



## NARRATIVAS DOCENTES: A ESCOLA COMO UM LOCAL DE HISTÓRIAS E DE MEMÓRIAS

Jackeline Pereira Mendes <sup>1</sup>  
Keila Queiroz e Silva <sup>2</sup>

### RESUMO

A escolha por estudar a *história local* de uma instituição de educação básica parte das relações de pertencimento, partilhas e experiências positivas construídas no cotidiano escolar. Nesse contexto, este trabalho justifica-se por ser o resultado da solicitação feita pela professora Dra. Keila Queiroz e Silva, referente à avaliação conclusiva da disciplina de *História II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*. Esta é uma pesquisa qualitativa, baseada na metodologia da história oral (BOSI, 2004). Como objetivo, procuramos compreender, por meio das narrativas orais de duas professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, aspectos referentes à história local de uma escola do campo do município de Casinhas - PE. Desse modo, as narrativas das professoras apontam para uma relação bastante positiva com a instituição de ensino, ao passo que refletem sobre como tornaram-se professores em dado local; as mudanças mais significativas ocorridas na instituição (estruturais e/ou organizacionais); e, o resgate de uma memória marcante (que marcou positivamente ou não). Portanto, o trabalho possibilitou uma dupla reflexão, pois foi possível o estabelecimento de um diálogo profícuo entre a história da escola como um lugar de memória e a trajetória profissional de cada docente/narradora. Ademais, as construções narrativas foram perpassadas pela dimensão emocional e pela clareza crítica e interpretativa dos acontecimentos, tendo a memória como suporte informativo.

**Palavras-chave:** Narrativas docentes, Memórias, História local, Escola do campo.

### INTRODUÇÃO<sup>3</sup>

A escolha por estudar a história local de uma instituição de ensino parte muito da relação comprometida que construí, ao longo da minha vida, com o meu processo de aprendizagem. Nesse sentido, tendo em vista o significado positivo e a relação de pertencimento que estabeleci com a instituição municipal de ensino, Escola Belo Jardim<sup>4</sup> (escola do campo localizada no município de Casinhas – PE), pretendo refletir acerca da história local desse lugar de memória, considerando as experiências narradas de duas docentes, as quais foram minhas professoras durante os anos iniciais do ensino

<sup>1</sup> Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG; Bolsista no grupo PET-Pedagogia da UFCG. E-mail: [mendesjackeline.ufcg@gmail.com](mailto:mendesjackeline.ufcg@gmail.com).

<sup>2</sup> Orientadora: Professora de História na Unidade Acadêmica de Educação e no Programa de pós-graduação de História; Coordenadora da Universidade Aberta à Terceira Idade e líder do grupo de pesquisa Educação Intergeracional, Patrimonial e Ambiental: estudos rurais e urbanos na Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. E-mail: [keilaqueirozesilva@gmail.com](mailto:keilaqueirozesilva@gmail.com).

<sup>3</sup> A introdução está escrita considerando a primeira pessoa do singular (Eu), tendo em vista a relação direta e as experiências que levaram a primeira autora a escolher pesquisar a história local dessa escola.

<sup>4</sup> As escolas aqui mencionadas receberam nomes fictícios para a preservação da identidade.

fundamental nessa instituição – estando uma delas ainda na escola como professora, ao passo que a outra desvinculou-se em 2018.

Este trabalho justifica-se por ser oriundo da solicitação feita pela professora Dra. Keila Queiroz e Silva, referente à avaliação da disciplina de *História II na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental*, como critério para obtenção de nota da terceira unidade, realizado durante o período de ensino remoto extraordinário 2021.1e (novembro de 2021 até março de 2022), do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

À vista disso, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na metodologia da história oral, a qual o referencial teórico-metodológico está ancorado, sobretudo, no estudo de Ecléa Bosi (2004). Nessa perspectiva, objetivo compreender, por intermédio das narrativas orais de duas professoras, aspectos relacionados às ligações existentes entre a EM Belo Jardim e suas próprias histórias; os significados que elas atribuem a esse local; e, as memórias afetivas individuais e coletivas marcantes que escolheram narrar.

