

## NARRATIVA, HISTÓRIA DE VIDA E APRENDIZAGEM HISTÓRICA

### NARRATIVE, LIFE HISTORY AND LEARNING HISTORY

Sandro Luís Fernandes\*  
profe.sandro@hotmail.com

Maria Auxiliadora Schmidt\*\*  
dolinha08@uol.com.br

**RESUMO:** O trabalho tem como foco a análise desenvolvida nas produções de narrativas de uma turma de oitavo ano de Escola da Cidade Industrial de Curitiba (CIC), região ocupada por migrantes a partir dos anos 1970. Um estudo exploratório considerado a primeira fase da pesquisa ação, detectou a ausência de relações entre a história da localidade e as memórias individuais e coletivas dos alunos. A partir dos resultados obtidos foi dada continuidade à pesquisa ação, adotando-se estratégias como narrativas autobiográficas, produção de árvore genealógica, entrevistas e pesquisa documental/internet. Elementos obtidos no resultado final indicam a importância de narrativas autobiográficas como referência para o trabalho da aula histórica, cujo objetivo é a formação da consciência histórica, isto é, o autoconhecimento dos alunos, bem como sua relação com a memória e a construção de identidades, para dentro, isto é, a relação consigo mesmo e, para fora, a relação com o outro, na perspectiva da orientação temporal do presente, passado e futuro.

**PALAVRAS CHAVE:** aprendizagem histórica, narrativa, história de vida.

**ABSTRACT:** The work focuses on the analysis developed in the productions of narratives of a class of eighth year of school in the Industrial City of Curitiba (CIC), region occupied by migrants from the years 1970. An exploratory study considered the first stage of action research, has detected the absence of relations between the history of the location and the individual and collective memories of the students. From the results obtained continued to research action, adopting strategies as autobiographical narratives, the production of family tree, interviews and documentary research/internet. Results have indicated the importance of autobiographical narratives as reference for history teaching whose goal is the formation of history consciousness that is the student's knowledge about their life as well as their relationship with memories and the construction of identities, inside, that is, the relationship with yourself and outside, the relationship with the other, from the perspective of the temporal orientation of the present, past and future.

**KEYWORDS:** historical learning, narrative, life history.

### **Introdução**

O trabalho é resultado de pesquisa realizada com base na proposta de um curso promovido pela Secretaria Municipal de Educação (SME/Curitiba) e o Laboratório de Educação Histórica da Universidade Federal do Paraná (LAPEDUH/UFPR), durante o ano de 2017, dedicado à História Controversa e Educação Histórica. O trabalho foi desenvolvido

---

\* Professor de História na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, professor de Sociologia do Curso Dom Bosco em Curitiba.

\*\*Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR. Coordenadora do Laboratório de Pesquisa em Educação Histórica. Pesquisadora Cnpq. Doutorado em História pela Universidade Federal do Paraná (1997), Pós-doutorado em Didática da História pela Universidade Nova de Lisboa-Portugal, 2001 (Bolsa Capes) e Pós-doutorado em Teoria da História pela Universidade de Brasília (Bolsa Cnpq).

durante aulas de História e pautou-se na abordagem relacionada à história controversa, com base em interesses desenvolvidos pelos estudantes de oitavo ano da segunda fase do ensino fundamental. Numa atividade de pesquisa documental foi diagnosticado pelo professor e alunos a existência de poucos registros fotográficos sobre a região onde vivem, produzidos pelos moradores. Tais dados foram conseguidos porque foi realizado um estudo que envolvia pesquisa de fotos para entender o impacto da industrialização na região. A pesquisa foi desenvolvida no primeiro semestre do ano letivo de 2017, quando o conceito substantivo estudado foi Revolução Industrial, e a proposta era estudar também, com base em fontes primárias, a história da localidade – A Cidade Industrial de Curitiba (CIC) – um bairro criado pela Prefeitura nos anos 1970 para ser a região industrial da cidade. Poucos alunos tinham/trouxeram fotos. Havia poucos registros da localidade, mesmo como pano de fundo de fotos familiares ou casuais. Isso indicou a possibilidade da ausência de memória sobre o local de moradia e também de memória familiar.

A atividade propiciou uma reflexão coletiva a respeito da ideia de pertencimento e quanto isso é controverso na vida de algumas pessoas. Além dos laços com o local, trata-se também de memórias familiar/geracional e de local de família, ou melhor, conforme Assmann (2011) da ausência delas. Estas indagações serviram de propósito para o projeto de investigação que deu origem a este trabalho.

