



PROFHISTÓRIA

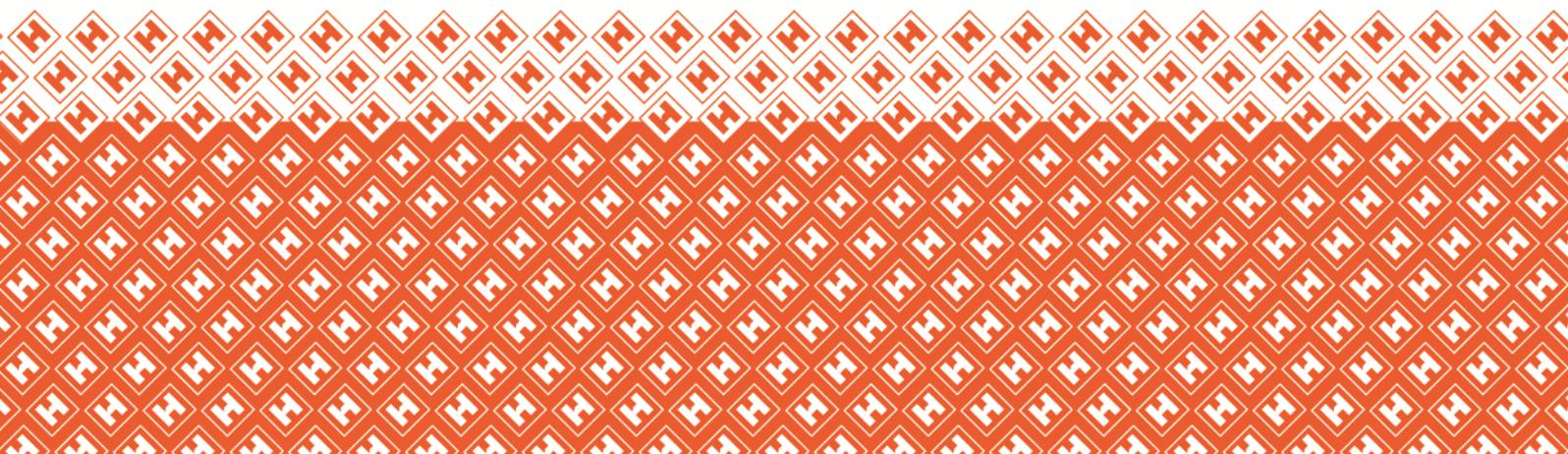
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALESSANDRO GÜNTZEL

**Agência Histórica: uma abordagem por meio do
podcast *storytelling* no Ensino de História**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Junho de 2022



ALESSANDRO GÜNTZEL

**AGÊNCIA HISTÓRICA: UMA ABORDAGEM POR MEIO DO PODCAST
STORYTELLING NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História no Mestrado Profissional em Ensino de História do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória/ UFRGS).

Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Caroline Pacievitch

Porto Alegre

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Carlos André Bulhões Mendes

VICE-REITORA

Patricia Pranke

DIRETOR DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Hélio Ricardo do Couto Alves

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Alex Niche Teixeira

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Luziane Graciano Martins

CIP - Catalogação na Publicação

Güntzel, Alessandro Roberto Hoppe
Agência Histórica: uma abordagem por meio do
podcast storytelling no Ensino de História /
Alessandro Roberto Hoppe Güntzel. -- 2022.
106 f.
Orientadora: Caroline Pacievitch.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

1. Aprendizagem histórica. 2. Storytelling. 3.
Agência Histórica. I. Pacievitch, Caroline, orient.
II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

ALESSANDRO GÜNTZEL

**AGÊNCIA HISTÓRICA: UMA ABORDAGEM POR MEIO DO PODCAST
STORYTELLING NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História no Mestrado Profissional em Ensino de História do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (ProfHistória/ UFRGS).
Linha de Pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

Aprovado em: Porto Alegre, 13 de junho de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Caroline Pacievitch - orientadora UFRGS

Prof. Dr.^a Sonia Regina Miranda UFJF

Prof.^a Dr. Marcello Paniz Giacomoni UFRGS

Prof.^a Dr. Nilton Mullet Pereira UFRGS

AGRADECIMENTOS

Aos estudantes da EMEF Erna Würth, que me permitiram apostar alto e sem medo.

À Dona Tereza Maria Pereira de Araújo, por sua boa vontade, simpatia, e pela experiência de passado que proporcionou a mim e a meus estudantes.

À equipe diretiva da EMEF Erna Würth no ano de 2021, diretora Jane Machado, vice-diretora Cristiane Sperandio, supervisora Sandra Gonsalves. Sem o incentivo à permanente reflexão sobre nossa prática pedagógica na escola esse trabalho não seria da mesma forma.

À minha orientadora, Profa. Dr. Caroline Pacievitch, por seus ensinamentos e, principalmente, por sua sensibilidade e esforço em me manter na jornada.

À coordenadora do Prof.Hist Profa. Caroline Bauer, que fez tudo ao seu alcance para essa dissertação existir. À banca examinadora: profa. Sonia Regina Miranda, Prof. Marcello Paniz Giacomoni e Prof. Nilton Mullet Pereira.

Aos professores do ProfHist, em especial Mara Cristina de Matos Rodrigues, Edson Antoni e Arthur Ávila pelas contribuições na jornada que foi esse trabalho.

Aos meus colegas do ProfHist, pelas contribuições nos debates realizados ao longo das disciplinas do curso.