Nesse sentido, visando colaborar para a construção do referencial teórico-metodológico e trazendo à tona a discussão de conceitos importantes para o desenvolvimento do trabalho, foram utilizados autores como: Freire (1991) e Gadotti (2007), com o conceito de escola; Biazzo (2008), com os conceitos de campo/cidade e rural/urbano; Arroyo (2007), com o conceito de escola do campo; Bosi (2004), com o conceito de memória; e Barbosa (2007) e Viana (2016), com o conceito de história local.

Ademais, acerca da estruturação do presente trabalho, primeiro foram construídas breves considerações a respeito das interpretações de conceitos importantes para o desenvolvimento das reflexões e análises das narrativas; em seguida, destaquei a relevância da abordagem da história local, e apresentei a experiência com as docentes e suas narrativas; e, por último, são apontadas algumas considerações acerca do trabalho desenvolvido.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **1. Breves considerações acerca das interpretações dos conceitos de escola, campo, escola do campo e memória**

A escola é essa instituição social que, desde cedo, acolhe os sujeitos, os quais, até então, só tinham vivenciado a coletividade familiar (e, em alguns casos, religiosa) e passam a viver em uma comunidade mais heterogênea, de todas as formas possíveis; uma instituição que, historicamente, surge com o objetivo de atender às necessidades de uma elite brasileira em plena ascensão e desenvolvimento. Contudo, mais do que nunca, é preciso pensar em uma escola alicerçada sob os princípios democráticos, construída pelo povo e para o povo, pois a constante participação popular na construção da cultura e da educação contribui, diretamente, para a desconstrução paradigmática de que apenas a elite sabe o que é melhor para a sociedade (FREIRE, 1991).

Desse modo, não se trata de uma instituição isenta de responsabilidade social ou neutra politicamente, muito pelo contrário, as ações daqueles que a compõem, refletem a concepção de educação experienciada na instituição, as relações de trabalho construídas, a maneira que a gestão se materializa, e a maneira como ocorre o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, a escola é, fundamentalmente, espaço de relações sociais, onde, “Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente” (GADOTTI, 2007, p. 11).

Diante dessas colocações, é possível destacar o que consideramos a principal característica da escola aqui apresentada, o fato de ser ela, uma escola do campo. Para que possamos entender melhor essa perspectiva de “escola do campo”, é necessário, primeiramente, compreender a definição de campo. Sendo assim, Biazzo (2008), partindo das interpretações teóricas a respeito dos conceitos de campo e rural/ cidade e urbano, objetiva apresentar as contribuições de diversos autores de áreas distintas de saber, para assim, apresentar e diferenciar tais categorias, desconstruindo sinonímias que, por muitas vezes, surgem no entendimento dessas palavras conceitos. Sendo assim, em síntese, o autor destaca que:

Sintetizando a proposta para que a nova mensagem dos pesquisadores seja acompanhada de correspondente linguagem: campo e cidade são formas concretas, materializam-se e compõem as paisagens produzidas pelo homem; “urbano” e “rural” são representações sociais, conteúdo das práticas de cada sujeito, cada instituição, cada agente na sociedade (BIAZZO, 2008, p. 144).

Neste sentido, tendo em vista que nos interessa o entendimento acerca do conceito de campo, o mesmo relaciona-se com o ordenamento e planejamento do espaço territorial campesino, de modo que precisamos considerar os conteúdos concretos que preenchem essa forma (BIAZZO, 2008). Pensando no campo, é preciso

considerar suas ruralidades e, desse modo, compreender que não é possível pensar em uma escola do campo da mesma maneira que pensamos em uma escola da cidade, pois os modos de vida, as expressões culturais, as práticas sociais e a qualidade das relações diferem-se de um contexto para o outro.

A partir do momento em que essas diferenciações passam a ser percebidas e concebidas como geradoras de uma identidade, seja ela campesina ou cidadina, podemos refletir, considerando as contribuições de Arroyo (2007), acerca de uma escola/educação do campo partindo de um paradigma rural, não mais do paradigma urbano, o qual, esquecendo a diversidade do povo do campo, visa “adaptar/adequar” a educação do campo, o currículo e a formação docente, tomando por base os pressupostos pensados para a educação da cidade.