### **Perspectivas que orientaram a investigação**

Considerada como uma das mais importantes categorias da teoria da história, a memória vem sendo objeto de diferentes reflexões e abordagens. Uma das questões mais controversas e difíceis é a relação entre memória e história e, para este trabalho, em se tratando da aprendizagem histórica, torna-se imperativo realizar algumas considerações a respeito. Para Jörn Rüsen, (2009) a memória confere significados ao passado e o mantém vivo como fundamental para a orientação cultural da vida prática. A história é a forma elaborada da memória. Ela tece as peças do passado memorado, articulando passado, presente e futuro em uma unidade temporal. É a história que oferece às pessoas uma interpretação da mudança temporal, de forma que elas possam ajustar os movimentos temporais à sua própria vida (RÜSEN,2009 ). Segundo o mesmo autor, face às complexas questões contemporâneas, como o processo de globalização e o problema da contextualização das identidades, bem como o fardo pesado das experiências negativas,

como a perda de direitos, que empurram o processo de construção das identidades para o confronto, caberia à aprendizagem histórica perguntar:

- que modos de compreensão do passado (o que e como) podem contribuir para construirmos, no presente, um futuro melhor?

- como as identidades históricas podem ser liberadas do sofrimento de um fio rompido entre o passado e o futuro?

- qual a importância da memória, expressa sob a forma de narrativas históricas, para a compreensão de si mesmo e do mundo?

Concorda-se com Rüsen (2012) que contar histórias é uma conquista cultural vital que mostra a potencialidade do domínio da humanidade sobre o tempo passado, presente e futuro, bem como sua importância na intencionalidade da organização da vida prática. Isso significa a criação de significados e experiências temporais que definem o homem como espécie. Esses princípios levam à especificidade da narrativa histórica e da história como um conteúdo específico do pensamento, que é formado pelas três qualidades simbólicas da experiência temporal: a memória, a continuidade e a intencionalidade. Assim, torna-se compreensível que a aprendizagem histórica precisa reconhecer a consciência histórica como um processo, além de vê-la no seu próprio conteúdo. Reconhecer a consciência histórica como um processo e a aprendizagem como narrativa pressupõe admitir a importância de se fundamentar a aprendizagem nas atividades cognitivas do sujeito que aprende e com as quais todo o ensino da história deve se relacionar.

Assim, a aprendizagem deve ser baseada em formas de pensamento histórico elaboradas pelo sujeito que aprende, e é com essas formas de pensamento, organicamente ligados ao ato de narrar, que o ensino de História precisa se relacionar. Segundo estes pressupostos a aprendizagem histórica ocorreria quando o sujeito desenvolvesse, por meio da narrativa histórica, um sentido para a experiência histórica, de tal forma que ele poderia orientar a sua existência em relação a si mesmo e aos outros, no fluxo do tempo. Nesse sentido, a perspectiva da aprendizagem somente pode se orientar na direção de que o sujeito é construtor do seu conhecimento.

Em sua matriz disciplinar da História, Jörn Rüsen (2001) propõe a relação entre o que chama de patamar da “vida humana prática” e o patamar do conhecimento científico da História. No patamar da vida humana prática é que ocorrem as carências de orientação temporal e, na perspectiva da teoria da consciência histórica desse autor, o ponto de partida

da ciência da História são as carências que produzem os interesses que os homens têm de modo a poder viver, de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorar-se do passado, pelo conhecimento, no presente. Isto porque, “as carências de orientação no tempo são transformadas em interesses precisos no conhecimento histórico, na medida em que são interpretadas como necessidade de uma reflexão sobre o passado. Essa reflexão específica reveste o passado do caráter de ‘história’”. (RÜSEN, 2001, p. 31).

Ora, se as carências oriundas da vida prática são o ponto de partida da ciência da História, devem ser também assumidas como o ponto de partida e de chegada do ensino e aprendizagem da História. Nesse sentido, aprender História é necessário porque a vida humana prática nos impõe determinados interesses relacionados às nossas necessidades de orientação no fluxo do tempo (passado, presente, futuro) e da necessidade de nos apoderarmos do passado, a partir do presente, por meio da relação entre a memória e conhecimento científico da História.

