

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

# HISTÓRIA ORAL APLICADA E ENSINO DE HISTÓRIA

Leandro Seawright

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6410>

Submetido em: 2023-07-12

Postado em: 2023-07-14 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

## HISTÓRIA ORAL APLICADA E ENSINO DE HISTÓRIA

LEANDRO SEAWRIGHT

Historiador, oralista e doutor em História Social pela Universidade de São Paulo – FFLCH/USP. Professor adjunto dos cursos de História (licenciatura e bacharelado) e da pós-graduação stricto sensu em História (mestrado e doutorado) da Universidade Federal da Grande Dourados – FCH/UFGD.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9561-6390>

### Resumo.

Neste artigo, procuramos demonstrar a presença da *memória de expressão oral* no ensino de História. Importa-nos a articulação da manifestação oral da memória com a *história oral aplicada* segundo a linha de pesquisa do Núcleo de Estudos em História Oral – NEHO/USP. Consequência do exposto foi oferecer caminhos alternativos para professores de História que pretendam realizar abordagens de história oral a partir da sala de aula no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Destacam-se os *gêneros narrativos* – já encontrados em pesquisas acadêmicas e em *handbooks* de história oral – capazes de mobilizar a sensibilidade histórica dos estudantes para além de documentos oficiais com prescrições gerais: *história oral de vida*, *história oral temática*, *história oral testemunhal* e *tradição oral*.

**Palavras-chave:** Ensino de História; História Oral Aplicada; Memória.

## HISTORY TEACHING AND APPLIED ORAL HISTORY

### Abstract.

In this article, we seek to demonstrate the presence of oral expression memory in the teaching of history. We are concerned with the articulation of oral manifestation of memory with applied oral history according to the research line of the *Núcleo de Estudos em História Oral* - NEHO / USP. The consequence of the above was to offer alternative paths for history teachers wishing to perform oral history approaches from the classroom in elementary and high school. We highlight the narrative genres - already found in academic research and oral history handbooks - capable of mobilizing students' historical sensitivity beyond official documents with general prescriptions: life oral history, thematic oral history, testimonial oral history and oral tradition.

**Keywords:** History teaching; Applied Oral history; Memory.

## Introdução.

Atualmente, a maior parte dos *oralistas* concebe a história oral como *metodologia* ou *disciplina* – ambas as escolhas emolduram percepções estatutárias válidas e debatidas. Mais frequente do que a abordagem *disciplinar* da história oral é, contudo, a *metodológica* que tende a fazer remessas únicas à epistemologia da História. No entanto, aderimos a história oral *disciplinada* que inclui pensá-la no interior de um conjunto aberto – com critérios, formulações, procedimentos, empirias e objetos identificáveis. Equivale a tratá-la como relativamente autonomizada, e, ainda assim, relacionando-a à racionalidade da heurística histórica. Sabe-se que a história oral pode ser subsumida dessa forma no sentido de ser cultivada, cuidada, tratada e ter estatuto: é *aplicada, ampliada, pública, publicada, implicada*; pode, assim, operar nas vagas *disciplinares* tanto em sua relação com a pesquisa acadêmica, quanto em sua inclinação social abrangente.

Por lógico, a história oral não reifica a memória e tampouco propõe a centralidade do aparelho mnemônico na anacrônica “arte da mnemotécnica”. Ao contrário, tem como prioridade uma discussão alternativa de memória – desde os clássicos (Halbwachs, 1994) às produções contemporâneas comumente avocadas (Assmann, 2011; Erll; Nünning, 2008; Ricoeur, 2007). A memória não é, é claro, vulgarização de lembranças decoradas ou mecanicamente arraigadas em reservas mentais; mais do que armazenamento e menos do que ordenamentos mentais, a memória se conforma na força social da recordação: traz a subjetividade para o centro, seleciona, esquece e filtra percepções coletivas no *disparo da fala*. Tendo, pois, a memória como principal campo de incursão, a história oral *disciplinar* compreende sua operação derivada do que convencionamos denominar, portanto, como *memória de expressão oral* (Meihy; Holanda, 2013, p. 78 – 79).

Se a história oral é elaboração recente (Gattaz; Meihy; Seawright, 2019) – e é dependente dos artefatos da tecnologia – o Ensino de História, por seu turno, opera em *longue durée* e é inscrito na história das *disciplinas* escolares. Para André Chervel, uma *disciplina* escolar é “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe das os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (1990, p. 180). Em Chervel e em Dominique Julia as *disciplinas* escolares “não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola” (2011, p. 33). Desfaz-se, então, o equívoco de algumas propostas nas quais a história oral funciona para o Ensino de História como instrumento que contribui para a vulgarização da “ciência de referência” ou como solução algo idílica. Pelo reverso, a história oral é alternativa *disciplinar* acadêmica e pública – porque feita

em *colaboração* – que pode se encontrar com a História escolar por meio da didática. Chervel considerou possível estabelecer, portanto, relações de “solidariedade didática” entre as mais variadas *disciplinas* ou “matérias” escolares, e, ainda que a história oral não seja uma *disciplina escolar*, parece possível, agora, suscitar a hipótese de que seu regime *disciplinar* em torno de experiências polifônicas contribua para a intersecção entre ambos os campos por meio da narrativa oral.

Ao lado da ambiência provocada pela História em sua apresentação *escolarizada*, adotamos a linha de pesquisa do Núcleo de Estudos em História Oral – NEHO/USP, porque compreendemos que relacionar a história oral à noção de projeto ou exequibilidade é uma alternativa elegível para pensá-la como *meio* e não como *fim*: como didática e como cadência do público (Meihy; Holanda, 2007, p. 15). Em pedaços textuais implexos, e em incisões temporais imediatas, é que argumentamos sobre *como a história oral aplicada* e os *gêneros narrativos* são capazes de contribuir como alternativas à didática e ao aprendizado de História. Para tanto, suscitamos duas perguntas que resultam em análises iniciais: “o que é *história oral aplicada*?”, e, na sequência, “o que são *gêneros narrativos* em história oral?”. Decorrentes destas indagações, apresentamos propostas de trabalho sobre determinado conjunto de *approaches* sugerido com base nos seguintes *gêneros narrativos* a serem explicados: “*história oral de vida*”, “*história oral temática*”, “*história oral testemunhal*” e “*história oral testemunhal*”.

Aberturas às oralidades, às narratividades em *história oral* e à requalificação da memória no tempo imediato propiciam o reverso do ensino de História pautado apenas “na análise restrita de leis, currículos e livros didáticos, desconsiderando os saberes e práticas presentes no fazer de professores e alunos” (Ribeiro, 2015, p. 154). Procuramos evitar a simples reprodução de ideias estancadas nos importantes conteúdos estabilizados pela escrita, pois pretendemos repensar o trânsito a partir da escola não como lugar do “conservadorismo, da inércia, da rotina” (Chervel, 1990, p. 182), mas como espaço criativo a partir de onde se participa de certa “cultura escolar” que também inclui experiência, didática e narrativa (Julia, 2001, p. 10).