A produção de Arroyo (2007) nos permite compreender o papel fundamental que os movimentos sociais do campo vêm assumindo em prol de uma educação que seja pensada para esse espaço, de modo que seja reconhecido o direito dos povos do campo à educação, mas uma educação verdadeiramente do campo; e, a necessidade de políticas públicas que possam assegurar tal direito. Nesse panorama, o autor ressalta que:

*Nunca o campo esteve tão dinâmico, mostrando sua identidade, cultura, valores e organização política. Exatamente nesse momento se põem em prática políticas para sua negação e para a inserção da infância, adolescência e juventude nos centros e escolas urbanas, para sua socialização nos valores e na cultura urbanos (ARROYO, 2007, p. 159-160, grifos nosso).*

Esse processo de nucleação aconteceu, justamente, com a instituição aqui analisada, em decorrência, do fechamento de escolas do campo circunvizinhas. Esse tipo de acontecimento configura-se como um dos aspectos que nos fazem refletir que, mais do que nunca, é necessário continuar lutando por um processo de educação do campo, no qual a identidade do aluno, enquanto sujeito do campo, seja considerada, e não apagada diante de outras perspectivas de ensino e culturas tidas como ideais e certas, ao passo que o campo é visto como lugar de atraso. Por isso, o autor complementa suas reflexões, argumentando que:

*[...] a defesa da escola pública do campo e no campo se contrapõe a toda política de erradicação da infância e adolescência de suas raízes culturais, de seu território, de suas comunidades, dos processos de produção da terra e de sua produção como humanos. Escola do campo, no campo. A escola, a capela, o lugar, a terra são componentes de sua identidade. Terra, escola, lugar são mais do que terra, escola ou lugar. São espaços e símbolos de identidade e de cultura (ARROYO, 2007, p. 163, grifos nosso).*

Trata-se de construir uma perspectiva de escola e de educação que permita o sujeito reconhecer a sua cultura como autêntica, assumindo-a e orgulhando-se de suas raízes históricas, reconhecendo-se nesse processo como sujeito histórico também. A escola do campo precisa ser construída, considerando, em sua dinâmica de funcionamento, os traços culturais das crianças, jovens e adultos do campo. Isso tudo implica na compreensão de que, conceber o campo como um *quintal da cidade*, tende a simplificar e violar os seus processos históricos, culturais, sua organização espacial e, sobretudo, as subjetividades campesinas dos indivíduos que nele residem.

Levando em consideração os conceitos abordados até aqui, por fim, destacamos o conceito de memória como um instrumento importante para a construção de narrativas acerca dos acontecimentos cotidianos e das sensibilidades e paixões que os perpassam. À vista disso, caminhamos com a concepção de memória trabalhada por Bosi (2004), ao passo que a autora argumenta ser a memória narrada fonte de articulação entre a história de vida e a cotidianidade, de modo a operar de maneira livre, selecionando os acontecimentos mais significativos dentro de um dado espaço e tempo.

Assim sendo, a memória narrada, enquanto fonte oral, “sugere mais que afirma, caminha em curvas e desvios obrigando a uma interpretação sutil e rigorosa” (BOSI, 2004, p. 20). Nesse viés, a narrativa nos possibilita enxergar a complexidade dos acontecimentos por meio das experiências que os “outros excluídos” construíram e, por sua vez, contribuíram para a formação identitária desses indivíduos. Por isso, com a partilha de memórias das professoras aqui entrevistadas, é possível saber mais sobre suas histórias individuais, construídas coletivamente, em um determinado local de memória, a escola que direcionamos o nosso olhar. Portanto, as docentes vão construindo o que Bosi (2004, p. 23) vai chamar de “Tempos Vivos” (aqueles que tiramos proveito) e “Tempos Mortos” (aqueles que desperdiçamos ou apenas suportamos), ao passo que narram experiências significativas e situações desafiadoras e complexas.