A necessidade de orientação no fluxo do tempo exige uma aprendizagem articulada à compreensão histórica que somente ocorre quando entendemos os sentidos da mudança temporal que precisam, a partir de processos de ensino da História, ser expandidos quantitativamente e qualitativamente

Quantitativamente, ela aumenta quando a diferença entre o passado e o presente é acentuadamente contornada e a extensão da diferença cresce quanto maior for o espaço de tempo do passado, ou seja, quando se experimentam qualidades temporais diferenciadas do presente; qualitativamente ela aumenta quando dentro da qualidade de diferença temporal do passado são percebidas diferenças temporais próprias, cada época experimenta o seu próprio perfil. (RÜSEN, 2012, p. 87)

No entanto, a compreensão histórica necessita ser construída tendo como referência a inserção do sujeito no presente do espaço onde vive, a partir de indagações históricas que possibilitem a significação desse mesmo presente, por meio do passado. Essa compreensão pressupõe, ainda, que o sujeito aprenda a estruturar a ideia de tempo cognitivamente, não somente do ponto de vista individual, mas, principalmente, relacionada à ideia de humanidade. A aprendizagem histórica só ocorre quando se consegue processar a experiência da mudança temporal do mundo humano, produzindo o sentido histórico. Para que aconteça a aprendizagem histórica da produção de sentido histórico a partir do processamento da experiência temporal, alguns desafios devem ser assumidos, porque o

processo de passar por essa experiência inclui várias dimensões. A primeira dimensão é a da interpretação auto reflexiva, ou seja, o que se aprende tem que fazer um sentido para o aprendiz. Aqui, a relação do conhecimento histórico com a própria vida do aluno é imprescindível. A segunda é a da orientação, isto é, o processo da mudança temporal precisa ser articulado às perspectivas da alteridade, isto é, “ao meu tempo, ao tempo do outro e ao tempo do outro que me inclui; da alternativa e, nesse caso, a questão principal seria “como eu me coloco nesta situação de mudança temporal?” E, finalmente, deve ser articulado à ação ou à motivação para o agir, em que o sujeito aprendiz necessita aprender a situar e inserir os seus objetivos e ações da vida prática, tanto individuais, como coletivos, no fluxo do tempo. (RÜSEN, 2012).

As forças motrizes desses desafios indicam questões fundamentais para subsidiar os objetivos da aprendizagem histórica e sua relação com a memória, tais como: 1. o desafio da experiência histórica – o que eu percebi?; 2. o desafio de compreender o passado alheio – o que isso significa?; 3. o desafio da orientação da dimensão temporal de sua própria vida – onde é o meu lugar no tempo?; 4. e o desafio de escolher suas próprias motivações – o que eu posso fazer no futuro? Entre os resultados de uma aprendizagem pautada nesses pressupostos estão: a expansão quantitativa e qualitativa da capacidade de interpretar uma experiência histórica vivida, o aumento da competência de usar a experiência histórica vivida (conhecimento histórico) para temporalizar o seu próprio mundo e sua identidade, de conformar as aspirações individuais a partir de uma ideia empiricamente plausível de mudança temporal do curso da humanidade no tempo e de motivar os outros a realizarem suas próprias experiências de acordo com a ideia do lugar de cada um e do seu lugar no processo de mudança no tempo.

Essas perspectivas indicam o modo como se articula a relação entre memória, o ensino de História e a formação da consciência histórica, entendida a formação como um processo de aprendizagem em que o sujeito, a partir das suas experiências no presente, articula a relação com determinadas experiências do passado, as quais contribuirão para o seu agir no presente e a sua prospecção em relação ao futuro. De um lado, trata-se de um processo de mão dupla, que demanda uma situação de compromisso ético com o presente, a partir da qual se articula, de forma significativa, a relação com o passado. Assim, o presente pode ser considerado como um “lugar social”, a partir do qual são construídas as experiências de orientação, interpretação e motivação, articuladoras das relações entre o

passado, o presente e o futuro. O “lugar social” é o contexto atual, a partir do qual o passado é indagado, questionado, problematizado, e um dos seus significados principais é prover as condições e possibilidades do sentimento de pertencimento, ou seja, do aprendiz construir sentidos relacionados a “isso concerne a mim (a nós) e a noção de ‘concerne a’, é uma categoria relevante para o ensino de História.” (MARTINS, 2008, p. 16). A perspectiva do “concerne a” indicada por Martins, reforça o princípio da aprendizagem centrada na teoria da consciência histórica, de que uma metodologia de ensino de História deve incluir a investigação das carências de orientação temporal dos alunos e sua articulação com as memórias individuais e coletivas, como ponto de partida para a relação com o conhecimento histórico. Um dos caminhos desse processo de investigação é analisar as narrativas produzidas pelos estudantes, que podem revelar maneiras plausíveis pelas quais sua consciência histórica expressa a articulação presente, passado e futuro.

