



AEDOS

Revista do corpo discente
do PPG-História da UFRGS

Sujeitos históricos e seus diários: o incentivo à leitura e à escrita da própria história

Jéssica Fernanda Arend¹

Calison Eduardo Santos Pacheco²

Janete Teresinha Schirmer³

André Luis Ramos Soares⁴

Resumo: Este trabalho relata uma experiência de atividade, “Diários ao longo da História” desenvolvida a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - CAPES), História-2014 da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ocorrida numa escola da zona rural de Santa Maria – Escola Estadual de Ensino Fundamental Almiro Beltrame. A atividade desenvolvida buscou estimular a auto-estima, auto-valorização e identidade destes alunos do campo através do papel do sujeito histórico, que, inicialmente ocorreu com a leitura de trechos de diários e finalizou-se com a confecção dos diários de cada aluno, para que estes entendam que podem escrever a sua história, e que ela é tão importante quanto a de qualquer outro indivíduo.

Palavras-chave: Escola do Campo; História; Sujeito Histórico.

Abstract: This paper describes an activity of experience, "Daily throughout history" developed from the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - CAPES), History-2014 of the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), occurred in a school rural area of Santa Maria, Escola Estadual de Ensino Fundamental Almiro Beltrame. The activity developed searched to stimulate the self-esteem, self-worth and identity of these students of the field through the role of the historical subject, which initially occurred with the reading of excerpts from diaries and finished with the each student daily confection of to they understand they can write their story, and it is so important as anyone.

Keywords: Countryside School; History; Historic Subject.

Introdução

Este trabalho relata uma experiência de atividade, “Diários ao longo da História”, desenvolvida a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID - CAPES), História-2014 da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), ocorrida com as

¹ Universidade Federal de Santa Maria. Contato: jeharend@hotmail.com

² Universidade Federal de Santa Maria. Contato: calisonsantospacheco@gmail.com

³ Universidade Federal de Santa Maria. Contato: jaschirmer13@gmail.com

⁴ Universidade Federal de Santa Maria. Contato: alrsoaressan@gmail.com

turmas de sexto ao nono ano do turno da tarde, total de 36 alunos, na Escola Estadual de Ensino Fundamental Almiro Beltrame, localizada na zona rural de Santa Maria.

Esta atividade se deu em oito encontros com as turmas (cinco para leitura de diários e três para a confecção dos diários dos alunos), onde o primeiro encontro teve como princípio conhecer melhor cada turma e suas características, pois, foi o primeiro contato dos bolsistas com a escola. Esta se deu em dois momentos, em que no primeiro, pediu-se aos alunos que respondessem com sinceridade um questionário com perguntas pessoais e, no segundo momento, efetuou-se uma atividade mais dinâmica com o propósito de aproximação dos bolsistas com os alunos. O objetivo da atividade era para que os alunos se apresentassem aos bolsistas, e estes, aos alunos. Os encontros seguintes se deram com a leitura de trechos de diários e com a contextualização dos mesmos, a partir de 1492, com o Diário de Navegação de Cristóvão Colombo, até 1993, com o Diário de Zlata. E os últimos encontros se deram na confecção dos diários de cada aluno. Como a proposta é de longa duração, (oito encontros), o objetivo maior dela é estimular a auto-estima, auto-valorização e identidade destes alunos, pois, se encontram em uma escola rural que, muitas vezes, é considerada de qualidade menor, devido a falta de auxílio por parte do governo e também porque muitas escolas rurais se encontram em locais de difícil acesso e ainda, o ensino nas escolas rurais possui o seu currículo urbanizado, ou seja, não é reconhecido as peculiaridades de cada meio social e suas diferentes necessidades conforme cada realidade. Cabe ressaltar que o capital cultural dos moradores do campo é diferente do capital cultural urbano – que está ligado ao conhecimento erudito, diferentemente do conhecimento rural que está intimamente ligado ao conhecimento prático relacionado ao saber rural –, porém, o conhecimento erudito é o qual a sociedade exige, logo, se tais exigências não são atendidas, a escola, juntamente com a comunidade que ela atende, acaba sendo marginalizada e até mesmo não sendo aceita. Pierre Bourdieu (2007) explica que o capital cultural pode ser herdado, ou seja, aquele que é investido pela família, e, juntamente com o capital social, se resulta no rendimento escolar, logo,

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes, tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso

escolar como efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano”. (BOURDIEU, 2007, p. 73).⁵

Os integrantes da escola rural e todos aqueles que estão envolvidos na comunidade escolar, acabam não sendo aceitos pela coletividade devido ao meio em que estão inseridos e ao capital cultural e social que possuem e transformam, assim, sendo estereotipados pela sociedade, tanto pelo trabalho braçal que predomina no campo, quanto pelas figuras ridicularizadas do caipira, como a criação do personagem “Jeca Tatu” de Monteiro Lobato. A relevância deste trabalho é, justamente, tentar valorizar a identidade destes alunos.

Algumas considerações sobre a escola do campo

Enfatiza-se, que ao eleger uma escola que se encontre no interior de Santa Maria para desenvolver uma atividade que tenha como propósito valorizar a identidade, a auto-estima e a auto-valorização daqueles que estão inseridos neste meio, deve-se à própria história da escola do campo, que se encontra marginalizada e excluída – social, econômica e culturalmente⁶ – em relação às escolas localizadas no centro da cidade, e complementa Pinheiro (2011),

[...] a educação do campo tem se caracterizado como um espaço de precariedade por descasos, especialmente pela ausência de políticas públicas para as populações que lá residem. Essa situação tem repercutido nesta realidade social, na ausência de estradas apropriadas para escoamento da produção; na falta de atendimento adequado à saúde; na falta de assistência técnica; no não acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros [...]” (PINHERO, 2011 apud. FERREIRA; BRANDÃO. 2011, p. 3-4).

Destaca-se ainda, à desvalorização do campo desde o princípio do período Imperial do Brasil, onde afirma Ferreira e Brandão (2011) que,

Avançando na história, constatamos que o modelo de educação praticado no Brasil pelos diferentes governos entre o início do Império (1822), até meados do século XX, era uma educação para a elite econômica e intelectual, em prejuízo direto e indiscriminado dos pobres, negros e índios. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p.4).