## **2. Oficina de memórias: as contribuições de narrativas docentes para a construção de uma história local**

Por mais que a partir da promulgação da constituição de 1988 tenhamos avançado rumo à construção de uma história mais crítica, ainda prevalece, nas escolas

brasileiras, os traços de uma história de cunho positivista. Sendo assim, consideramos o trabalho com a história local uma forma assertiva para visibilizar os corpos apagados por essa história seletiva, que determina o que contar, como contar e os seus protagonistas. Contudo, isso não quer dizer que se trata de um processo fácil, pelo contrário, precisa ser compreendido em todas as suas nuances pelo educador para que oriente os seus alunos da melhor forma, evitando o desencanto pela proposta. A esse respeito, Barbosa (2007, p. 64) destaca haver uma escassez de produções teóricas acerca da temática – história local –, assim como uma inadequação do que se encontra produzido, pois, o mesmo, de acordo com a autora, acaba por apresentar-se “de maneira fragmentada, decorativa, repetitiva, memorativa, enaltecadora de personalidades e vultos históricos, na qual os fatos são apresentados como axiomas, dogmaticamente”.

Nesse direcionamento, Viana (2016, p. 21) apresenta, como princípio importante para que se possa conceituar a história local, sua capacidade de “possibilitar um olhar indagador sobre o mundo do qual fazemos parte, no intuito de sabermos mais sobre o sentido das coisas”. Logo, a história local surge como uma narrativa questionadora, a qual vai de encontro à perspectiva histórica que considera, unicamente, a história vivida pelos conhecidos *heróis nacionais*, desconsiderando os demais sujeitos históricos, suas memórias, experiências e narrativas. Destarte, compreende-se que:

é possível estabelecer o local tanto como um lugar político-administrativo (município, bairro, distrito) quanto uma aldeia indígena ou até mesmo uma instituição (escola, hospital, fábrica). Desse modo, a história local serve para questionar a ideia de que somente os grandes centros culturais, econômicos ou políticos são capazes de produzir os acontecimentos da história (VIANA, 2016, p. 23).

Por isso, por meio da realização de trabalhos guiados por tal concepção de história, é possível interpretar os locais, os acontecimentos, as narrativas, os documentos e demais registros escritos, de maneira a considerar todo e qualquer lugar, assim como toda e qualquer pessoa. A história ganha uma configuração mais abrangente, ao passo que expande suas fontes e locais históricos. Diante disso, daí surge o nosso interesse por pesquisar as narrativas construídas por docentes, fazendo uso de suas memórias, resultantes das experiências vividas em uma determinada instituição escolar.

Partindo de tais considerações iniciais, salientamos que, diante das condições objetivas no período de realização das entrevistas (contexto de educação remota), fez-se necessário reinventar os métodos de escuta das narrativas docentes. Isso porque, com o

ensino remoto (alternativa para dar segmento aos processos de ensino-aprendizagem, em decorrência da pandemia da COVID-19), as ferramentas tecnológicas passaram a assumir um papel central de mediação entre os indivíduos que se utilizam delas. Diante disso, foi acordado um encontro por meio da plataforma Google Meet (plataforma já conhecida pelas professoras), no dia 17 de março de 2022. Sendo assim, para auxiliar no processo de construção das narrativas, três tópicos norteadores foram considerados, sendo eles: como chegaram à EM Belo Jardim; as mudanças mais marcantes ocorridas na instituição (estruturais e/ou organizacionais); e, uma memória marcante (que marcou positivamente ou não).

Sendo assim, diante do primeiro ponto condutor das narrativas, a chegada das professoras à escola, as narrações das docentes<sup>5</sup> aproximam-se, no que compete ao fato de não ter sido a primeira escola a qual tiveram contato, mas que chegaram à instituição depois de passarem por outra(s), como podemos ver nos trechos seguintes:

Cheguei lá em 2008[...]. Foi uma trajetória bem difícil, porque...é... são...as escolas que eu lecionei antes eram bem distantes, né, acesso bem difícil, não tinha a facilidade que a gente tem hoje, né, a disponibilidade de motos e transporte, então minha trajetória era mais a pé. E, graças a Deus, eu fiquei muito feliz quando me nomearam pro Belo Jardim, porque é uma escola próxima de casa, a gente se sente mais à vontade, né. Tem mais tempo pra preparar nossas aulas e é isso (JASMIM).