A partir de uma das condições aludidas por Rüsen (2001), isso diz respeito ao fato de que a narrativa como constitutiva da consciência histórica recorre às lembranças para interpretar as experiências do tempo. Neste sentido, “o passado seria como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido”. (RÜSEN, 2001, p. 63)

Mas não é somente pela lembrança que se recupera o passado. Seja qual for o modo em que a consciência histórica penetra no passado, como no itinerário dos arquivos da memória, o impulso para esse retorno é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Ou seja, a consciência histórica é o local em que o passado é levado a falar e este só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação na vida prática atual, diante das suas experiências no tempo. Trata-se de uma lembrança interpretativa que faz presente o passado, no aqui e agora.

Outra condição enunciada por Rüsen (2001) é a “representação de continuidade”, que o autor define como a íntima interdependência entre passado, presente e futuro e que serve à orientação da vida humana prática atual. Ou seja, “a narrativa histórica torna presente o passado, de forma que o presente aparece como uma continuação no futuro” (RÜSEN, 2001, p. 64) Os critérios determinantes das representações de continuidade formam a terceira condição da narrativa como operação intelectual decisiva para a

constituição da consciência histórica. O elemento unificador no processo da relação presente, passado, futuro, mediante a narrativa é a resistência do ser humano à perda de si e de seu esforço de autoafirmação, e de se constituir como identidade.

A consciência histórica constituída mediante a operação, genérica e elementar da vida prática, do narrar, com o qual os homens orientam seu agir e sofrer no tempo é o pressuposto metodológico inicial para se ensinar história. Nessa direção, torna-se imprescindível investigar a consciência histórica dos alunos por meio de apreensões autobiográficas, para se ter elementos necessários à construção de um caminho para o conhecimento histórico científico. Um instrumento importante para essa investigação são as narrativas dos alunos, obtidas a partir de uma questão do próprio presente. Essa adesão à narrativa como critério de investigação pode ser explicada porque, é mediante a narrativa histórica produzida pelos jovens alunos a partir de suas experiências com o passado na vida prática humana que são formuladas representações de continuidade da evolução temporal dos homens e seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana. (RÜSEN, 2001)

O pensamento ruseniano, no que diz respeito aos fundamentos da aprendizagem fundamentada na teoria da consciência histórica, tem orientado pesquisas sobre o pensamento histórico de jovens, apreendidos, principalmente, nas e a partir das relações entre memória e a construção de suas narrativas históricas, como é a proposta desse trabalho.

Para a historiadora Suzanne Citron (1989) não se pode falar em "memória", mas em memórias culturais, sociais e populares, que persistem ao longo do tempo. É o que a autora chama de "memória longa", persistente a partir da possibilidade de rejeição da chancela da memória nacional como memória coletiva única. A potencialidade das memórias no plural pode levar à procura das raízes, pois "a memória dos tempos longos é uma memória da diferença e, portanto, ao contrário da historiografia ocidental, ela é aceitação do Outro e visão de tolerância sobre o presente, escola de desmistificação do racismo" (CITRON, 1989, p. 122). Ao tempo que indica esta possibilidade, Citron se pergunta se ela permite abrir brechas de determinados passados por meio das "memórias estilhaçadas" ou mesmo da ausência de memórias, sugerindo a necessidade de se fazer um "trabalho de memória", inventariando o passado com todos os meios disponíveis, procurando construir uma

arquitetura representando este passado. (CITRON, 1989).A educação históricacumprum papel fundamental neste processo.

A importância da memória na educação histórica é enfatizada pelo historiador canadense Peter Seixas. Para ele é fundamental, quando se ensina,que se tenha como preocupação as perguntas: que história está sendo ensinada? A história de quem está sendo privilegiada? Estas perguntas são impostas pela realidade de determinadas sociedades, onde predominam as tais "memórias estilhaçadas" ou esquecidas. Nelas, existem representações narrativas que formam a memória pública e constróem identidades, sendo por estas também construídas. Um trabalho metódico de educação histórica pode fazer a ponte entre a formação do pensamento histórico científico e a memória da vida prática. (SEIXAS, 2015). Isto porque a História tem uma função didática de formar a consciência histórica, na perspectiva de fornecer elementos para uma orientação, interpretação, para dentro – apropriação de identidades, e para fora – fornecendo sentidos para ação na vida humana prática.

Na esteira destes pressupostos, foi desenvolvido um percurso de investigaçãoque foi realizado em uma escola pública da rede municipal de Curitiba, durante o ano de 2017. A questão que norteou a investigação foi: Quais relações existem entre história da localidade, memória familiar e memória individual?