### **O que é *história oral aplicada*?**

*História oral aplicada* é expressão fincada no chão da história oral em tempos recentes e se faz presente na obra publicada em coautoria com Meihy, cujo título é: “*Memórias e Narrativas: História Oral Aplicada*” (2020)<sup>1</sup>. Decorre disso que *história*

---

<sup>1</sup> Sobre o manejo de gêneros narrativos, ver também: SEAWRIGHT, Leandro. *Vidas Machucadas: História Oral Aplicada*. São Paulo: Contexto, 2023.

*oral aplicada* é debate que pretende a superação do confronto às vezes espontâneo entre correntes estritamente acadêmicas e outras que confundem o *debate público* com *publicidade para consumo*; assim, evitando-se o academicismo, a preocupação repousa não sobre o embate entre “história oral universitária” e “história oral popular”, mas avança para sua inclinação democrática que visa *políticas públicas* ou *educacionais*. Ressalte-se que, em história oral alinhada ao *público*, pretende-se “não só reviver a experiência cotidiana, mas também analisar como essa foi sentida em relação aos acontecimentos econômicos, sociais, políticos, culturais e religiosos em que estiveram envolvidos” (Osman, 1998, p. 17).

Menos do que a autoridade já compartilhada e mais do que a simples *utilização* da história oral para produzir narrativas atraentes, *história oral aplicada* vai ao encontro de situações e de linguagens cotidianas para dimensionar a *colaboração*<sup>2</sup>: *fazer com* ou em conjunto é algo caro para quantos trabalhem com entrevistas específicas da área e é proposta de parte dos *historiadores públicos*.

A partir da sala de aula, estabelecem-se linguagens derivativas da *memória de expressão oral* nos termos do *falado*; valoriza-se as entrevistas tratadas e que tratam, por seu turno, do *dito* segundo a ambiência em que foram enunciadas. Buscam-se, pois, correlações e *desnaturalizações* entre as experiências de pessoas comuns ou não que, contudo, podem confluir com propostas de livros didáticos, com a historiografia ensinada e outros suportes escritos em exercício de *hibridização dos códigos*: argumenta-se em prol da *mediação* entre os códigos oral e escrito.

Valorizando-se, então, o *público* em vez da atuação histórica *publicitária*, a *história oral aplicada* é, por natureza, uma *história oral pública* que pode dialogar com o ensino de História por meio de diferentes nuances. Porque, de igual forma, o conceito de *colaboração* pode ser alargado e, em consequência, a autoridade que é construída em conjunto com os *colaboradores* de projetos variados em história oral pode se estender para estudantes desde a sala de aula. Aliás, Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli ressaltaram – em outras palavras – a mutualidade que a história oral proporciona ao estudante que passa a se sentir partícipe da narrativa histórica abordada em aulas (2009, p. 161).

---

<sup>2</sup> Prefere-se o conceito de *colaboração* e a identificação do entrevistado como *colaborador* do que “depoente”, “informante”, “ator social” ou um gélido “objeto de estudos”. Pois o “respeito ao significado da colaboração é um bom ponto de partida” para pesquisas que requalificam o papel do interlocutor (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 23).

A *história oral aplicada* remete, por outro ângulo, às acepções sinônimas de *projeto* entendido como *metodologia* ou como *disciplina*: trata-se, ademais, em outro sentido, de história oral cuidada, cultivada, educada e relacionada aos investimentos empíricos de pesquisadores. Durante propostas de pesquisa, a *história oral aplicada* confere elementos à análise de entrevistas, mas, no caso em tela, importa-nos mais as análises provocadas em tornos de histórias narradas, lidas e que sirvam para dimensionar a *memória viva*.

Por isso, os professores de História podem lançar mão da história oral como obra sistêmica porque resultado de projetos, e, portanto, de pesquisas realizadas na área como lapidares para encandecer a *disciplina* ensinada. A operacionalidade deste tipo de investimento no campo da *memória de expressão oral* não é, contudo, a *aplicação* de entrevistas na sala de aula como se os preceitos norteadores da vida mnêmica pudessem ser vertidos mecanicamente para o ensino de História. O viés possível aberto à interface da *história oral aplicada* e da *didática da História* é a desnaturalização de uma e outra área, bem como a intersecção prática e compreensiva de experiências da vida comum. *História oral aplicada*, desde a sala de aula, é o esforço de requalificar a memória ao mesmo tempo em que a narrativa adquire novo significado quando posta ao lado da vida de outros: os estudantes se compreendem como sujeitos e aprendem a tratar os personagens históricos em seus percursos volitivos, autônomos ou em parâmetros próprios.

Mais do que a experiência congelada por aparente temporalidade retilínea, a *história oral aplicada* mobiliza à compreensão, à própria experiência de personagens da História que se mostram por meio de memórias sempre problematizadas. Amiúde, para compreender a história da loucura, por exemplo, importa ler a história do louco ou a experiência do louco; para saber da história das clínicas, importa ouvir e ler sobre o clinicado ou do clínico; de outra sorte, para entender a luta pelos direitos das mulheres, cabe escutá-las; para estudar sobre o racismo é preciso perceber a vivência de comunidades ou pessoas afetadas. Documentos escritos podem, é claro, evidenciar graves violações de direitos humanos – como a tortura ou prisões arbitrárias – mas, quando o torturado fala as percepções são redimensionadas ao tempo vivo da memória, ao vivido e às interpretações da História. Afinal, como forma de mensuração dos efeitos da *história oral aplicada* para a *didática da História*, propomos, neste ensejo, a observância dos *gêneros narrativos* demonstrados na bibliografia especializada. Ao cabo, argumentamos em prol dos elementos interpretativos oferecidos pela *história oral aplicada*, cabendo,

nesse sentido, a análise de histórias quando da pesquisa do *oralista* ou quando da mobilização da *história oral* a partir da sala de aula.

### **O que são gêneros narrativos em história oral?**

Em “História Oral: como fazer, como pensar” aparece a expressão “gêneros em história oral” (Meihy; Holanda, 2007, p. 33), e, depois, em “Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias”, surge a complementação “*gêneros narrativos em história oral*” (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 91). O complemento narrativo serviu, pois, como qualificador da perspectiva ou da modalidade de história oral escolhida por diferentes *oralistas*<sup>3</sup>. Não que a história oral seja um *gênero* explicado em “dispositivos verbais” (Portelli, 2001, p. 10 – 11), ou que encontre suficiência na importante dimensão artística da *fala* ou da *escuta*, pois a *memória de expressão oral* precede ao *disparo da fala*; antes – e como conjunto procedimental – a *história oral* possui *gêneros narrativos*. Em outras palavras, os *gêneros narrativos* são espécies em história oral, as quais possuem características próprias e com frequência contíguas.