Desta forma, segundo os mesmos autores, após a Proclamação da República, estimulou-se e exaltou-se na sociedade moderna a industrialização, de caráter político com forte influência positivista, marginalizando as formas de organização inseridas em seus diversos meios na sociedade, entre estes, o meio rural, sendo que a maioria da população era

⁵ Ver mais sobre capital cultural em BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

⁶ Quando falamos sobre cultura estamos nos referindo ao conceito Pierre Bourdieu sobre capital cultural. Idem.

analfabeta. E nesta “sociedade moderna”, pensa-se apenas em “produzir” mão-de-obra para as indústrias, se marginaliza a qualidade de ensino das escolas rurais e a falta de investimento do governo sobre a pequena propriedade, acarretando assim, na saída do meio rural para o meio urbano, pois, ligado a isso, encontra-se o desestímulo aos agricultores e a ridicularização do seu trabalho braçal em relação ao trabalho intelectual, que é caracterizado como trabalho mais privilegiado. Devido a estas dificuldades percebidas na escola, pensa-se a partir dos seguintes questionamentos de Arroyo, partir de um princípio que possa revitalizar a imagem do camponês construída ao longo da História.

[...] como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 1998. Apud. FERREIRA; BRANDÃO 2011, p. 16).

Além disso, há uma problemática muito maior que deve ser considerada, como afirma Comilo (2008),

[...] Muitas vezes o camponês recusa-se a assumir sua identidade, pois, ao longo de sua história, foi considerado como “rude” e inferior. O próprio campo é visto como um espaço inferior à cidade. A consciência de classe passa pela consciência de identidade, que, no caso aqui discutido, é a da cultura camponesa [...]. (COMILO. 2008. Apud. FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 12).

Podemos ver também a presença de Monteiro Lobato e sua influência literária com a criação do personagem Jeca Tatu, em que Lobato faz uma sátira do morador do campo, antes visto como herói nas literaturas românticas, agora passa a ter uma visão negativa, colocando a pessoa do interior como alguém inferior, fraco, desleixado, usando mesmo como um termo pejorativo a identificação de morador do interior, estando estagnado a tudo, como por exemplo, na política:

O fato mais importante de sua vida é, sem dúvida, votar no governo. Tira nesse dia da arca a roupa preta do casamento, sarjão funadinho de traça e todo vincado de dobras; entala os pés num alentado sapatão de bezerro; ata ao pescoço um colarinho de bico e, sem gravata, ringindo e mancando, vai pegar o diploma de eleitor às mãos do chefe Coisada, que lho retém para maior garantia da fidelidade partidária. Vota. Não sabe em quem, mas vota. Esfrega a pena no livro eleitoral, arabescando o aranhão de gatafunhos a que chama sua graça. (LOBATO, 1998. Apud. RANGEL 2009, p. 3 - 4).

Dentre estes questionamentos e afirmações, ressalta-se o quão relevante é a realização de atividades que buscam valorizar a memória e a identidade dentro deste meio social, por isso, a realização de uma prática na Escola Almiro Beltrame. Considerou-se também que

O espaço escolar não deve apenas preocupar-se com a formação intelectual do educando, mas também e principalmente, com a sua formação enquanto ser humano ético, participativo, realizado no campo pessoal e profissional. A proposta trabalhada teve por finalidade repensar a questão da formação para a efetivação do papel do cidadão na sociedade, fazendo com que a escola se organizasse como um espaço vivo, onde a cidadania fosse exercida a todo momento. (THOMAS; OLIVEIRA, 2009, p. 3)

Além de desmistificar o conceito de “camponês”, “rural” e todos os demais adjetivos que se juntam a este conjunto, levar a escola além do “conhecimento intelectual que proporciona ao aluno ferramentas para sua atuação profissional” para que “seja uma pessoa feliz, com boa autoestima, considerada por sua sensibilidade, solidariedade e respeito ao seu semelhante, que seja um ser humano convicto de sua responsabilidade perante a sociedade”. (THOMAS; OLIVEIRA, 2009, p. 10), considerar que o aluno é atuante da sua história independente do contexto em que está inserido.

A proposta de valorização de identidade

Em primeiro lugar, cabe questionar, o que é identidade? Identidade não é apenas um papel, como um documento importante que se carrega na carteira. Segundo Patriota (2002, p. 3), identidade é aquilo que nos “diferencia dos outros, o que nos caracteriza como pessoa ou como grupo social. Ela é definida pelo conjunto de papéis que desempenhamos e é determinada pelas condições sociais decorrentes da produção da vida material.”. Conforme Coelho e Mesquita (2013), a linguagem, a cultura e identidade estão fortemente atreladas, pois, se o ser humano não tivesse desenvolvido a linguagem para expressar pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos, não sofreria influências e nem influenciaria, e não desempenharia o seu papel social, e isso tudo foi possível com o desenvolvimento da linguagem que possibilitou as relações e influências sociais, que geraram a cultura, que possui caráter unificador, ou seja, integra as pessoas socialmente, pois compartilham dos mesmos costumes, logo, a partir dessa integração sociocultural, cria-se a identidade de cada indivíduo, de cada ser social, político e ideológico, que o diferencia de outros indivíduos.

Atualmente, segundo Patriota (2002), há uma crise de identidade devido à globalização, e esta globalização estaria criando no mundo inteiro uma espécie de “aldeia global”, no qual, todos são iguais e imutáveis, porém, cada ser é ator de sua própria história.

Há uma espécie de perda de um sentido de si, que Hall denomina de crise de identidade. Esta é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e

abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (PATRIOTA, 2002, p. 3)

Enfatiza-se, que segundo Kassick (1998), a escola é uma criação da burguesia, que junto com os poderes religioso, político e/ou econômico utilizam a escola para controlar e dominar a sociedade, tornar todos iguais e submissos às leis e costumes impostos pelo capitalismo. A partir disso, cabe revisar o processo histórico da escolarização no Brasil, conforme Marques (2000, p. 66), que deixa claro que esse processo ocorreu tardiamente, pois, até 1930 a população brasileira era “predominantemente rural e dispersa em uma economia agrícola de subsistência ou cafeeira de exportação”, logo, o “processo educativo das crianças e jovens se dava praticamente no seio familiar, sendo a criança incorporada ao mundo do trabalho entre os sete e oito anos de idade. A utilidade da educação escolar era considerada quase nula.” (idem, p. 66). Marques acrescenta que, com a implantação do capitalismo, essa realidade da sociedade brasileira começa a sofrer mutações, o que afeta numa demanda por uma educação formal. “Porém, as mudanças se dão de forma heterogênea, com a demanda educacional se desenvolvendo apenas nas regiões onde houve intensificação das relações capitalistas, o que trará contradições sérias no sistema educacional brasileiro.” (ibid. p.66). Marques explica ainda que:

As transformações socioeconômicas das últimas quatro décadas vieram acentuar ainda mais essa defasagem educacional, como resultado das desigualdades sociais que se acentuaram. Portanto, acrescenta-se à defasagem histórica e geográfica, a defasagem social. A democratização do acesso à escola não teve como resultado a democratização do saber, mas veio reforçar o “apartheid” social brasileiro pela escola. [...] A educação escolar estará em função da transformação social, à proporção que for possível colocar as escolas a serviço das coletividades onde estão inseridas, possibilitando às comunidades resgatar a própria identidade, pela valorização de suas realizações histórico-culturais. Enfim, restituindo a esses grupos a crença nos desejos e nas possibilidades que possuem, de superação dos determinantes histórico-sociais a que estão submetidos. (MARQUES, 2000, p. 67-68).

Diários como documento histórico em sala de aula

A utilização de documento histórico em sala de aula é uma das metodologias que podem ser aplicadas pelos professores de história, deixando de lado o uso quase perpétuo do livro didático, uma vez que este é, segundo Knauss, “o ponto comum entre o professor e o aluno” (1996, p.27). A ampliação da noção de documento histórico que se tem com o passar dos estudos sobre o caráter deste, a fim de caracterizar o que é documento e o que não é, facilitou a sua utilização hoje pelos professores em sala de aula, obtendo uma vasta rede de

documentos que podem ser utilizados por ele na hora do ensino de história. Pereira e Seffner explicam o que é documento:

Os documentos são monumentos que as gerações anteriores deixaram. Eles são construções a partir de onde os homens procuraram imprimir uma imagem de si mesmos para as gerações futuras. Desde o início, eles são monumentos construídos, nunca rastros deixados ao acaso de modo accidental. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.116)

Partindo deste pressuposto, documentos são “pegadas” deixadas no passado, cabendo ao historiador desvendar este passado através de sua metodologia própria. Isso faz com que os alunos entendam a importância do documento histórico para que se desvende este passado e se chegue a certas conclusões que os historiadores chegam. Mostrar para os alunos que o mundo em que vivem nem sempre foi assim, e que muitas coisas sofreram transformações e podem ter melhorado ou piorado, dependendo do ponto de vista, onde esta metodologia faz com que os alunos reflitam sobre a formação das sociedades e que possam mesmo se identificar com certos acontecimentos, classes ou até mesmo sujeitos que lhes antecederam:

[...] o trabalho em sala de aula com documentos pode ser pensado nesta óptica de criar e recriar o que somos, dando um sentido original para o ensino de história, com a formação da identidade dos alunos, situados em um determinado contexto histórico, que necessita ser entendido. (idem, p.116)

A metodologia que o professor utilizará com documento é muito importante, pois mesmo não intencionalmente, pode direcionar o aluno para uma corrente positivista, uma vez que o documento tenta comprovar/exemplificar o que foi dito em aula, não tendo o mesmo efeito que uma abordagem mais reflexiva teria sobre o mesmo documento, pois esta corrente positivista imposta ao aluno descarta a possibilidade de perguntas, reflexões e possibilidades de avaliação do documento. Como afirmam Pereira e Seffner, “O uso de fontes históricas deve servir para suspender o caráter de provas que os documentos assumem desde a história tradicional e mostrar às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico.” (ibidem, p.126).

Analisar o que as pessoas produziram sobre elas mesmas no passado, que comprova o que elas foram, como eram as relações sociais, as mentalidades de determinadas classes, de como as pessoas são refletidas nos documentos em que elas mesmas produzem de si, voluntaria ou involuntariamente. Ensinar o passado a partir destas representações das pessoas impressas e preservadas com o tempo, de maneira que os alunos tenham uma linguagem acessível e que esta metodologia fique em destaque.

Andrade analisa a expressão “Querido Diário”, e é a partir dessa análise que se introduz os diários como documento histórico em sala de aula,

“Querido diário”: a expressão, mais repetida em obras de ficção do que em livros de memórias, evoca uma imagem romântica, onde letras desenhadas sob um papel amarelado revelariam sensações e segredos íntimos. Da curiosidade relacionada aos mistérios do eu, criam-se representações sob as quais apóiam-se determinados arquétipos: alguém, provavelmente do sexo feminino, que contaria sem reservas as dores e os prazeres da existência. (ANDRADE, 2007, p. 13)

A partir dessas perspectivas, foi proposta a atividade “Diários ao longo da História”, tanto para refletir a importância do documento histórico para o historiador, quanto mostrar o dia-a-dia descrito nos diários, e o mais importante, a partir desta reflexão, construir com os alunos a valorização da própria História a partir de seu próprio cotidiano, de seus próprios pensamentos, de suas próprias vivências e experiências, onde a maneira de ensino e de reflexão possa ser algo proveitoso e de construção de opinião, conforme Knauss (1996),

[...] o fenômeno do conhecimento ocorre a partir da experiência dos homens na relação do mundo em que vivem. É a partir de sua existência, portanto, que os homens constroem a sua visão e compreensão do mundo. Isto representa a tomada de posição como sujeitos da própria existência, resultado do seu processo de *humanização* demarcando a própria historicidade da razão (Vieira Pinto, 1979). (Knauss, 1996, p.27).

Destaca-se que os diários ainda refletem um gênero textual muito abrangente, pois, aborda-se tanto um olhar histórico sobre eles quanto também um olhar sobre a escrita, leitura e interpretação de textos, o que é reforçado por Helena Morley, pseudônimo de Alice Dayrell Caldeira Brandt, mulher que publicou o seu diário “Minha Vida de Menina”, onde ressalta que seu pai lhe disse para que escrevesse todos os dias suas observações sobre o mundo, e com o intuito de guardar suas lembranças e contar para as netas a sociedade da época, sem água encanada, luz elétrica e telefone.