### **Caminhos da pesquisa**

Na expectativa de responder, ainda que parcialmente à problemática levantada, propôs-se uma investigação de natureza qualitativa, pautada nos pressupostos da "indagação qualitativa", baseada "na ideia de que os professores podem dar a si mesmos a oportunidade de definir os problemas de investigação e tentar encarregar-se deles, com vistas a melhoria da prática escolar" (EISNER, 1998, p.29). Trata-se de um caminho a ser trilhado, com o objetivo de superar o lugar do professor na sociedade, que tem sido moldado pelas complexas determinações econômicas, sociais, políticas e culturais.

Entende-se que a forma capitalista de produção do trabalho intelectual, transformou o professor da escola básica em reprodutor do conhecimento produzido por outros. Neste sentido, principalmente a universidade passou a ser o local autorizado, legitimado e em condições de produzir o conhecimento considerado científico, cabendo ao professor do ensino básico outra tarefa. A pesquisa passou a ser considerada uma atividade didática ou

uma estratégia de ensino para o professor do ensino fundamental e médio. Nega-se, desta forma, o direito deste professor apoderar-se dos processos de produção do conhecimento como condição inerente à sua própria profissão, seja pela desqualificação dos elementos que constituem as atividades da docência como objetos de investigação, seja pela negação de si próprio como produtor e autor do conhecimento cientificamente produzido (KUENZER, 2003). Os processos avaliativos do que o professor produz centram-se, particularmente, nos resultados obtidos com os alunos e não na relevância e abrangência do conhecimento que ele produz e que, em última instância, poderia resultar num ensino com qualidade.

É nesta perspectiva que se apreende o conceito de docência investigativa em que, tanto se pode entender que o professor pode participar de investigações como sujeito que colabora fornecendo informações, como eles devem participar de investigações, focando, de maneira científica a própria prática, os temas de sua ciência de referência ou problemas originados no seu campo de trabalho, interpretando-os, na perspectiva proposta por Eisner(1998), podendo-se falar em investigações não sistemáticas e sistemáticas, tendo como suporte os princípios das abordagens qualitativas da pesquisa educacional ,particularmente os estudos de caso (LÜDKE&ANDRÉ, 1986). A partir de estudos exploratórios, desenvolvidos pela maioria dos professores, podem ser realizadas delimitações mais acuradas de objetos e temáticas, também por vários professores do grupo. A pergunta que se pode fazer, neste momento, é: Que perspectiva de formação apoiada na investigação está em questão? De que tipo de pesquisa se fala? O que fazem os professores? Como desenvolvem suas atividades e com que finalidade? Há outras atividades que desenvolvem, com a universidade, além das pesquisas? Com que objetivos?

Ao discutir a pesquisa sobre formação de professores, Mizukami (2003) chama a atenção para o fato de que, nesse campo, deve-se considerar “pesquisas com e dos professores que envolvem tanto promoção quanto investigação de processos de aprendizagem profissional da docência” (MIZUKAMI, 2003, p. 201). Isso remete a problemas e opções quanto às estratégias de trabalho no campo empírico e quanto às formas de produção dos dados e às relações éticas. As investigações realizadas têm seus fundamentos pautados em indagações que buscam entender que sentidos os jovens, atribuem a determinados conteúdos históricos – como revolução industrial – chamados de “conceitos substantivos”, e/ou conceitos como narrativa, evidência e explicação histórica – estes

denominados de “conceitos de segunda ordem”. Nesse sentido, a perspectiva é investigar para conhecer e para definir as ações didáticas, em contextos concretos de ensino, o que estabelece uma aproximação com a sala de aula.

Não aceitando, no caso do ensino, a distinção entre “acadêmicos” e “práticos”, feita comumente na literatura sobre a formação de professores – a estrangeira em especial, mas incorporada com alguma regularidade no Brasil – as ações realizadas estabeleceram a idéia de colaboração na investigação, a partir do entendimento de que os professores universitários investigam e, de forma homóloga, os professores da escola básica também investigam. A perspectiva da pesquisa colaborativa tem como referência principal os estudos de Ibiapina (2008), para quem a pesquisa colaborativa a pesquisa colaborativa é, “no âmbito da educação, atividade de co-produção de saberes de formação, reflexão e desenvolvimento profissional, realizada interativamente por pesquisadores e professores, com o objetivo de transformar determinada realidade educativa”(IBIAPINA, 2008, p. 31). Os objetos científicos são as questões do ensino – neste caso particular do ensino de História – e as formas de pesquisar exigem ações sistemáticas, rigor científico, análises e categorizações. Finalmente, os resultados devem ser publicizados e debatidos nos espaços científicos reconhecidos como instâncias de discussão da pesquisa, como a produção e publicação de artigos.