[...]. Eu lembro que eu fui pro Belo Jardim em 2010 ou 2011, eu não tenho bem a certeza. Mas...é...no começo eu até chorei porque ia sair do Raio de sol (risos). Mas quando eu cheguei no Belo Jardim, que me deparei com uma escola pequena, com pessoas assim, bem legais, alunos maravilhosos. Que o Raio de Sol é uma realidade, o Belo Jardim já é outra completamente diferente. [...] (VIOLETA).

É possível perceber que antes de chegar à escola, a professora Jasmim já carregava muitas experiências acumuladas de outras instituições de ensino, as quais configuravam-se de difícil acesso devido à ausência de transporte público. Assim, o transporte público só veio tornar-se mais presente no campo com o advento do processo de nucleação das escolas campesinas e da necessidade de transportar os alunos para as escolas da cidade, como bem evidencia Arroyo (2007):

[...] ainda não avançamos na conformação de um sistema escolar no campo, nem quanto à rede de escolas, ao corpo profissional e às formas de gerenciamento. [...]. A política de nucleação e de transporte de alunos do campo para as escolas urbanas desestruturou ainda mais os poucos avanços que vinham acontecendo na configuração de uma rede escolar no campo (ARROYO, 2007, p. 167-168).

---

<sup>5</sup> Utilizamos nomes fictícios para preservar a identidade das docentes.

Já no caso da professora Violeta, ela destaca a insegurança acarretada pela mudança repentina e o apego pela instituição onde, até então, estava lecionando. A professora apresenta clareza ao frisar seu entendimento acerca das distintas realidades entre ambas as instituições. Isso porque, a Escola Municipal Raio de Sol trata-se de uma escola da cidade, ao passo que a Escola Municipal Belo Jardim é uma instituição escolar do campo. Nesse cenário, “um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades [...]” (ARROYO, 2007, p. 169). Contudo, podemos inferir que, tomando por base as contribuições do referido autor, a rápida adaptação da professora Violeta à nova escola, muito se deu devido a sua ligação direta com o campo, já que residia e reside na mesma localidade na qual a escola localiza-se. Assim, acaba apresentando “como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo” (Ibidem, p. 169).

No que compete às mudanças ocorridas na instituição, sejam elas no espaço físico ou em sua organização, as narrativas das professoras apontam para o que elas consideraram uma mudança inesperada, a aderência às aulas remotas, em decorrência do isolamento e distanciamento social imposto pela pandemia. A respeito disso, ressaltam que:

Esses dois anos que nós estamos passando dentro dessas aulas remotas, muito difícil, muito complicado, tanto pro professor, quanto pro aluno, pra família, enfim... muito complicado. Mas é nessas complicações que nós vamos também aprendendo, junto com as complicações, com as dificuldades. [...]. Nós estamos aprendendo a mexer no computador, no celular... [...]. E também agora, que tem o nosso diário online, não é mais impresso, é online, então foi muito bom pra gente, quer dizer, pra mim. Estou achando muito bom essas mudanças [...] (VIOLETA).

O professor teve que se reinventar, né. Teve que, é... aprender coisas que a gente nem sonhava, né. Nem celular não suporta, e vamos comprar outro mais potente, e vamos dividir em 12 parcelas (risos), né? Então são dificuldades que a gente enfrenta, porque vida de professor não é fácil não, viu. E nem somos, é... valorizados financeiramente (JASMIM).

Por meio de tais narrativas, percebemos as duas faces da pandemia, no que diz respeito às dificuldades que surgiram diante dessa nova perspectiva de ensino; e, a possibilidade de aprender a utilizar as ferramentas tecnológicas a favor das próprias necessidades, diante de uma sociedade cada vez mais conectada virtualmente. No que compete às dificuldades, as narrativas das docentes relatam suas experiências desafiadoras diante de tal contexto, ao passo que vão ao encontro do que muitas



pesquisas já vêm mostrando, como é o caso do trabalho de Giordano (2021), ao refletir sobre as consequências da pandemia para o setor educacional, enfatizando que:

De forma rápida e totalmente improvisada, as instituições de ensino adotaram o ensino remoto através das mais variadas plataformas digitais como forma de dar continuidade ao ano letivo. O grande problema foi que essa estratégia não atingiu a todos os sujeitos do processo educativo, uma vez que boa parte de alunos e professores não possuíam condições necessárias para o acesso remoto, seja pela falta de aparelhos compatíveis como também por falta de acesso à *internet* (GIORDANO, 2021, p. 29-30).