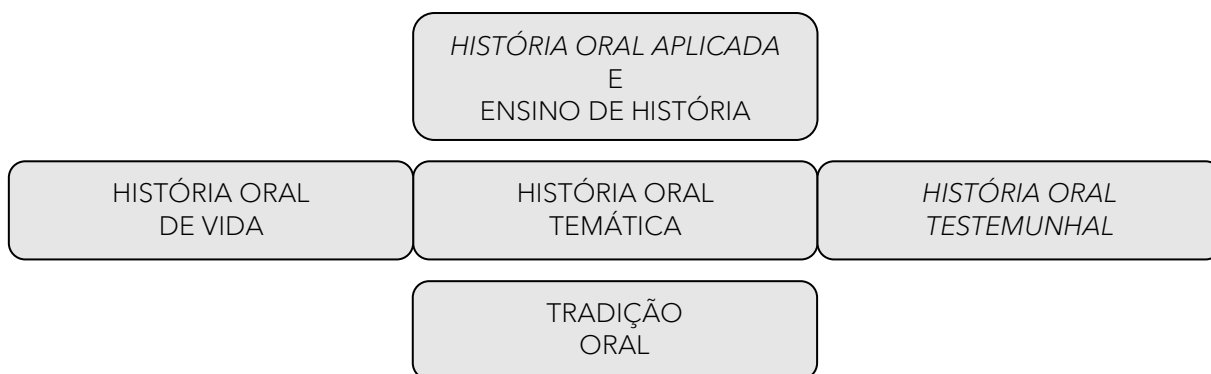
Como *disciplina*, a história oral traz consigo a possibilidade de identificar as modulações em diferentes tons de memória: às vezes preza a vida como suficiente para um tipo longo de explicação; outras vezes, adere à força do tema que se quer tratar; não raro, como variação entre vida e tema, versa-se sobre o testemunho de catástrofes, tragédias e outros dramas; além disso, tem inclinação às tradições orais de comunidades étnicas ou mais próximas à denominada *oralidade primária*<sup>4</sup>.

São quatro espécies modelares/modulares de história oral que implicam no modo de condução das entrevistas, nas análises que podem ser realizadas ou na didáticas dos *gêneros narrativos* proposta. Convém esclarecer que as espécies indicadas abaixo podem ser entrecruzadas quando a expressão oral da memória abriga características de dois ou mais *gêneros narrativos*:

---

<sup>3</sup> *Oralista* é o pesquisador em história oral.

<sup>4</sup> *Oralidade primária*, em Ong, diz respeito às comunidades ágrafas.



Disseram Meihy e Holanda que

sem a consideração especificada do modo de condução das entrevistas, qualquer projeto de história oral fica comprometido. Um dos pontos basilares da distinção entre história oral e entrevistas convencionais reside exatamente na especificação dos critérios de captação das narrativas segundo os termos estabelecidos nos projetos. É aí que entra a primeira variação entre entrevistas convencionais e de história oral (Meihy; Holanda, 2007, p. 33).

Durante a prática docente, as variações de *gêneros narrativos* em história oral atendem aos propósitos didáticos apropriados ao diálogo mediador estabelecido entre o professor de História e os estudantes. Diálogos entre os discentes são bem-vindos e podem ser estimulados com base na discussão de entrevistas de gêneros narrativos semelhantes ou dessemelhantes. Significa dizer que se o professor pode se valer de quaisquer espécies em história oral para provocar modulações entre o conteúdo dos livros didáticos, as preconizações curriculares e os documentos entrecruzados com elaborações narrativas. Espécies remetem mais à natureza, ao tônus e à dinâmica da expressão mnemônica do que a eventuais tipos idealizados de história oral: análises de documentos escritos podem adquirir novos vernizes a partir da percepção oral. Para além, as histórias derivadas de entrevistas materializadas permitem – em gestos egregiamente democráticos – que cada estudante tenha a possibilidade de revelar, de interpretar, de exprimir opiniões sobre como os personagens se fizeram perceber ou se perceberam ao longo do tempo.

#### ***História oral de vida.***

*História oral de vida* é uma narrativa com aspiração de longo curso – daí o nome “vida” – e versa sobre aspectos continuados das experiências de pessoas (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 82). Compreendendo-se que a vida de alguém possui relações imediatas com a memória, o conceito de experiência reponta como elemento explicador de identidades. Em Adorno, a experiência vincula-se ao pensamento: “eu diria que pensar é o mesmo que

fazer experiências intelectuais”, e, portanto, a “educação para a experiência é idêntica à educação para a emancipação” (1995, p. 151).

Adorno parece minorar a problemática da dissociação drástica entre o conceito e a experiência baseando-se na revelação da “substância da experiência desses conceitos esvaziados”; “significa fazer com que os conceitos expressem a perda da experiência que os faz operarem como conceitos desencantados” (Foster, 2007, p. 14). A história oral pode propiciar, então, as narrativas, as linguagens, as dinâmicas explicativas sobre como cada personagem vivencia experiências históricas. Sabe-se que a *história oral de vida* – distinta de biografia – valida a experiência como tributária de tradições anglo-saxônicas reconhecidas, assim na obra de Paul Thompson (1992, p. 322): compromete, aliás, “o amplo impacto da influência francesa que mais preza a escrita” (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 83).

O exercício didático da História quando subsumido o *gênero narrativo* da *história oral de vida* encontra duas soluções a partir da sala de aula: a *primeira*, em aula, que estimula a confecção de projetos para que os estudantes contem suas próprias histórias; a *segunda*, destina-se à leitura de histórias de vida dos diferentes personagens e à análise das histórias. Na BNCC, recomenda-se o ensino de História com base nos “processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto” (Brasil, 2018, p. 398)<sup>5</sup>. Entre os problemas da BNCC, contudo, importa-nos, aqui, a noção de *alteridade representada* sobre a “existência” algo idealizada de “um Eu e de um Outro”. Trata-se de *corte* apresentado na forma de “método”: porque, segundo preconiza a BNCC, o “exercício de separação dos sujeitos é um método de conhecimento, uma maneira pela qual o indivíduo toma consciência de si” – ou seja, a consciência é evolutiva e, nesta concepção, parte da noção de “processo histórico” ou sucessão factual. É ambígua a expressão “separação dos sujeitos”, pois pode significar discernimento entre pessoas em que *eu* não é *outro* ou separação binária entre *eu* e *eles*. Para exemplificar, diz o texto da BNCC que no país “não se comem cachorros; prefere-se carne de vaca ou uma dieta à base de vegetais”. Há múltiplas formas de se descrever hábitos de uma cultura culinária, mas, no documento, a preferência foi pela redução ao estereótipo vulgar, assim como pela separação daqueles que “comem cachorro” e outros que têm preferências alimentares

---

<sup>5</sup> No decurso deste artigo, faremos algumas críticas à BNCC e, é claro, registraremos o reconhecimento de acertos no que se refere às recomendações do documento. Afinal, o “campo da História, notadamente a História escolar”, é um “locus de contradições, de pluralismo de ideias, de provisoriedade explicativa e de dinâmica interpretativa acerca da experiência humana no tempo” (Caimi, 2016, p. 87).

diferentes. A inadequação do termo “separação” ressurge quando da sugestão sobre o “reconhecimento de si”, mas com o intento de diferenciar “sujeitos” e “objetos”, isto é, de “separar o Eu do Outro”; agrava-se, então, o problema sobre certa “separação” de determinado *outro* como *objeto*. Eu, *sujeito*; o *outro*, *objeto*.