Os referenciais da "indagação qualitativa" permitiram uma aderência a determinados princípios da pesquisa-ação, os quais orientaram a realização das estratégias da pesquisa. Assim, foram adotadas etapas da pesquisa-ação, tais como: 1. Identificação da situação; 2. planejamento de soluções; 3. implementação de soluções; 4. avaliação dos procedimentos. (DIONNE, 2007, p. 70)

Como estratégia de identificação da situação, foi realizado um estudo exploratório junto aos alunos, com o objetivo de verificar de que maneira utilizavam seus conhecimentos prévios ou tácitos, para estabelecer relações entre a memória da nação e a sua memória individual. A questão indagada foi – Para você, o que é ser brasileiro? Algumas respostas apresentaram características ufanistas. Outras responderam sobre aspectos positivos e negativos do Brasil. E a maioria se referiu à diversidade brasileira. Nessa produção, que poderia ser escrita e/ou desenhada: cinco (5) estudantes foram ufanistas; seis (6) afirmaram que o Brasil é bom mas tem problemas; e dezenove (19) se referiram a diversidade cultural e

étnica brasileira como algo positivo. Os desenhos/textos ilustram a preocupação com a diversidade:



**Figura 1** – Mulheres e diversidade: roupas, cores e cabelo.

**Fonte:** Desenho produzido em classe, como estratégia narrativa, pela Aluna A.



**Figura 2** – Dúvidas sobre representações de brasilidade.

**Fonte:** Desenho produzido em classe, como estratégia narrativa, pela Aluna B.

Esse trabalho contribuiu para reflexão acerca da relação entre a memória dos alunos e o sentimento de pertencimento ao Brasil, bem a forma como essa memória é construída. Muitas observações dos estudantes foram realizadas com base na mídia, e

quanto à diversidade, tema recorrente nas aulas de história, para entender a formação do Brasil. Prevaleceu uma ideia de mistura entre brancos, negros e indígenas, destacando as diversas manifestações culturais do país. Das 30 produções, apenas quatro (4) alunos/alunas se incluíram na análise de como é o brasileiro. A identificação desta situação demandou um aprofundamento da discussão sobre memória, bem como à forma como ela é usada quando os alunos se referem ao pertencimento ao local, considerando o local a região onde vivem.

Enquanto essas produções eram realizadas na escola, no curso sobre História Controversa foi solicitado que se escolhessem temas a serem desenvolvidos pelos professores em sala de aula para estudos aplicados. E, tratando como tema substantivo a imigração no Século XIX, optou-se em desenvolver com os alunos e alunas narrativas da história de vida familiar, usando fontes diversas, bem como a capacidade narrativa dos mesmos. Passou-se, assim, à etapa do planejamento de soluções para encaminhar a questão acerca da ideia do pertencimento identitário dos alunos e sua relação com a memória do lugar onde vivem.

Considerando a ocupação relativamente recente da região onde vivem, bem como a diversidade da origem dos alunos, foram desenvolvidas diversas atividades, com o objetivo de entender a memória sobre imigração e migração. Entre as atividades, estavam: pesquisa na internet sobre genealogia, pesquisa documental, entrevistas com parentes e produção de narrativas.

É importante enfatizar que o lugar onde vivem os alunos trata-se de um bairro em que o índice de violência é o maior da cidade de Curitiba (maior número de assassinatos há alguns anos). Bem como há escassez de memórias dos estudantes relacionadas com o bairro em que moram, isto porque, "o que dota determinados locais de uma força de memória especial é, antes de tudo, sua ligação fixa e duradoura com histórias de famílias" (ASSMANN, 2011, p. 320). Nesse sentido, a história do local de gerações ou locais de família, seja por recordações de local ou memória que está no local, é difícil para a maioria dos alunos/as e induz a concluir-se que a memória familiar não está associada à história do local atual da moradia. Para a ocupação do bairro CIC – Cidade Industrial de Curitiba, a partir dos anos 1970, contribuiu, além da instalação de indústria, a grande migração que aconteceu para Curitiba desde então, induzida pela expansão capitalista nas regiões rurais do estado do

Paraná. No censo de 2010, quase 51% dos moradores de Curitiba não tinham nascido na capital do Paraná.