Além disso, apoia-se em Chartier, sobre a cultura do escrito, pois, não há limites para a escrita, quem escreve sentiu necessidade de escrever, e ficou registrado, e estes registros vão desde a mais simples lista do supermercado para artigos e até mesmo simples notas do dia-a-dia e do pensamento, o que o autor afirma,

E a cultura do escrito vai desde o livro ou o jornal impresso até a mais ordinária, a mais cotidiana das produções escritas, as notas feitas em um caderno, as cartas enviadas, o escrito para si mesmo, etc. (...) Na cultura do escrito há um continuum desde a prática da escrita ordinária até a prática da escrita literária. (CHARTIER, 2001, apud. THIES; PERES, 2009, p. 217)

O que Thies e Peres (2009) complementam

Há uma preocupação em deixar registros: uma forma de preservar o presente e, certamente, projetar o futuro. O escrito está nas ações e situações mais simples do dia a dia, como em uma placa na rua, e nas mais complexas, como em um formulário a ser preenchido, uma tese a ser elaborada, uma produção literária ou científica etc. Desse modo, a cultura escrita demonstra um modo de organização da sociedade. A cultura letrada “invade” o mundo das pessoas de muitas maneiras, seja através das propagandas na rua, das placas, das informações mais básicas ou de um modo mais sistemático, no mundo escolar e universitário. (THIES; PERES, 2009, p.217 – 218).

Neste contexto, cabe realçar a importância da escrita, e principalmente do conhecimento, como forma de dominação e de poder, pois, “Desde sua invenção a escrita é símbolo de distinção e de poder. A divisão social entre analfabetos e alfabetizados continua fazendo da leitura e da escrita, nos dias atuais, sinal de poder e fator de hierarquização social.” (THIES; PERES, 2009, p. 218). Logo, é possível identificar o preconceito sobre as comunidades rurais, pois, elas são vistas apenas como local de trabalho braçal que é categorizado como inferior ao trabalho intelectual, e por isso, a realização desta atividade na escola de zona rural, num sentido de não deixar que nada se perca, que seja esquecido, mas, que seja lembrado, e que seja reconhecido que no campo também existe cultura e Thies; Peres (2009, p. 222) reforçam “o processo de arquivar a própria vida acaba por produzir a própria identidade.”.

Quem é o sujeito histórico

Brevemente, quem é o sujeito histórico? A partir do ideal Positivista – que chegou no Brasil em 1850 –, sujeito histórico é aquele que participou de grandes fatos e eventos, geralmente é um herói, conforme a construção do nacionalismo, entre alguns exemplos, encontra-se Duque de Caxias, Getúlio Vargas, bandeirantes, barões e reis. É uma corrente teórica que defende um discurso nacionalista, tradicionalista e evolucionista, porém, com a explosão da Segunda Guerra Mundial, a teoria foi ultrapassada, devido à sua corrente ser altamente evolucionista. Destaca-se que segundo Ruckstadter (2005, p. 4) “a porta de entrada do positivismo no Brasil foi, sem dúvida, a educação”, e que esta entrada ocorreu durante a Primeira República quando o povo ansiava por ordem e progresso, o que justifica a escolha dos heróis nacionais, porém, ressalta-se que durante a Ditadura Civil Militar, o governo ditatorial também se utilizou muito do Positivismo para criar um sentimento de pertencimento nacional para consolidar o seu governo ilegítimo.

Na linha marxista, o sujeito histórico é mais abrangente. O homem trabalha para produzir o necessário para a sua sobrevivência e quando trabalha, cria relações, e a partir destas, age sobre a natureza. Logo, o homem faz história a partir das suas relações de trabalho, dos modos de produção, e de sua ação transformadora no seu espaço social. Agora, a elite é apenas um figurante da história, e não mais a “protagonista- herói”, o sujeito histórico é aquele que luta para reivindicar seus direitos, luta por melhores condições de trabalho, luta para mudar a hierarquia social, entre eles, estão a classe dos trabalhadores, os operários, camponeses, entre outros. Conforme Plekhánov (1987), grifo do autor.

Os homens, portanto, fazem a sua história procurando satisfazer as suas necessidades. Estas necessidades são evidentemente dadas na origem pela natureza; mas modificam-se em seguida sensivelmente, tanto no aspecto qualitativo como no quantitativo, por efeito das propriedades do meio artificial. As forças produtivas de que os homens dispõem condicionam todas as suas relações sociais. É primeiramente o estado das forças produtivas que determina as relações que os homens contraem entre si no processo social da produção, quero dizer, as *relações económicas*. [...] O desenvolvimento das forças produtivas cria a divisão da sociedade em classes cujos interesses não são apenas divergentes, mas, [...] diametralmente opostos. Esta posição dos interesses engendra conflitos entre classes sociais, a luta destas classes. (PLEKHÁNOV, 1987, p. 295 – 296).

Para a História Social, todos fazem história a partir do seu cotidiano (família, saúde, sexualidade, educação, moradia...) e de suas mentalidades (o gosto, as atitudes, comportamentos, gestos, formas de ver o mundo são práticas culturais que estão ligadas às mentalidades), independente de sua classe social econômica. E têm como objetivo mostrar que os homens fazem história em todos os seus momentos e não só quando estão trabalhando. Destaca-se que o termo “História Social” segundo Castro (1997, p. 45), é geralmente utilizada para se diferenciar da historiografia tradicional. Deve-se ainda, contextualizar o surgimento dessa nova história, Ariès (1993, p. 154- 155) coloca que a história das mentalidades “nasceu logo após a Primeira Guerra mundial” com Febvre e Bloch. Enfatizando isso, Castro evidencia que

A revista e o movimento fundados por Bloch e Febvre, na França, em 1929, tornaram-se manifestações mais efetiva e duradoura contra uma historiografia factualista, centrada nas idéias e decisões de grandes homens, em batalhas e em estratégias diplomáticas. Contra ela, propunham uma história-problema, viabilizada pela abertura da disciplina às temáticas e métodos das demais ciências humanas, num constante processo de alargamento de objetos e aperfeiçoamento metodológico. A interdisciplinaridade serviria, desde então, como base para a formulação de novos problemas, métodos e abordagens da pesquisa histórica, que estaria inscrita na vaguidão oportuna da palavra “social” [...]. (CASTRO, 1997, p. 45 – 46).

Destaca-se ainda que para Ariès, a história social se interessa pela “massa da sociedade, que permanecia distante dos poderes, por aqueles que lhes eram submetidos”,

interessando-se também por aquilo que era “dominado, desprezado pelas sucessivas elites, e também anônimo, coletivo, mas em que tinha-se cada vez mais a tentativa de reconhecer as forças reais.” (ARIÈS, 1993, p. 156).