Partimos do pressuposto de que *objeto* é “ausência de presença” (Buber, 1974, p. 14 – 15) e que, em *história oral de vida*, a experiência “vale por si e em si e é ela que se constitui como fato analítico” ou mesmo como parte da reflexão<sup>6</sup>. Donde o “resultado expresso oralmente funciona como realidade” (Meihy, 2010, p. 182 – 184). Nesse caso, aderimos à memória coletiva não em estado absorto que tende a somar memórias individuais, mas como coexistência estabelecida quer seja pela presença de *outros* deflagrada na narrativa, quer seja pela lembrança de dramas, afetos, desafetos que operam no interior de complexidade humana nada binária. Porque a amostragem mnêmica da complexidade social é conveniente para que a história do estudante valha por si ou seja autenticada na escuta compreensiva.

Ora, as histórias dos estudantes são bem-vindas para efeitos de identificação de quem aprende com o processo histórico social, econômico e cultural. Isto porque reconhecimento de *si* – na *memória de expressão oral* – não indica reificação do *outro*. Aliás, a “alteridade tem um caráter imprevisível e, portanto, perigoso”, poquanto “as diferenças culturais parecem ser mais bem explicadas em termos de traços essenciais e essencializados, considerados como constitutivos da natureza humana”. Um *outro* “folclórico engessado e fixado no currículo escolar” pode instruir à aceitação da diversidade sem transformação social: “os outros não estão na escola, senão no currículo”, pois os “outros estão ao alcance das mãos, porém afastados, marcados em fotos, pinturas, músicas, teatros, bandeiras, festas escolares” (Duschatzky; Skliar, 2000, p. 166 e 172).

Todos os estudantes têm história? Se sim, em que medida o professor pode *mediar* relações entre histórias vivas, narradas, contadas ou entre narrativas escritas? As formas de *mediação* são várias, tais como: a *escuta* coletiva de histórias de cada estudante a partir do desenvolvimento da habilidade de perguntar/estimular à narrativa ou que o estudante conte a própria história de vida tendo por fundamento que a formação diz respeito ao sujeito “livre e radicado em sua própria consciência” (Adorno, 2010, p. 13).

---

<sup>6</sup> Por lógico, não estamos afirmando que não existem objetos característicos de projetos em história oral ou subestimando a força dos convencionalmente designados “objetos da História” (Le Goff, 1976). Ao contrário, argumentamos em prol da não reificação da experiência do *colaborador* em história oral.

Em história oral comumente o *oralista* que dirigiu um projeto de pesquisa com entrevistas realizou, na sequência da materialização das narrativas, a análise das histórias e eventuais remessas à historiografia ou às demais humanidades. Como mediação, o professor pode aderir à *história oral de vida* não apenas para ouvir estudantes, mas para partir das experiências para intersecções com livros didáticos. Neste caso, a *memória de expressão oral* é requalificada de maneira análoga à oralidade e sua validade repousa nas histórias de vida dos mais variados personagens. Tomando-se, ainda, a BNCC documento passível de avaliação, no que tange à História dos anos finais do Ensino Fundamental, recomenda-se a “identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico” (Brasil, 2008, p. 416).

Exacerba-se o conceito de cronologia em direção à certa noção retilínea da História, que implica:

o uso de uma forma de registro de memória, a cronológica, constituída por meio de uma seleção de eventos históricos consolidados na cultura historiográfica contemporânea. A cronologia deve ser pensada como um instrumento compartilhado por professores de História [...] (Brasil, 2018, p. 416).

Acorrer à mnemônica, confundindo-se História, memória e cronologia é apelo à antiga maneira de “sedimentar uma origem branca e cristã” (Bittencourt, 2018, p. 127), vinculada à noção unívoca de “família” presente na BNCC. Não bastasse o apelo à cronologia, procurou-se reaver a ideia de *progresso* caduca na História repensada no século XX. A *memória de expressão oral* de sujeitos múltiplos – migrantes, indígenas, quilombolas, camponeses e outros – pode ser, por sua vez, vincada por histórias de vida. A *história oral de vida* torna-se, pois, composta por entrevistas com outros em diferentes projetos e apresentadas em conjunto democrático capaz de reconhecer complexidades e vínculos.

Assim, a *habilidade* de compreensão sobre “os fluxos de migração na América Latina (movimentos voluntários e forçados, assim como fatores e áreas de expulsão e atração) e as principais políticas migratórias da região” (Brasil, 2018, p. 389), pode ser, por exemplo, propiciada pela *história oral de vida*. Pesquisas de história oral atinentes à imigração demonstram inclusive os “dilemas e tendências de novos fluxos” a partir do “trabalho, gênero e direitos” (Paes, 2017); ou, ainda, outras pesquisas apontam questões identitárias (Fernandez, 2001; Osman, 2007). Exercício semelhante é desenvolvido quando se trata de movimentos sociais (Ribeiro, 2007), indígenas (Meihy, 1991) ou, entre outros, de pessoas cuja trajetória inspira mobilizações (Holanda, 2006).

### ***História oral temática.***

O gênero narrativo da *história oral temática* pode ser confluyente à tematização decorrente da sala de aula. Nesse sentido, o caminho indicado é da hibridização dos códigos escrito dos livros didáticos, entre outros suportes, com código oral proporcionado pela *memória de expressão oral*. Entremeando, pois, os documentos originados na oralidade e os documentos regulares é possível ter noção da História tematizada desde a experiência. Do oral para o escrito e do escrito em história oral, estabelece-se o restauro didático – mesmo sob circunstâncias provisórias – de precedência da oralidade à textualidade como simulacro invertido de um modelo de modernidade.

Subordinados aos programas curriculares que são “indicadores dos temas constitutivos do saber escolar”, o Estado, os editores e os autores dos livros didáticos pretendem a “transposição do conhecimento erudito para o saber ensinado realizada pelos autores” não sem a “interferência do editor”, bem como de situações contextuais (Bittencourt, 1993, p. 135). Evidentemente, entre os códigos curriculares e dos livros didáticos organizados em consonância com parâmetros específicos, engendra-se a didática que é matizada pela oralidade e pela intervenção do professor: a aula mostra clara de que a textualidade docente não faz prescindir da oralidade. Por isso a noção de *mediação* em história oral se faz necessária: não somente no caso do pesquisador que transpõe da oralidade para o escrito e hibridiza códigos, mas do professor que transita entre códigos.