Constatou-se que, se a memória familiar existia, não estava ligada ao local de moradia. Partiu-se, então, para a quarta etapa da pesquisa-ação, na tentativa de buscar soluções para esta "quase ausência de memória familiar" (CITRON, 1989), adotando-se elementos da investigação de histórias de vida, baseadas em Medrano e Cortés (2007), com a utilização de produção de narrativas pelos alunos. No sentido de adequar a estratégia de produção de narrativas ao contexto etário e escolar dos alunos, ela foi precedida por diversas atividades.

Primeiro, as instruções a respeito da atividade, que consistiria na produção de narrativa com a história da família. Para isso, inicialmente, foi realizada uma pesquisa documental em casa ou com parentes, bem como entrevista com parentes para saber a origem familiar. Posteriormente, na própria escola, foi realizada, no laboratório de informática, pesquisa em sites de genealogia. Foi usado, principalmente, o <https://www.familysearch.org/>. Importante destacar que, como foram entregues apenas 19 narrativas na turma estudada, a análise comporá apenas essas 19 produções. Apesar de todos os trabalho descritos aqui terem sido realizados em quatro turmas da Escola, num total de 135 estudantes.

O trabalho de investigação no site foi feito de forma sistemática. Primeiro houve indicação para que os alunos realizassem a pesquisa fora da escola, em suas próprias casas ou em outros ambientes. Posteriormente, foi agendado o laboratório de informática para quem quisesse sanar dúvidas, o que foi feito com o professor orientador e com a ajuda de uma estudante Mórmon<sup>1</sup>. Ela já conhecia o site que é mantido por essa religião de origem estadunidense. No dia da pesquisa no laboratório compareceram 28 alunos das quatro turmas, sendo 13 da turma estudada. O resultado foi estimulante, quanto ao uso da Internet, mas apenas 02 alunos conseguiram, por meio do site, encontrar detalhes da sua origem familiar<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup>Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias. Igreja restauracionista com origem nos EUA em 1830.

<sup>2</sup> Pesquisa na internet:

- Family Search (dificuldades): 09

- Family Search (sucesso): 02

Foi dado prazo de um mês para entrega das narrativas. As narrativas foram entregues sem possibilidade de reescrita, o que aconteceu com as produções anteriores. Mas, como alternativa, houve uma questão<sup>3</sup> da prova realizada duas semanas após a entrega que permitia refazer a narrativa na própria prova.

Algumas categorias de análise foram sistematizadas, com base nos seguintes itens das produções realizadas pelos alunos: narrativa com histórias de vida, árvore genealógica<sup>4</sup> e detalhes da realização da pesquisa (dificuldades e conquistas). O sentido da análise, conforme Medrano e Cortés (2007) é numa perspectiva interpretativista e busca motivos e intenções, bem como novas relações entre teoria e prática na educação. Para as autoras (p. 30) a análise da narrativa de história de vida deve considerar o que foi dito, a intenção sobre isso, as ausências e as motivações profundas. Relação entre relato de vida e a vida em si. (MEDRANO; CORTÉS, 2007, p. 30)

Foram analisadas 19 narrativas de história de vida produzidas pelos estudantes.

**Quadro 1** – Narrativas que abordaram novas perspectivas familiares

Descobertas sobre origens	Sem descobertas	Não declararam sobre isso
16	01	02

Fonte: os autores, 2017.

Houve vários relatos de casos familiares desconhecidos pelos alunos. Isso foi evidenciado, inclusive, em narrativas onde afirmaram que não tinham hábito de falar esses assuntos com parentes, mesmo com os responsáveis. Apenas um estudante declarou não agregar relatos novos à sua história. Dois alunos declararam a ascendência indígena, e também a dificuldade de aprofundar relações de parentesco, devido a essa relação ter poucas evidências para pesquisar. A maioria dos estudantes declarou que a história de vida agregou valor a sua memória familiar.

---

- Outros sites - 05

- Site com origem de sobrenome - 01

<sup>3</sup> “Explique como você realizou a pesquisa sobre origem familiar. Apresente suas dificuldades e o que você descobriu que ainda não sabia sobre sua família/sobrenome.”

<sup>4</sup> A produção da árvore foi estimulada no site familysearch.org. Alguns alunos produziram ou copiaram da produção automática que o site faz automaticamente quando dados são inseridos no mesmo.

**Quadro 2** – Uso de documentos familiares

Usaram documentos	Não conseguiram	Não declararam sobre isso
03	02	14

Fonte: os autores, 2017.

Apesar de apenas dois declararem dificuldade de encontrar documentos, observa-se que a maioria tentou. Mas, pode ser que, por falta de organização para guardar, ou mesmo perdas decorrentes de mudanças, dificuldade de acesso à outros membros da família, o uso de documentos ficou em segundo plano para maioria.