Cabe enfatizar, que no meio educacional, “A percepção de que cada um pode se transformar num sujeito histórico é com certeza um aprendizado significativo da aula de História.” (SEFFNER, __, p. 35). E Carla Pinsky e Jaime Pinsky reconhecem que

Nosso aluno, cada aluno, tem de se perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos. Ele precisa saber que não poderá nunca se tornar um guerreiro medieval ou um faraó egípcio. Ele é um homem de seu tempo, e isso é uma determinação histórica. Porém, dentro do seu tempo, dentro das limitações que lhe são determinadas, ele possui a liberdade de optar. Sua vida é feita de escolhas que ele, com grau maior ou menor de liberdade, pode fazer, como sujeito de sua própria história e, por conseguinte, da História Social do seu tempo. Cabe ao professor, utilizando-se dos métodos históricos [...], aproximar o aluno dos personagens concretos da História, sem idealização, mostrando que gente como a gente vem fazendo História. [...] O verdadeiro potencial transformador da História é a oportunidade que ela oferece de praticar a “inclusão histórica”. (PINSKY; PINSKY, 2013, p. 28).

Breve contextualização da Escola Almiro Beltrame

A escola está localizada no endereço Estância Velha, Boca do Monte em Santa Maria. Conforme o histórico da escola, em 1953 o professor Almiro Beltrame, preocupado com a educação das escolas rurais, colaborou e incentivou a criação da “Escola Rural de Estância Velha”. Ao passar dos anos, a escola teve modificações até a atualização do nome para Escola Estadual de Ensino Fundamental Almiro Beltrame em 2001, em homenagem ao professor que colaborou na construção dessa escola. Esta instituição recebe vários projetos, entre eles, PIBID, Projeto Mais Educação, Projeto Educação Ambiental. Destaca-se ainda, que conforme o hino da escola, pretende-se que “as crianças do meio rural saibam ver a querência onde nascem é de todos o chão sem igual”⁷. A escola ainda possui como objetivos a integração da comunidade e escola, em que busca novos espaços para o desenvolvimento da cidadania, e ainda propõe situações de aprendizagem para a vida de seus alunos. Enfatiza a construção do conhecimento considerando as diversidades, a ética, a humanização e o meio ambiente. Entre as principais dificuldades encontradas pela comunidade que a escola atende está a dificuldade de transporte e o processo de recolhimento de lixo. Atualmente, a escola possui 86 alunos matriculados e o corpo docente é composto por 16 profissionais.

⁷ Não foi possível localizar a referência do Hino da Escola Almiro Beltrame. Se encontra no Histórico da Escola disponível na própria instituição.

Realização da atividade

A atividade foi realizada em duas partes, na qual a primeira parte propunha um questionário com perguntas de caráter pessoal aos alunos, com o intuito de se fazer uma cartografia das turmas, para melhor analisar o perfil de cada uma delas, de forma que as perguntas eram simples para que os alunos as respondessem com sinceridade, indo das mais genéricas como “qual sua comida preferida?” até as mais complexas de responder como “quais os seus defeitos e suas qualidades?”. Notou-se que muitos alunos sentiram dificuldades em responder certas perguntas, pois os bolsistas foram chamados algumas vezes para ajudar a esclarecer suas dúvidas.

Após este primeiro momento, os alunos se reuniram em círculo e uma bola de isopor com um espelho em seu interior passava entre os alunos, sendo que eles não sabiam o que havia dentro dela. Foi repassado que dentro da bola teria uma foto de uma pessoa que eles conheciam muito bem e teriam que dizer se eles tinham admiração, ou em linguagem mais próximas aos alunos, para quem eles “tiravam o chapéu” ou não. Cada bolsista permaneceu em lados opostos do círculo, e o bolsista que começava com a brincadeira dizia que tirava o chapéu para a “pessoa da foto”. Os alunos iam dizendo se tiravam ou não o chapéu, até que o outro bolsista dizia que não tirava o chapéu para a pessoa da foto. Isso fez com que a outra metade da turma que ainda não tinha visto a bola ficasse em dúvida se tirava o chapéu ou não, já que não tinha uma “resposta certa” para a atividade. Nesta segunda fase da atividade, alunos e educandos ficam no mesmo patamar, sendo que ninguém é inferior ou superior, sendo todos iguais. Ao término da atividade, refletiu-se com os alunos que eles precisam se autovalorizar, pois as pessoas que possuem estátuas ou que aparecem na mídia não são mais importantes que os alunos, e ressaltou-se que eles são agentes históricos, e que a principal história é a deles, mas que é importante eles aprenderem a história geral para entenderem o contexto em que estão inseridos e as mudanças das sociedades e das coisas conforme o tempo, e assim, se identificarem com esta história e valorizarem a sua e esclarecer que a história deles mesmos é mais importante que a de qualquer outra pessoa, e como Pey (2000, p. 71), “[...] uma atenção voltada para os acontecimentos da própria vida, da própria história, uma valorização das próprias experiências e das experiências dos elementos do grupo.”. Ressalta-se que em uma das turmas um aluno trouxe ao grande grupo a discussão sobre “**colono**”, ou da forma como o próprio aluno falou “Colono não presta.”. A partir dessa frase, discutiu-se

com os alunos junto com a professora tutora do PIBID, os valores do colono e de seu trabalho, que é tão importante como o de qualquer outra profissão.

O objetivo da atividade foi reconhecer as demandas de cada turma, e também aqueles que se sentem diferentes aos demais colegas e devido a isso, são muitas vezes excluídos dos círculos de amizade das turmas. Apropriou-se destes princípios por não considerarmos as turmas homogêneas, cada uma possui suas características que as diferenciam e que as tornam únicas e, além disso, “cada aula é diferente da outra, a cada turma, a cada dia.”(OLIVEIRA, 2008 ,p. 27). Partilhou-se do mesmo pensamento de Neto (2007, p.469), em que se pensa na “formação de uma história de participação universal e não mais individual”. A partir disso, refletir junto com os alunos sobre quem eles são e o papel de cada um na história, enfatizando o agente histórico e valorizando a humanidade e a própria história de cada um destes alunos, que estão inseridos no meio rural que é considerado pela grande maioria deles mesmos, como desfavorável. E também mostrar que os alunos não precisam se vestir ou tentar se tornar iguais aos seus ídolos, (uma das perguntas do questionário), para se sentirem importantes; eles são importantes e agentes da história por serem eles mesmos, por agirem da forma que agem, por se relacionar, pensar e de se desenvolver conforme as suas próprias capacidades no seu meio e em seu próprio tempo.