A pandemia evidenciou, ainda mais, as desigualdades sociais, econômicas, culturais e as fragilidades do nosso sistema de ensino. Nesse processo, a sala de aula passou a ser a casa de cada aluno e professor, desde que tivessem condições para arcar com as ferramentas necessárias, sendo elas bens (computador, celular etc.) ou serviços (*Internet*).

Nesse ínterim, a fala da professora Violeta demonstra, também, uma outra vertente do ensino remoto, como um período que possibilitou o desenvolvimento de conhecimentos acerca de como utilizar as ferramentas tecnológicas e a facilidade no caso da adequação dos diários para uma versão online. Essa atenção às novas mudanças, as quais ora apresentaram-se enquanto difíceis ora como facilitadoras, nos possibilita refletir a respeito do que Freire (2021) apresenta como um dos saberes necessários à prática educativa, o entendimento de que ensinar exige risco e aceitação do novo, o que implica dizer que precisamos construir uma percepção analítica em relação ao novo e ao velho, analisando-os de forma crítica.

Quanto às mudanças de ordem física/estrutural, a narrativa da professora Jasmim relata a luta que ambas, ela e a professora Violeta, enfrentaram em busca de melhorias para o ambiente escolar. Desse modo, explica que:

[...] eu lembro que quando eu cheguei à escola tinha apenas duas salas de aula, a cozinha, né, aquela secretaria lá, que vocês estavam sempre por lá, né (risos). E, aos poucos, com recursos que vinham pra escola, tanto eu quanto Violeta batalhamos para que fosse construído mais um banheiro, fosse construído mais um quartinho pra gente guardar, é... essa parte de documentos, de alguns pertences que não tinha onde guardar, né, ficavam espalhados no pátio na verdade. (JASMIM).

As duas professoras desempenharam um papel de extrema relevância para que as condições estruturais da escola passassem por mudanças necessárias e importantes, dado o aumento do público com o advento do processo de nucleação da instituição. Por isso, como nos esclarece Freire (2021), ensinar exige uma crença na possibilidade de

mudança, na compreensão de que o futuro não é inexorável, ele é o resultado das decisões que tomamos no presente. Sendo assim, a mudança é possível em todas as instâncias escolares, seja em sua estrutura; na forma que está organizada; nas relações estabelecidas entre a comunidade escolar; e, no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, quanto ao último ponto norteador da narrativa, o momento para partilhar uma memória marcante, as professoras destacaram distintas experiências. Sendo assim, a professora Jasmim relata uma situação na qual um de seus alunos teve a si mesmo, seu livro e cadernos encharcados de água, devido às condições precárias do teto da escola e das inúmeras goteiras, como podemos perceber no trecho seguinte:

A gente sempre tinha que tá com as portas fechadas porque não aguentava o frio, e num determinado momento veio, de repente, aquele “toró” de água descendo pela telha onde caiu no livro de... eu não me recordo bem o aluno, né. Tivemos que correr atrás de uma bacia, né, pra aparar a água pra não inundar mais ainda a sala [...]ainda...até hoje temos problema de goteira naquela sala, Violeta, porque não foi consertado (JASMIM).

Esse trecho nos possibilita refletir acerca das condições pelas quais, não apenas a EM Belo Jardim é acometida, mas muitas outras escolas brasileiras. As dificuldades enfrentadas por alunos e professores para conseguir seguir com as atividades na instituição de ensino. Nessa perspectiva, Freire (1991, p. 34-35), argumenta que “Não podemos falar aos alunos da boniteza do processo de conhecer se sua sala de aula está invadida de água, se o vento frio entra decidido e malvado sala a dentro e corta seus corpos pouco abrigados. [...]” No mais, precisamos nos comprometer e lutar “[...] por uma escola competente, democrática, séria e alegre”.

Assim, diante de um cenário tão complexo, a escola sozinha não consegue resolver todas as problemáticas, sobretudo, as de ordem física. Por isso, como esclarece Gadotti (2007, p. 12), “Como instituição social, ela depende da sociedade e, para se transformar, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, aprendendo em rede com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população”, sem isentar, aqui, o Estado de sua responsabilidade para com o sistema educacional de modo geral.