Sonia Regina Miranda e Tania Regina de Luca realizaram um estudo sobre os livros didáticos de obras inscritas para o Programa Nacional do Livro Didático, PNLD, no ano de 2004, e consideraram que existiam, à época, duas abordagens nas obras: uma que sustentava o *paradigma informativo* e a outra que era instruída pelo *paradigma cognitivista*. Como a própria expressão sugere, o *paradigma informativo* traça “objetivos educacionais selecionados”, concentrando-se na “obtenção da informação e do conteúdo de história, independentemente de como tal conteúdo é processado pelo aluno sob o ponto de vista cognitivo”. No *paradigma cognitivista*, entretanto, o traço dialógico se faz presente “como ponto de partida para a projeção de um recorte que seja significativo para o aluno, tanto no que se refere ao recorte temático, quanto às possibilidades de explicação e estabelecimento de analogias” (Miranda; Luca, 2004, p. 137 – 138). O *paradigma informativo* encontra na tematização dos conteúdos determinada lógica distinta daquela sustentada pela história oral. Mesmo em *história oral temática*, cuja inserção do *oralista*

e do professor ocorre através da força de um tema, contornos vivenciais, subjetivos e dialógicos são componentes indispensáveis.

A *história oral temática* propugna pelo reverso da *informação que vale pela informação*. Pode dialogar com a experiência narrada e com a sensibilidade histórica através da didática. Porque os *oralistas* – ao incursionarem no campo de pesquisa – não são meros coletores de informações ou predadores à caça de dados certos: são, antes, partícipes da *comunidade de destino* estudada<sup>7</sup>. O gesto docente em *história oral temática* atribui valor à experiência para, enfim, apresentar impressões, opiniões, sensações e outras manifestações dos personagens envolvidos com a História: contribui para o desenvolvimento de “competência para atribuir significado ao tempo” (Rüsen In Schmidt; Barca; Rezende, 2011, p. 79).

A já mencionada hibridização entre os códigos escrito e oral é solução, pois, em *história oral*, remete à superação do *modus operandi* classificado de “tradicional” por Miranda e Luca. Ao fazê-lo, avança para o que as autoras denominam de “historiografia Renovada”, cuja virtude primaz é a observância de “pesquisas contemporâneas na área dos estudos Históricos” e o estímulo à outras perspectivas que decorrem da oralidade (Luca; Miranda, 2004, p. 140 – 141). Não se fala em aquisição, em transmissão e em recepção mecânica de conteúdo, mas de experiência que, quando convocada, evita o esclarecimento algo forjado por mecanismos de poder em que a “sala de aula ratifica a expulsão do pensamento” (Adorno; Horkheimer, 1985, p. 37).

Menos frequente entre *oralistas* brasileiros, a *história oral temática* – de assuntos definidos com foros subjetivos – é “mais passível de confrontos que se regulam a partir de datas, fatos, nomes e situações”. Ainda que concebendo a *história oral temática* como “narrativa de um fato”, nessa modalidade operacional procura-se pela “variante considerada legítima de quem presenciou um acontecimento ou que pelo menos dele tenha alguma variante que seja discutível ou contestatória”. Porque a “verdade, no caso, é um elemento externo, o entrevistador pode e deve apresentar outras opiniões contrárias e discuti-las com o narrador” com a intenção de “elucidar uma versão que é contestada” (Meihy; Holanda, 2007, p. 38 – 40).

---

<sup>7</sup> A *comunidade de destino* se caracteriza pela marca da “união de pessoas” por meio de “dramas comuns, coetâneos, vividos com intensidade e consequências relevantes, episódios que alteram no porvir o comportamento pretérito, rotineiro, e que impõem mudanças radicais de vida grupal” (Meihy; Holanda, 2007, p. 51).

Sem “imersão no universo de seu narrador”, como em *história oral de vida*, o “pesquisador visa explorar, junto com ele, questões orientadas por um tema” em busca de descrições “mais precisas, mais localizadas e mais pontuais” (Santhiago; Magalhães, 2015, p. 78). Ainda assim, a *história oral temática* “ressalta detalhes da história pessoal do narrador que interessam por revelarem aspectos úteis à instrução dos assuntos centrais” (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 89). Com o *gênero narrativo* de *história oral temática*, pode-se recorrer aos diferentes assuntos possíveis/previstos em aula de História, mas com o fito na diferença entre a oralidade, a escrita e as experiências durante a leitura do livro didático (Bittencourt, 1993, p. 5). Existem, então, entrevistas analisadas nas pesquisas sobre temáticas distintas que podem ser aludidas, tais como, por exemplo, a presença do Partido Nazista no Brasil (Dietrich, 2007) ou a identidade de okinawanos em São Paulo (Pires, 2016).

### ***História oral testemunhal.***

*A história oral testemunhal* é caracterizada por

narrativas afeitas às vivências dramáticas e de consequências graves [...] Trata-se, pois, de propostas de cunho político, mas nem por isso menos histórico ou social. Desconhecido e pouco explorado ainda, os procedimentos operacionais de situações de traumas reclamam lugar que qualifique a pesquisa sobre “situações-limite” (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 85).

Nos deslindes testemunhais, a escritora Svetlana Aleksievitch ganhou o Prêmio Nobel de Literatura, em 2015, com livro intitulado “Vozes de Tchernóbil”. Ao anunciar-lhe o Prêmio, Sara Danius, secretária da Academia Sueca, disse que a obra era composta por “escritos polifônicos, um monumento à coragem em nosso tempo”. A obra traz a lume histórias inteiras – entre mais de 500 pessoas entrevistadas – da catástrofe nuclear de 26 de abril de 1986. Adotando o testemunho como modalidade em razão da natureza de seu trabalho e da sua prática de pesquisa, Aleksievitch definiu sua atuação: “quanto a mim, eu me dedico ao que chamaria de história omitida, aos rastros imperceptíveis da nossa passagem pela terra e pelo tempo. Escrevo os relatos da cotidianidade dos sentimentos, dos pensamentos e das palavras” (2016, p. 40).

O *gênero narrativo* em questão pode ser contributo para compreensão de catástrofes como a descrita por Aleksievitch ou para tratar de temáticas sensíveis porque derivativas de violações de direitos humanos. Desse modo, o referido *gênero narrativo* mostra-se imperioso “em caso de entrevistas com pessoas ou grupos que padeceram torturas, agressões físicas relevantes, ataques, exclusões, marcas que ultrapassam a individualidade” em que a “centralidade do caso traumático muda o enfoque vivencial”.

Multiplicaram-se pesquisas sobre temas centrais na historiografia: tais como, à guisa de exemplo, a ditadura militar – entre outros. Por lógico, “não se fala apenas de casos políticos, pois há grupos que sofreram com terremotos, enchentes, pestes, enfim, situações que produziram traumas específicos”. As “mudanças do comportamento mnemônico em face de tragédias são importantes para a requalificação da identidade e, mais do que isso, do estabelecimento de políticas públicas” (Meihsy, 2010).