Ressalta-se ainda, conforme Luengo,

As condições peculiares de cada uma, que supõe as características genéticas e ambientais de suas primeiras relações afetivo-culturais e suas capacidades mentais específicas, fazem com que cada pessoa se desenvolva no mundo e na comunidade educativa de uma maneira concreta que é preciso respeitar e ajudar a fazer evoluir. (LUENGO, 2000, p. 26).

A base teórica foi utilizada com o propósito de não hierarquizar a sala de aula e utilizá-la como uma troca de saberes e de conhecimentos, em que tanto os alunos aprendem com os educadores, quanto estes aprendem com os alunos.

As atividades foram trabalhadas em cima dos valores humanos, da autoestima, da valorização da própria história e do contexto em que estão inseridos e também da tentativa de proximidade de aluno e professor, tornar o educador mais à parte da realidade de seus alunos para suprir as necessidades destes. E conforme Montero

[...] qualquer um tem de ser tratado com respeito em suas diferenças, em sua identidade, em suas metas, em seus sentimentos, em seus acertos e em seus erros; o direito que, parecia-me, devíamos ter como seres humanos, para podermos nos expressar e viver com liberdade; o direito que possuímos para nos desenvolver sem repressão, sem preconceitos, com amplitude de pensamento e de vida. (MONTERO, 2000, p.50).

E ainda segundo Montero,

Trata-se também de ajudar a resolver, com a inteligência, as diferentes situações que a própria sociedade marca como obstáculos, oferecendo caminhos alternativos para os conhecimentos que a sociedade oferece como únicos, mas que podem ser objeto de modificações. Formar sujeitos críticos, reflexivos e defensores da liberdade e da justiça social. (Ibid., p. 58)

Aparentemente, os alunos responderam o questionário com sinceridade, sendo que os mais extrovertidos se expressavam melhor oralmente na brincadeira da bola e os mais tímidos tiveram maior desenvolvimento com a caneta, ou seja, se expressaram melhor no questionário, sendo que todos os alunos foram bem receptivos às atividades propostas, tendo grande envolvimento da turma. Na atividade da bola de isopor, percebeu-se que alguns alunos se emocionaram, outros tiveram dificuldades de falar de si mesmos e de se expor ao grande grupo, o que ocorreu com a não identificação do nome no questionário de um aluno, com receio de se expor. Em algumas turmas, teve alunos que não quiseram se expor diretamente na atividade da bola, porém, ao conversar com calma e com uma melhor abordagem dos bolsistas, fazendo com que se sentissem acolhidos, acabaram se sentindo à vontade em falar o que pensam. Em relação ao questionário, obtiveram-se respostas que chamaram muito a atenção devido ao seu caráter extremamente sincero, segue abaixo as respostas sobre a profissão dos pais e se eles ajudam os pais nos afazeres de casa:

- 1 - *"Ajudo, cuidadora de gente, meu pai é deficiente";*
- 2 - *"Trabalham por casa, as vezes";*
- 3 - *"Não sei, mais ou menos";*
- 4 - *"O pai é 2º sargento QE, e a mãe é dona de casa. Eu ajudo só quando eu quero.";*
- 5 - *"Meu pai é Maquinista cole soja e eu ajudo muito em casa a cuidar dos bichos";*
- 6 - *" O meu pai é em cerca";*
- 7 - *"Dona de casa, mecanico. Sim.";*
- 8 - *"Agricultores, e ajudo sim.";*
- 9 - *"Minha mãe é secretaria da escola que eu estudo. Meu pai é dono da empresa de transporte escolar.";*
- 10 - *"Meu pai: Pedreiro, Mãe: dona de casa, Sim eu ajudo em casa";*
- 11 - *"Meu pai é concertador de eletrodomesticos Minha trabalha em casa eu ajudo";*
- 12 - *"Não tenho pais, sou adotado por meus tios e eles são aposentados";*
- 13 - *"Chacreiros, (isso ta certo?) Sim.";*

14 - *"Pai: traçador de cauderais, mae: dona de casa. Ajudo as vezes quando tenho tempo."*;

15 - *"Meu pai é agricultor e minha mãe Trabalha na Sul Clin."*;

16 - *"Agricultor, sim"*;

17 - *"não tem profissão, sim"*;

18 - *"Meu pai é Motorista. Minha mãe é cabelereira. Eu ajudo eles as vezes quando tem serviço"*;

19 - *"Pai faz cerca, Mãe dona de casa"*;

20 - *"Agricultor. Sim"*;

21 - *"Pai é pedreiro e minha mãe trabalha na loja."*;

22 - *"Minha mãe é formada em assistente social, meu pai ta desempregado no momento."*;

23 - *"Pedreiro e fachineira. Sim"*;

24 - *"Minha mãe é dona de casa, e meu pai trabalha em um frigorifico"*; 25 - *"Pai = manutenção de frigorifico mãe = dona de casa"*;

26 - *"O meu pai trabalha em um mato de ocalipito. Sim eu ajudo minha mãe."*; 27 - *"Doméstica, Sim"*;

28 - *"Sim. Motorista de ônibus e fachineira"*;

29 - *"Minha mãe é Professora e meu pai é dono de uma fabrica de Moveis e eu ajudo sim."*;

30 - *"mecanico pai, mãe trabalha em casa, sim ajudo."*;

31 - *"Abatedor, Empregada doméstica"*;

32 - *"produtores de suinos e sim eu ajudo eles em casa"*;

Teve-se o cuidado de transcrever as respostas conforme a grafia de cada aluno, sem correções gramaticais, pois, averigua-se as suas maiores dificuldades na língua portuguesa. A partir dessas respostas foi possível notar que são poucos os pais que são agricultores, porém, a maioria das profissões citadas pelos alunos em suas respostas são de baixa renda econômica e que grande parte das profissões não possui alto grau de qualificação, isto significa que, provavelmente, estes pais abandonaram a profissão de cultivo de alimentos, pois não conseguem concorrer com as grandes empresas que monopolizaram o comércio, criando grandes círculos de comércio e consumo desvalorizando e prejudicando o comércio local. Destaca-se ainda neste artigo um pequeno quadro com as respostas dos alunos que mais chamaram a atenção:

PERGUNTA	RESPOSTA
Tem irmãos? Quantos?	6, 4.
O que você quer ser quando crescer?	1 - "Meu grande sonho é ser Astrônoma, mas parece que eu vou ser dentista por enquanto."; 2 - "agricultor";
Qual o seu maior sonho?	1 - "Ter um quarto para mim."; 2 - "Cantar fazer muitos shows e ajudar meus pais"; 3 - "Ser feliz, e ter um mundo melhor"; 4 – “Meu pai não brigar com minha mãe”.

