de História. **Anais do ANPUH**, Natal, 2013.

FERREIRA, Ivanilda Sá Quixaba. **Caminhadas pelo Patrimônio**: experiências educativas no sítio histórico de Parnaíba. Parnaíba: Vox Musel Arte e Patrimônio, 2019.

FONSECA, Selva Guimarães. A História na Educação Brasileira. *In*: FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993. p. 17-48.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREITAS, Eduardo de. Brainstorming. **Brasil Escola**. Disponível em <<https://educador.brasilescola.uol.com.br/orientacoes/tempestade-ideias-no-ensino-brainstorming.htm>>. Acesso em 20 jun. 2024.

FREINET, Célestin. **Para uma Escola do Povo**. São Paulo: Martins Fontes, 1966.

GIDALTE, Lara Ximenes. **Diálogo entre a História Local e o Ensino Fundamental – 2º segmento**: propostas de inserção curricular em Casimiro de Abreu/RJ. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2018.

GOUBERT, Pierre. História Local. **Revista Arrabaldes**. v. 1., n. 1. mai./ago., 1988. p. 69-82.

GUEDES, Silmara Regina; NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. A utilização de imagens no ensino de história e sua contribuição para a construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia**, Medianeira, v.8, n.17, 2017.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. De como se constrói uma história local: Aspectos da produção e da utilização no Ensino de História. *In*: ALVEAL, Carmen Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da. **Reflexões sobre história local e produção de material didático**. Natal: EDUFRN, 2017. p. 57-81.