Em *Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no Ensino Médio: Competências Específicas e Habilidades*, na BNCC, recomenda-se a participação do estudante em “debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade” (Brasil, 2018, p. 578). Das habilidades almejadas, requer-se a identificação “do autoritarismo e do populismo na política, na sociedade e nas culturas brasileira e latino-americana, em períodos ditatoriais e democráticos” (Brasil, 2018, p. 579), o que se faz possível também a partir da leitura dos testemunhos de pessoas que sofreram violações de direitos humanos ou de violadores que eventualmente queiram contar suas histórias<sup>8</sup>.

Além de propiciar aprendizado sobre condições vivenciais em que a existência humana sofreu situações extremas análogas ou no interior de movimentos históricos identificados na historiografia, a *história oral testemunhal* demonstra, por outro ângulo, episódios de narrativas pós-traumáticas. Cuidados devem ser observados na pesquisa do *oralista* ou na abordagem do professor que adere à análise de testemunhos: tais cuidados “vão da atitude moral aos critérios de abordagens”. Consideramos que, neste caso, análises criteriosas devem ser mediadas pelo professor que procura sopesar o uso da entrevista, as previsões curriculares e o “espaço de denúncia” que “é legítimo e deve ser respeitado” (Meihsy; Ribeiro, 2011, p. 87). Os testemunhos – por sua credibilidade, emocionalidade e força argumentativa – conferem ao estudante oportunidade de rever posições e opiniões advindas do senso comum.

Destaca-se que os testemunhos podem ser narrativas potentes para tangenciar as imposições mais variadas do sofrimento humano; para além de experiências ditatoriais, cabe observar outros dramas. São mostras da imposição de sofrimento à memória coletiva “as secas no Nordeste e as conseqüentes migrações”, a “luta de sujeitos contra injustiças

---

<sup>8</sup> Sobre violados e violadores, ver entrevista que realizamos com Ana Maria Ramos Estevão, da ALN (Seawright, 2017, p. 274 – 299). Ver, ainda, a entrevista que fizemos com o ex-delegado Cláudio Guerra, do DOPS-ES (Seawright, 2016, p. 298 – 320).

e exclusões históricas, como é o caso do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra”. Na cotidianidade, outros elementos marcam a coexistência de grupos que vivem na vida privada, ou na vida íntima, dramas amplos: “fatos como violência doméstica, em particular agressão contra a mulher, caracterizam-se como motivos traumáticos” (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 87).

Ao mesmo tempo que as graves violações de direitos humanos são recorrentes na historiografia brasileira e latino-americana de diferentes vernizes ou por documentos do Estado (Melo, 2013), movimentos negacionistas e revisionistas tendem a questionar o ensino de História. Situações drásticas como do movimento Escola sem Partido, cujas tentativas de constrangimento a professores no país se alastraram e ganharam foros de radicalização contra a educação democrática ou a ciência histórica se destacam (Penna; Queiroz; Frigotto, 2018). No âmbito da história oral, Portelli propôs-se a criticar determinada memória revisionista relacionada às posturas extremadas da direita italiana desde meados da década de 1990. Ao contrário do que se poderia supor, a história oral não se ocupa de nobrezas, com memórias postas em notoriedade, e, tampouco, de atitudes acríticas.

Pelo reverso,

analisar criticamente essa memória e tê-la presente no discurso político, no discurso público, no discurso historiográfico não é só uma questão de fazer uma História profissionalmente, academicamente correta. É isso também, porque o revisionismo histórico não tem nada de científico nem de academicamente respeitável (Portelli, 2010, p. 12).

Além das condições mnemônicas pós-holocausto, do apartheid na África do Sul, ou, ainda, da chamada “limpeza étnica” nos países do Leste Europeu, o Brasil reelaborou a noção de testemunho em função de circunstâncias mal resolvidas: por exemplo, as memórias da escravidão ou ligadas às consequências das ditaduras do século XX (Bauer, 2017). A historiadora pública e *oralista* Marta Gouveia de Oliveira Rovai contribuiu no avanço da *história oral testemunhal* no Brasil, sendo responsável por pesquisa doutoral que adota o mencionado *gênero narrativo* (Rovai, 2013). Desde a sala de aula, da mobilização da atenção histórica e da *memória de expressão oral* em direção aos movimentos políticos, no caso de greve, ou na análise de gênero, recomenda-se “olhos, ouvidos e espírito atentos ao relato do trauma, entendido aqui como ferida aberta na alma e no corpo por acontecimentos muitas vezes indizíveis” (Rovai, 2013b, p. 134).

### ***Tradição oral.***

Quando a marca prioritária da memória grupal é ou se aproxima da *oralidade primária* nos termos de Walter Ong, a memória de expressão oral pode atender às

características da *tradição oral*. Se é necessário entender a *oralidade primária*, não se pode, em consequência, dispensar sua singularidade na didática. Sem oralidade não há escrita, conforme Ong; pelo reverso, a “expressão oral pode existir – e na maioria das vezes existiu – sem qualquer escrita” (1998, p. 16). Estudar comunidades próximas à oralidade plena somente através do texto pode ocasionar ao estudante versões parciais e, às vezes, arbitrárias de quem detém a escrita. Comunidades étnicas são compostas principalmente por indígenas e quilombolas no caso brasileiro, cujo traço preponderante está nas crenças, nos ritos, nos saberes, nas receitas, nas curas, entre outros.

Na esteira da *tradição*, tangenciamos a importância do ensino de *História da África e Cultura Afro-brasileira* nas escolas de nível fundamental e médio (Mello e Souza, 2012); ressaltamos a categoria de “Consciência histórica sobre a África e a cultura afro-brasileira” (Maciel; Otto, 2016), além de diferentes iniciativas na valorização do patrimônio cultural/imaterial afro-brasileiro (Castro, 2010; Seawright, 2016), mas faltam proposições didáticas interseccionadas à história oral. É mister considerar os livros didáticos, podendo-se aderir à *tradição oral* para abordar temas da memória afro-brasileira entre o oral e o escrito: tem-se capoeira, candomblé, culinária, entre outros aspectos.

Destaca-se, assim, a Lei nº 10.639/2003 que garantiu a obrigatoriedade curricular de história e cultura africana e afrodescendente para toda a educação básica nacional (Maciel; Otto, 2016, p. 232). A implementação da Lei nº 10.639/2003 e a atenção ao Parecer CNE/CP 003/2004 requerem cuidados metodológicos que sinalizam conteúdos e currículos, mas, de igual forma, às “novas leituras do espaço escolar”. Contudo, não se trata apenas da história dos quilombos e das *fontes orais*, mas dos quilombolas e de uma mnemônica oralizada. É possível considerar – ainda que distinguindo história oral de oralidade – que a cultura oral está “presente em histórias, causos, lendas e cantos, traça a identidade dos habitantes” também de quilombos em meio à “diversidade e marca outra relação com o conhecimento, levando em consideração aquilo que ainda não foi padronizado ou estereotipado nos livros didáticos” (Santos; Cruz, 2012, p. 209).