Quadro demonstrativo das respostas de alguns alunos.

No segundo encontro, iniciou-se a leitura dos trechos selecionados dos diários com os alunos. Antes de começar com a leitura, os bolsistas perguntavam aos alunos se eles sabiam o contexto da época em que o diário foi escrito. Com uma ajuda dos bolsistas sobre a contextualização da época, começava a leitura dos trechos. Cada aluno era responsável por um trecho, onde poucos alunos queriam ler. Isso se modificou ao decorrer da atividade, pois quanto mais seguros os alunos se sentiam em relação à atividade, mais alunos se voluntariavam para realizar a leitura a cada encontro. Isso motivou para que se pedisse aos alunos da 7ª e da 8ª séries que escrevessem um texto sobre um dia da vida deles, com isso obteve-se bons textos, onde alguns alunos não escreveram apenas um dia, mas até três; também não apenas relataram o seu dia, mas escreveram o que esperam do futuro e sobre o que pensam. Algumas leituras geraram curiosidade nos alunos, como por exemplo, o diário “Minha Vida de Menina” de Helena Morley, onde os alunos fizeram ligações com a atualidade, a partir de suas realidades e ficaram impressionados ao descobrir o que é uma saia-balão, ou mesmo se identificaram com a personagem devido a sua vontade de fazer algo, porém, sua avó não permitiu. E também se impressionaram com o diário de Hans Staden, quando se relatou aos alunos que os índios possuíam machado de pedra e que praticavam canibalismo. Textos mais fortes chocaram os alunos com a violência cometida durante a Segunda Guerra Mundial, como o diário de Anne Frank e as cartas e relatos dos sobreviventes e dos soldados alemães.

Após, as leituras dos diários, os alunos iniciaram a confecção de seus próprios diários, de modo que eles possam transcrever o seu cotidiano, seus pensamentos, suas vontades e seus

sonhos, em um diário que os representa, pois, foi confeccionado e decorado por eles mesmos. Os materiais eram cadernos de capa mole, papelão para a capa do caderno, papel dobradura para encapar e materiais para a decoração. Foi levado aos alunos moldes de brasões de equipes de futebol, desenhos animados, porém, foi pedido aos alunos que usassem sua própria criatividade e imaginação. Nesta fase da atividade, foi a que os alunos mais se envolveram e se animaram, pois, não estariam apenas lendo diários, mas fazendo e escrevendo em seus próprios cadernos.

A partir da realização da atividade de confecção dos diários, cabe ressaltar que os diários modernos conforme Olney apud Ferreira (1998),

[...] são considerados formas de construção do *self*, e até meados do século XIX os homens se voltavam para a produção desse tipo de escrita muito mais do que as mulheres. O diário era visto mesmo como uma tentativa de cópia do eu que se confundia com a própria vida; era parte da identidade e da construção da pessoa, era uma obra em processo, cuja forma dependia dos rumos que a vida fosse tomando. Diferentemente do romance, que cria um mundo ficcional, e de uma autobiografia, que olha para trás a partir de um ponto fixo, o diário representa um tempo presente contínuo acompanhando uma história de vida imprevisível e imponderável. (OLNEY, 1980 apud FERREIRA, 1998, p. 7).

A escrita de si, através dos diários, é uma construção histórica e uma forma de auto identificação e FERREIRA (1998) descreve que

Um outro aspecto importante para a análise dos diários é a discussão do seu caráter privado. Até o começo do século XX, os diários caracterizavam-se pelo seu caráter intimista e privado, e seu objetivo era recordar experiências, aliviar tensões, permitir o auto-exame, relatar grandes acontecimentos, exaltar qualidades e valores, estimular o aprimoramento pessoal e demonstrar capacidade de autocontrole. (FERREIRA, 1998, p. 7).

A escrita dos diários fica por conta dos alunos, onde não foi cobrado para que eles tragam o diário em sala de aula e que eles leiam para a turma, pois apesar de ser constrangedor para quem lê, não há uma forma de julgar o que está escrito está certo ou está errado, onde conforme Gomes (2004) apud Andrade (2007)

“escrita de si assume a subjetividade do seu autor como dimensão integrante da linguagem, construindo sobre ela a ‘sua verdade’. Ou seja, toda essa documentação de ‘produção do eu’ é entendida como marcada pela busca de um ‘efeito verdade’ – como a literatura tem designado –, que se exprime pela primeira pessoa do singular e que traduz a intenção de revelar dimensões ‘íntimas e profundas’ do indivíduo que assume sua autora.” (ANDRADE, 2007, p. 13).

Por fim, Andrade (2007), esclarece que um dos primeiros olhares sobre si registrados é a escrita dos diários íntimos, onde esses escritos sobre si “desenham histórias de sentimentos, reflexos da memória e imagens vividas. A partir das palavras escritas nos livros de memórias,

permitiu-se percorrer o caminho para encontrar o que chamamos de “interioridade humana”.” (p. 14).

Conclusão

Enfim, a realização desta atividade com estas turmas da Escola Almiro Beltrame, foi uma experiência satisfatória e estimuladora para dar continuidade ao trabalho docente, mesmo havendo problemas perceptíveis, notou-se que as turmas interessaram-se pela atividade e também acolheram bem a intervenção feita pelos bolsistas durante a aula.