Dando continuidade, no caso da professora Violeta, sua recordação apresentou-se materializada em um objeto, um *Álbum Folclórico*. O material foi produzido em 2011, pela turma que ela lecionava à época, a qual a primeira autora deste trabalho fez parte, na EM Belo Jardim. Assim, nas palavras da própria docente: “Eu não sou muito

de guardar memória não, eu esqueço. Mas eu encontrei nas minhas coisas esse álbum, lembra? [...] Pronto, essa é a minha recordação. Que eu guardo e vou guardar pra sempre (emocionada)” (VIOLETA). A professora compartilhou as fotos do álbum completo, algumas delas podem ser visualizadas a seguir:

Imagem 1: Capa do Álbum



Imagem 2: Apresentação



Imagem 3: Origem do folclore



Fonte: arquivo pessoal da professora Violeta

Essas são as três primeiras páginas que compõem tal produção, mas outros temas foram explorados ao longo da produção. Assim, trata-se de um álbum manuscrito, contendo não apenas as escritas dos alunos, mas seus desenhos, as pesquisas que realizaram para produzi-lo, as imagens que escolheram para acrescentar, uma produção que diz muito acerca de uma determinada atividade em um dado momento passado.

À vista disso, de acordo com Bosi (2004), os objetos que nos cercam podem ser pensados enquanto *Objetos Biográficos* ou *Objetos de Status*. No primeiro caso, são objetos que envelhecem com aqueles que os possuem, de modo a incorporarem-se à vida dos mesmos, representando uma experiência vivida, ganhando um caráter insubstituível e de valor inestimável com o passar do tempo (valor simbólico). Já no segundo caso, seguem uma moda, não havendo enraizamento, mas apenas um deterioramento com o passar do tempo. Partindo dessas considerações, concluímos ser o *Álbum Folclórico* um exemplo de *Objeto Biográfico*, nesse caso, coletivo, pois carrega um pouco de cada sujeito que participou de sua construção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com a história local, partindo da utilização da metodologia da história oral (BOSI, 2004), nos possibilita conhecer o local, por meio das memórias de

experiências marcantes e do tipo de relação que os sujeitos estabelecem com ele. Desse modo, a abordagem de conceitos como escola, campo, escola do campo, e memória, foi de extrema importância para elucidar a especificidade da instituição aqui tomada como objeto de estudo, sob o apoio das memórias de sujeitos que nela estiveram, como a professora Violeta, ou ainda estão, como é o caso da professora Jasmim.

Sendo assim, ao passo que construíram suas narrativas, compartilhando os bons momentos vividos na instituição, as professoras também apontaram para os desafios e as possibilidades que tinham, ou não, para enfrentá-los. Além disso, o momento da oficina de memórias possibilitou às docentes refletirem sobre suas próprias trajetórias individuais (as alegrias e dificuldades da profissão); suas lutas em prol do melhoramento das condições físicas da escola, ao passo que apontam outras melhoras necessárias; e, a materialização de uma experiência, como é o caso do álbum. Portanto, as construções narrativas foram perpassadas pela dimensão emocional e pela clareza crítica e interpretativa dos acontecimentos, tendo a memória como fonte de informação.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.
- BARBOSA, V. de L. Ensino de história local: redescobrimos sentidos. **SEACULUM – Revista de História**, n. 15; João Pessoa, jul./ dez. 2006.
- BIAZZO, P. P. Campo e rural, cidade e urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em geografia agrária. **4º ENCONTRO NACIONAL DE GRUPOS DE PESQUISA – ENGRUP**, São Paulo, pp. 132-150, 2008.
- BOSI, E. **O tempo vivo da memória: ensaios sobre psicologia social**. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2004.
- FREIRE, P. **Educação na cidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GADOTTI, M. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GIORDANO, D. X. F. A pandemia e as consequências no setor educacional: desafios para os gestores escolares. **Anais do II Colóquio de Política e Gestão da Educação** - n.2, 2021, p.28-35.
- VIANA, J. I. B. **História Local**. 1. ed. Sobral: INTA, 2016.