Ademais, a *tradição oral* favorece a didática em razão de narrativas da “origem dos povos” e sobre “as crenças referentes às razões vitais de grupo e ao sentido da existência humana enquanto experiência que imita a vida; o destino de deuses, semideuses, heróis e personagens malditos e históricos”, além de outras que propiciam explicações. Importam calendários, festividades, rituais de passagem, cerimônias cíclicas e toda sorte de

aclarações para acontecimentos considerados “bons” ou “ruins” (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 92 – 93).

Existem

Dois tipos de tradição oral: uma natural, típica de sociedade que ainda mantém a originalidade de suas manifestações – no interior da África ou entre índios que se isolam em florestas; no segundo caso, pode-se falar em moderna tradição oral (Meihy; Ribeiro, 2011, p. 92).

Cabe, contudo, aludir o caso dos indígenas que, embora não vivam isolados em florestas, estão próximos à *tradição oral* porque incidentes na memória étnica. A música, a literatura, a memória eidética e as artes são elementos passíveis de hibridização com entrevistas próprias da *tradição oral*. Antes mesmo de uma década da promulgação da Constituição Federal de 1988, Bittencourt indagou: “por onde começar a discussão sobre este tema inexplorado por educadores, antropólogos e completamente ignorado por historiadores?” (1994, p. 104). Advindo da luta dos movimentos sociais indígenas e alinhavado aos esforços de uma Nova História Indígena, Monteiro, entre outros, contribuiu na fixação do conceito de *protagonismo indígena*. Gesto concomitante foi de Meihy que, no alvorecer da década de 1990, considerou que o *protagonismo* Kaiowa – mesmo envolto a episódios multiplicados de suicídio no Cone Sul do Mato Grosso do Sul – tinha na memória seus mais efetivos meios de enunciação (1991).

Na bibliografia produzida por diferentes vertentes é perceptível a ruptura com estigmas, homogeneizações, essencialismos e exotizações de indígenas (Almeida, 2003; Cunha, 1992; Monteiro, 1994; Oliveira, 1999). Um dos problemas para o ensino de História, porém, continua posto na falta de assimilação da sofisticada produção brasileira pelos livros didáticos. Conforme a “avaliação realizada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2017, há lacunas importantes sobre a temática indígena nos livros didáticos atuais”, pois, “segundo consta no texto introdutório do Guia PNLD 2017, o tratamento da temática indígena ainda se coloca como o componente mais frágil no conjunto das obras didáticas aprovadas” (Pereira; Miotto; Noda, 2018).

Ao mesmo tempo, destacamos que “poucos foram os historiadores que se ocuparam dos povos indígenas, assim como vários autores de livros didáticos se limitaram a reproduzi essa escassa produção sobre esses povos sem história” (Bittencourt, 2013, p. 111- 112). Há, contudo, avanços que se estendem da “metade dos anos 1990, com a instituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, até a lei 11.645/2008 que “torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena nas escolas públicas e particulares”. Desde então, iniciativas têm sido verificadas no sentido de implementar a lei: de pareceres

do CNE, perpassando pela BNCC à elaboração de livros didáticos; nada distante, diversos acadêmicos fizeram recomendações a respeito do ensino de História indígena (Knapp, 2016; Wittmann, 2015).

Reconhecemos que, do ponto de vista da didática, a escuta das comunidades indígenas e quilombolas pode ser logicamente essencial à “inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena”, as quais devem “ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil” (Brasil, 2018, p. 401).

Do *sensu comum*, que, não raro, compõe a perspectiva original de estudantes, uma alternativa está no trabalho com a experiência das etnias e de narradores oriundos dessas comunidades. As entrevistas com indígenas, ou a *tradição oral indígena*, faz diferença na didática empregada pelo professor. Pois mesmo com a modificação da percepção historiográfica sobre indígenas, há escolas que ainda celebram o “dia do índio” homogêneo, genérico, exótico, vencido ou sempre vitimado, sem a efetiva presença de indígenas ou da memória indígena em seus espaços. A história oral parte ao encontro de uma das críticas de Luis Donisete Benzi Grupioni sobre “os índios no livro didático”: “índios e negros são quase sempre enfocados no passado” (1996, p. 427), e, ainda que se possa discutir a noção de passado longínquo ou o tempo presente, importa argumentar em prol da experiência do *indígena vivo* que retraça suas *tradições* em outra cadência mnêmica que não a da memória helênica, europeia ou da história roubada (Goody, 2018). A pesquisadora indígena Márcia Mura Maciel escreveu uma tese que serve como contributo para interfaces possíveis com o gênero narrativo conhecido como *tradição oral*; seus esforços resultaram em dezenas de entrevistas com indígenas que reforçam a percepção protagonista da mnemônica étnica (2016).

### **Considerações finais.**

Ao cabo, cada *gênero narrativo* tem uma especificidade que pode ser articulada ao Ensino de História e suas *finalidades* ou *conteúdos*. Do ponto de vista da história das *disciplinas* escolares, a História possui *finalidades* entre normas e didáticas: afinal, “de que lado colocamos as finalidades? Do lado da lei ou do lado das práticas concretas?”. Sem abdicar do rigor analítico sobre os documentos legais, bem como dos currículos e livros didáticos, entre outros suportes, faz-se imperioso compreender que “não podemos, pois, nos basear unicamente nos textos oficiais para descobrir as finalidades do ensino” discutidas por Chervel (1990, p. 189 – 190). Em sua *disciplinaridade*, e por ser *aplicada*, a história oral

pode ter lugar na experiência de aprendizagem a partir da sala de aula. Não se trata apenas da possibilidade de uma história oral sobre a cultura e os agentes escolares, mas de uma história oral na escola e derivada da cultura escolar.