Com isso, percebemos que cada pessoa aprende de forma diferente, em seu próprio tempo e, pensa-se em desenvolver mais oficinas com este objetivo ao longo da graduação em outras escolas de periferia, e que estas oficinas se adequem as necessidades dos alunos para que se envolvam cada vez mais e se tenha melhores resultados a partir das oficinas propostas feitas da consulta de questionários dando assim, continuidade ao desenvolvimento de atividades que tratam do processo de ensino-aprendizagem como ocorreu nesta escola da zona rural de Santa Maria, que não possui apenas filhos de agricultores, mas é repleta de profissões que talvez não possuem o reconhecimento devido pelos grandes intelectuais, mas cabe perguntar “e se não houvesse aquele que faz cerca? E se não houvesse mecânico e nem agricultor? Afinal, o trabalho intelectual serve para quem?” Cada uma dessas profissões, têm sua finalidade e sem elas, o corpo social iria desandar ou nem mesmo andar sem determinada função, ressaltando assim, que nenhuma profissão é mais digna que a outra. Pretende-se também dar ênfase àquilo que aos alunos é interessante, mas que ao ponto de vista do “superior do aluno” (professor) parece insignificante, destruindo essa hierarquia patenteada de quase forma militar, e fazer com que alunos e educadores sejam iguais. E finalmente, conforme Pey (2000, p. 71), “[...] perceber o quanto se pode avançar em sabedoria, quando o grupo é capaz de, revisitando as memórias individuais, construir memórias coletivas, fazer dialogar seus saberes entre si.”.

Recebido em: 23.04.2015. Aprovado em 29.08.2015

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Raquel Thomaz. de. *Percursos de memórias femininas: uma análise da escrita íntima de mulheres no papel e no digital*. Monografia (Graduação em Comunicação Social),

Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2007.

ARIÈS, Philippe. A história das mentalidades. In: Le GOFF, Jacques (Dir.). *A História nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBOSA, Nelma C. S. *Mais definições em trânsito, identidade*. Disponível em <<http://www.cult.ufba.br/maisdefinicoes/IDENTIDADE.pdf>>, acessado em 07 ago 2014.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

CASTRO, H. História Social. In: CARDOSO, Ciro, F. S.; VAINFAS, Ronaldo (orgs.). *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

COELHO, Lidiane P.; MESQUITA, Diana P. C. de. Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes. *Entreletras*. V. 4, nº 1, p. 24 – 34. Araguaína/TO, 2013.

FERREIRA, Marieta de M. Diário pessoal, autobiografia e fontes orais: a trajetória de Pierre Deffontaines. In.: *International Oral History Conference*. 1998: Rio de Janeiro, p. 1-14.

FERREIRA, Fabiano de J.; BRANDÃO, Elias C. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. *Revista Eletrônica de Educação*. Vol. __, nº. 09, 2011.

HISTÓRICO da Escola Estadual de Ensino Fundamental Almiro Beltrame. Disponível na instituição.

KASSICK, Clovis N. Educação Libertária e Escola. In.: *Encontro Educação Libertária: textos, UFSM 02 à 04 dezembro 1998*. FREITAS, Francisco E. de; CORRÊA, Guilherme C. (coord.). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 1998, p. 61-75.

KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In: NIKITIUK, Sônia M. (Org.). *Repensando o Ensino de História*. São Paulo: Cortez, 1996.

LUENGO, Josefa Martin. Paideia Escola Livre – Educação Autogestionada. In: LUENGO, Josefa Martin; MONTERO, Encarnación Garrido; PEY, Mary Oly; CORRÊA, Guilherme Carlos (orgs.). *Pedagogia Libertária – Experiências hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000.

MAGALHÃES, Tânia G. O gênero “diário de leitura”: perspectivas para uma leitura reflexiva na escola. In: *Revista Eletrônica Educação em Destaque*. V. 2, nº 01, 2009.

MARQUES, Antônio F. A educação escolar e o resgate da identidade cultural das classes populares. *Ciência & Educação*. vol. 6, nº 1, Bauru, 2000.

MONTERO, Encarnación G. Educação Libertária. In: LUENGO, Josefa Martin; MONTERO, Encarnación Garrido; PEY, Mary Oly; CORRÊA, Guilherme Carlos (orgs.). *Pedagogia*

Libertária – Experiências hoje. São Paulo: Imaginário, 2000.

NETO, Rafael L. De F. Os excluídos: uma reconstrução sócio-histórica e econômica do envolvimento com entorpecentes na cidade de Mossoró/RN (1986-2003). *Revista da Direito e Liberdade*. vol. 7, n. 3, p. 461-490, Mossoró, 2007.

OLIVEIRA, Janaína S. O aluno, a escola, o professor: relações do aprender. *Revista Multidisciplinar Da Uniesp – Saber Acadêmico*, nº 06, p. 23-28, 2008.

PATRIOTA, Lúcia M. *Cultura, identidade cultural e globalização*. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/caos/numero4/04patriota.pdf>>, acessado em 25 abr 2014.

PEY, Maria Oly. Constatações de uma professora infame. In: LUENGO, Josefa Martin; MONTERO, Encarnación Garrido; PEY, Mary Oly; CORRÊA, Guilherme Carlos (orgs.). *Pedagogia Libertária – Experiências hoje*. São Paulo: Imaginário, 2000.

PINSKY, Jaime; PINSKY Carla B. Por uma História prazerosa e consequente. In.: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6ª ed. São Paulo: Contexto 2013.

PEREIRA, Nilton; SEFFNER. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, p.113-128, dez. 2008.

PLEKHÁNOV, G. A Concepção materialista da história. In.: *Obras Escolhidas*. Moscou: Progresso, 1987.

RANGEL Ingrid R. *Jeca Tatu: Retrato de um país desigual*. Disponível em <http://www2.metodista.br/unesco/1_Folkcom%202009/arquivos/Trabalhos/24Folkcom%202009%20%20Jeca%20Tatu%20Retrato%20de%20um%20pa%C3%ADs%20desigual%20-%20_.pdf>, acessado em 16 jun 2014.

RUCKSTADTER, V. C. M. Positivismo e educação: alguns apontamentos. *2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais no Brasil*. Paraná: UNIOESTE, 2005.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens em História. In.: *Teorias & Fazeres – Caminhos da Educação Popular*, p. 34-36.

THIES, Vania G.; PERES, Eliane T. Quando a escrita ressignificar a vida: diários de um agricultor – uma prática de escrita “masculina”. *Revista Brasileira de Educação*. V. 14, nº 41, 2009.

THOMAZ, Lurdes; OLIVEIRA, Rita de C. *A educação e a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo.* Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1709-8.pdf>>, acessado em 14 mai 2014.