**Quadro 3** – declarações pessoais

Pesquisa a partir de apenas um progenitor	Dificuldade de conhecer ascendentes próximos	Família adotiva	Não declararam sobre isso
03	02	01	13

Fonte: os autores, 2017

Alguns relatos foram de fórum íntimo ou pessoais, originados das relações familiares. Seis estudantes apontaram questões delicadas, evidenciando grande dificuldade de pesquisa. Em relação ao último (família adotiva) houve algumas conversas e foi indicado ser importante saber da família que o acolheu.

**Quadro 4** – Declarações sobre o processo de produção e finalização das atividades

Dificuldades			Conquistas		
Entender a migração e a origem	Ultrapassar a quarta geração de ascendentes	Encontrar na Internet ou documentos	Conhecer ou rever parentes distantes	Entrevistas ou documentos para pesquisa	Entender sua história como parte do todo
02	08	12	08	07	02

Fonte: os autores, 2017

A relação dos alunos com a narrativa apontou que a possibilidade de elaborar mecanismos narrativos com história de vida e memórias familiares os mobiliza positivamente. Dessa forma, a disciplina de História sai do lugar de narrativa do outro para ser do próprio aluno. Mesmo com muitas dificuldades houve envolvimento e a história do cotidiano ultrapassou esses limites, usando estratégias da ciência da História para construir

explicações acerca da relação entre a memória familiar e a história da localidade. Os estudantes entenderam que a metodologia da pesquisa é necessária nessa elaboração de narrativas.

### **Considerações finais**

A análise das narrativas mostrou a dificuldade de apropriação da memória familiar. Falar da memória pessoal, seja pela imigração ou migração, mostra que esses conceitos não fazem parte da noção de família da maioria dos alunos, devido às dificuldades de acessarem essas memórias, seja documental ou via entrevistas. De forma geral, eles mostraram que a noção da memória da família é dos responsáveis mais próximos e ainda não lhes pertence. É muito difícil entenderem o processo migratório, bem como o conceito substantivo imigração, relacionados às memórias familiares e articulado à história da localidade. Parece haver uma naturalização da organização familiar, em que os membros estão organizados da forma atual porque é assim que deve ser. O contato entre os jovens e as conversas sobre a atividade mobilizaram a curiosidade e a sistematização sobre as histórias de vida familiares e isso ficou mais significativo para boa parte dos envolvidos.

Tratar desses assuntos em sala necessita de preparação prévia para que o aluno entenda seu lugar na construção da memória. Ademais, pode contribuir para que ele entenda a importância dessa memória para compreensão de alguns conceitos substantivos da História: formação do Brasil a partir das diversas etnias, por exemplo. E, nesse sentido, a valorização do processo de ocupação da região onde vive, e a importância de entender a complexidade das histórias de vida que fazem parte da vida de cada um.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSMANN, A. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2011.

CITRON, S. *Ensinar história hoje. A memória perdida e reencontrada*. Lisboa: Livros Horizonte, 1989.

DIONNE, H. *A pesquisa-Ação para o desenvolvimento local*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

EISNER, E. W. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós, 1998.

IBIAPINA, I. M. L. *Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

KUENZER, A. Conhecimento e competência no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 3-11, ag. 2003. Disponível em: [www.senac.br/BTS/282/boltec282a](http://www.senac.br/BTS/282/boltec282a). Acesso em: 12 abr. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, E. de R. *A exemplaridade da história*. Prática e vivência do ensino. *Colóquios*. História e historiografia brasileira. União da Vitória/PR: Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIUV). *Anais do III Colóquio Nacional de História e Historiografia no Vale do Iguaçu*, v. 1, n. 1, junho de 2008.

MEDRANO, C.; CORTÉS, A. La investigación narrativa y su relación con la educación. In: MEDRANO, C. (Coord). *Las historias de vida: implicaciones educativas*. Buenos Aires: Alfagrama, 2007, p. 21-46.

MIZUKAMI, M. G. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. (Org.) *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 201-232.

RÜSEN, J. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. *Revista História da Historiografia*, n. 2, março 2009, p. 163-209.

RÜSEN, J. *Razão Histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, J. *Aprendizagem Histórica: Fundamentos e Paradigmas*. Com a contribuição de Ingetraud Rüsen. Curitiba: W & A Editores, 2012.

SEIXAS, P. A History/Memory Matrix for History Education. *Public History*. Weekly 4, 2015, 6, DOI: [dx.doi.org/10.1515/phw-2016-5370](https://doi.org/10.1515/phw-2016-5370). Acesso em: 12 dez. 2017.