**Autor** – Pesquisou, analisou a bibliografia, redigiu e revisou o presente texto.

**DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE** – O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo

## REFERÊNCIAS.

- ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- \_\_\_\_\_. Teoria da Semicultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 56, p. 388 – 411, dez. 2010.
- \_\_\_\_\_; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ALEKSIÉVITCH, Svetlana Aleksandrovna. *Vozes de Chernobyl: história de um desastre nuclear*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.
- ALMEIDA, Maria Regina Celestino. Os Índios na História do Brasil no Século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 2, jul./dez. 2012.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. História e vida: o encontro epistemológico entre didática da História e educação histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 19, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.
- ASSMANN, Aleida. *Espaços da recordação: formas e transformações da memória cultural*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.
- BAUER, Caroline Silveira. *Como será o passado? História, historiadores e a Comissão Nacional da Verdade*. São Paulo: Paco Editorial, 2017.
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. *Estudos Avançados*, São Paulo: USP, v. 32, n. 93, p. 127 – 149, mai. /ago. 2018.
- \_\_\_\_\_. História das populações indígenas na escola: memórias e esquecimentos. In: PEREIRA, Amilcar; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 1993.
- \_\_\_\_\_. O ensino de História para populações indígenas. *Em Aberto*, Brasília, n. 63, jul./set. 1994. In: [rbep.inep.gov.br](http://rbep.inep.gov.br) Acesso no dia 04 de janeiro de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. In: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_-versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_-versaofinal.pdf) Acesso em 16/04/2018. Acesso no dia 04 de janeiro de 2010.
- BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo: Editora Moraes, 1974.
- CAIMI, Flávia Eloisa. A História na Base Nacional Comum Curricular: pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, v. 3, n. 4, p. 86 – 92, jan./jun. 2016.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manoela (Org.). *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CASTRO, Maurício Barros de. *Mestre João Grande: na roda do mundo*. Rio de Janeiro: Garamond: Fundação Biblioteca Nacional, 2010.

RuCHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177 – 229. 1990.

DIETRICH, Ana Maria. Nazismo Tropical? O Partido Nazista no Brasil. 2007. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163 – 177, jul./dez. 2000.

ERLL, Astrid; NÜNNING, Ansgar (Orgs.). *Cultural memory studies: an international and interdisciplinary handbook*. Berlin; New York: De Gruyter, 2008.

FERNANDEZ, Vanessa Paola Rojas. Dilemas da Construção de Identidade Imigrante: História Oral de Vida de Chilenos em Campinas. 2011. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do Tempo Presente, História Oral e ensino de História. In: RODEGHERO, Carla Simone; GRINBERG, Méri Frotscher (Orgs.). *História Oral e Práticas Educacionais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.

FOSTER, Roger. *Adorno: the recovery of experience*. New York: State University of New York Press, 2007.

GATTAZ, André; MEIHY, José Carlos Sebe Bom; SEAWRIGHT, Leandro (Orgs.). *História oral: a democracia das vozes*. São Paulo: Pontocom, 2019.

GOODY, Jack. *O roubo da história: como os ocidentais se apropriaram das ideias e invenções do Oriente*. São Paulo: Contexto, 2018.

GRUPIONI, Luis Donisete Benzi. Imagens Contraditórias e Fragmentadas: sobre o Lugar dos índios nos Livros Didáticos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 77, n. 186, p. 409 – 437, mai./ago. 1996.

HOLANDA, Fabíola. Experiência e memória: a palavra contada e a palavra cantada de um nordestino na Amazônia. 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

KNAPP, Cássio. O ensino bilíngue e educação escolar indígena para os Guarani e Kaiowá de MS. 2016. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Dourados.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. *História: novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

MACIEL, Luíza Vieira; OTTO, Clarícia. Consciência histórica sobre a África e a cultura afro-brasileira. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 10, p. 231 – 254, jul./dez. 2016.

MACIEL, Márcia Mura. Tecendo Tradições Indígenas. 2016. Tese (Doutorado em História Social). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Canto de Morte Kaiowá: história oral de vida*. São Paulo: Loyola, 1991.

\_\_\_\_\_. História oral testemunhal, memória oral e memória escrita e outros assuntos: entrevista [concedida a Marta G. O. Rovai e Eduardo M. A. Maranhão Filho]. *História Agora*, n. 9, ago. 2010.

\_\_\_\_\_; HOLANDA, Fabíola. *História oral – como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. *Guia Prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_; SEAWRIGHT, Leandro. *Memórias e Narrativas: História Oral Aplicada*. São Paulo: Contexto, 2020.

MELLO E SOUZA, Marina. Algumas impressões e sugestões sobre o ensino de história da África. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 17 – 28, jan./jun. 2012.

MELO, Demian Bezerra de. Revisão e revisionismo historiográfico: os embates sobre o passado e as disputas políticas contemporâneas. *Marx e Marxismo*, v. 1, p. 49 – 74, 2013.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um programa a partir do PNL. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH, v. 24, n. 48, p. 123 – 144. 2004.

MONTEIRO, Jhon Manuel. *Negros da Terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

LOLIVEIRA, João Pacheco de. *Ensaio em antropologia histórica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

OSMAN, Samira Adel. *Caminhos da Imigração Árabe em São Paulo: história oral de vida familiar*. 1998. Dissertação (Mestrado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

PAES, Vanessa Generoso. *Fronteiras Políticas em Movimento – Dilemas e Tendências de Novos Fluxos Migratórios em São Paulo: Trabalho, Gênero e Direitos*. 2017. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

PENNA, Fernando de Araújo; QUEIROZ, Felipe; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Educação Democrática: antídoto ao Escola sem Partido*. Rio de Janeiro: LPP, UEFJ, 2018.

PEREIRA, Danielle Krislaine; MIOTO, Luis Henrique; NODA, Marisa. Dialogando com os indígenas sobre a lacuna da fala indígena nos livros didáticos. *Revista História Hoje*, v. 7, n. 14, p. 41 – 62, jul./dez. 2018.

PIRES, Ricardo Sorgon. *Os outros japoneses: festivais e construção identitária na comunidade okinawana da cidade de São Paulo*. 2016. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

PORTELLI, Alessandro. *História Oral como Gênero*. *Projeto História*, São Paulo: PUC, n. 22, jun. 2001.

\_\_\_\_\_. *História Oral e Poder*. *Mnemosine*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 2 – 13. 2010.

RIBEIRO, Renilson Rosa. Entre textos e práticas: ensino de história, instituição escolar e formação docente. *História & Ensino*, v. 21, n. 2, p. 151 – 179, jul./dez. 2015.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. Aprendendo a ouvir: a história oral testemunhal contra a indiferença. *História Oral*, São Paulo, *História Oral*, v. 16, n. 2, p. 129 – 148, jul./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Osasco 1968: a greve no feminino e no masculino. 2012. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, Universidade de São Paulo (USP). São Paulo.

SANTHIAGO, Ricardo; MAGALHÃES, Valéria Barbosa de. *História oral na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SANTOS, Maria Walburga dos; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. Diásporas e comunidades quilombolas: perspectivas metodológicas para o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 193 – 215. 2012.

SEAWRIGHT, Leandro. *Vidas Machucadas: História Oral Aplicada*. São Paulo: Contexto, 2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Orgs.). *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

\_\_\_\_\_; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2009.

SEAWRIGHT, Leandro. Memória, História Oral e Patrimônio Imaterial Afro-brasileiro: teoria, práxis. *Odeere*, v. 1, n. 2, p. 4 – 31. 2016.

SILVA, Marcos Antônio; FONSECA, Selva Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo: ANPUH, v. 31, n. 60, p. 13 – 33. 2010.

\_\_\_\_\_. *A voz do passado*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

WITTMAN, Luisa Tombini. (Org.). *Ensino (d)e história indígena*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

## Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.