Aos palestrinhas Marcos, Dênis e Guilherme, fundamentais principalmente ao longo do fim do mundo.

Aos amigos do NSFV, Tiago, Maurício, Israel, JP, Pablo, Bernard e Gregory. Infelizmente não dá pra por nenhum meme aqui, muito menos algum digno do grupo.

A Míriam, Paulo, Fábio, Creu, Rafael e Viviane, que me acolheram na fraterna família Breyer.

À minha companheira de vida e de luta, Carolina Falcão Breyer, quem jamais permitiria que esse trabalho não chegasse ao fim. Minha parceira de momentos difíceis, com quem compartilho e compartilharei sempre minhas felicidades.

Esta dissertação é em memória de Susete Hoppe, Guido João Güntzel e Guerta Hoppe.

RESUMO

Essa pesquisa teve como objetivo compreender as potencialidades da abordagem do conceito de agência histórica por meio da elaboração de um podcast *storytelling* com estudantes de uma escola municipal do Bairro Guajuviras, de Canoas/RS. Nesse podcast, os estudantes foram colocados no papel de construir conhecimento histórico acerca da ocupação que deu origem ao bairro. Para tanto, foi desenvolvido um percurso metodológico que passou por um projeto pedagógico onde os estudantes frequentaram oficinas sobre *storytelling*, história oral, bem como sobre a história do Bairro Guajuviras, a partir das quais elaboraram um roteiro de entrevista. O podcast “Guajuviras 1987” é o resultado da entrevista que estudantes e professor realizaram com uma moradora do bairro que participou do processo histórico em questão bem como do debate entre eles acerca da experiência narrada por ela. O podcast *storytelling* foi entendido aqui como uma mídia por meio da qual se pode promover um ensino de história que parte do lugar de fala dos estudantes, comunidade e escola, e a agência histórica, por sua vez, como a capacidade do indivíduo tomar decisões fundamentadas, que levam em conta evidências e pensamento lógico, assentadas no entendimento de como o mundo social opera. Essa dissertação tem como bases também a perspectiva epistêmica, teórica e política decolonial, bem como os preceitos da história indisciplinada. Dessa maneira, a pesquisa permitiu concluir que uma prática pedagógica com ênfase no conceito de agência histórica propicia o desenvolvimento de um ensino de história para a democracia. O potencial do *storytelling* na abordagem do conceito de agência histórica, por sua vez, consiste em esse gênero ter características que propiciam uma forma de estruturar uma narrativa que humaniza um evento histórico ao valorizar emoções, sensações e sentimentos, ao mesmo tempo em que mantém documentos e testemunhos como bases dessa narrativa.

Palavras-chave: Aprendizagem histórica. Storytelling. Agência Histórica.

ABSTRACT

This research aims to understand the potentialities of approaching the concept of historical agency through the elaboration of a storytelling podcast with students from a municipal public school in a district called Guajuviras, in Canoas, located in the state of Rio Grande do Sul, southern Brazil. In this podcast, students were put in the role of historical knowledge builders about the land occupation that gave rise to the neighborhood. Therefore, a methodological course was developed that included a pedagogical project in which students participated in workshops on storytelling, oral history, as well as on the history of the Guajuviras neighborhood, from which they prepared an interview script. The podcast “Guajuviras 1987” is the result of the interview that the students and the teacher carried out with a resident of the district who participated in the historical process in question as well as the discussion among themselves about the experience narrated by the interviewee. The storytelling podcast was understood here as a media through which one can promote history teaching that starts from the students, community and school’s place of speech, and historical agency, in turn, as the individual’s ability to make informed decisions, which take into account evidence and logical thinking, based on an understanding of how the social world works. This research is also based on the decolonial epistemic, theoretical and political perspective, as well as the precepts of undisciplined history. In this way, the research allowed us to conclude that a pedagogical practice with an emphasis on the historical agency concept provides the development of history teaching for democracy. The potential of storytelling in approaching the concept of historical agency, in turn, comes from the fact that this genre has characteristics that provide a way of structuring a narrative that humanizes a historical event by valuing emotions, sensations and feelings, while maintaining documents and testimonies as the basis of this narrative.

Keywords: History Learning. Storytelling. Historical Agency.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO 1	34
A Agência histórica como protagonista de um ensino de história para a democracia	34
A opção pelo decolonial	39
Podcast: definição e origem	41
O podcast storytelling	43
CAPÍTULO 2	46
O Projeto Pedagógico de ensino e aprendizagem que resultou no podcast	46
Princípios e objetivos	46
O que foi planejado	47
O que foi executado	50
CAPÍTULO 3	58
O resultado final: O podcast Guajuviras 1987	58
A agência histórica no podcast	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	77
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	82
APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N. 9.610/98)	83
APÊNDICE C - CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL	84
APÊNDICE D - TERMO DE CIÊNCIA DA ESCOLA	85
APÊNDICE E - APRESENTAÇÃO PARA A OFICINA STORYTELLING	86
APÊNDICE F - APRESENTAÇÃO PARA A OFICINA “HISTÓRIA ORAL”	88
APÊNDICE G - APRESENTAÇÃO PARA A OFICINA “A OCUPAÇÃO DO GUAJUVIRAS”	93
APÊNDICE H - QUESTÕES ELABORADAS PELOS ESTUDANTES NA OFICINA “HISTÓRIA DA OCUPAÇÃO DO GUAJUVIRAS”.	101
APÊNDICE I: ARTE DO PODCAST E ENDEREÇO DOS EPISÓDIOS	104

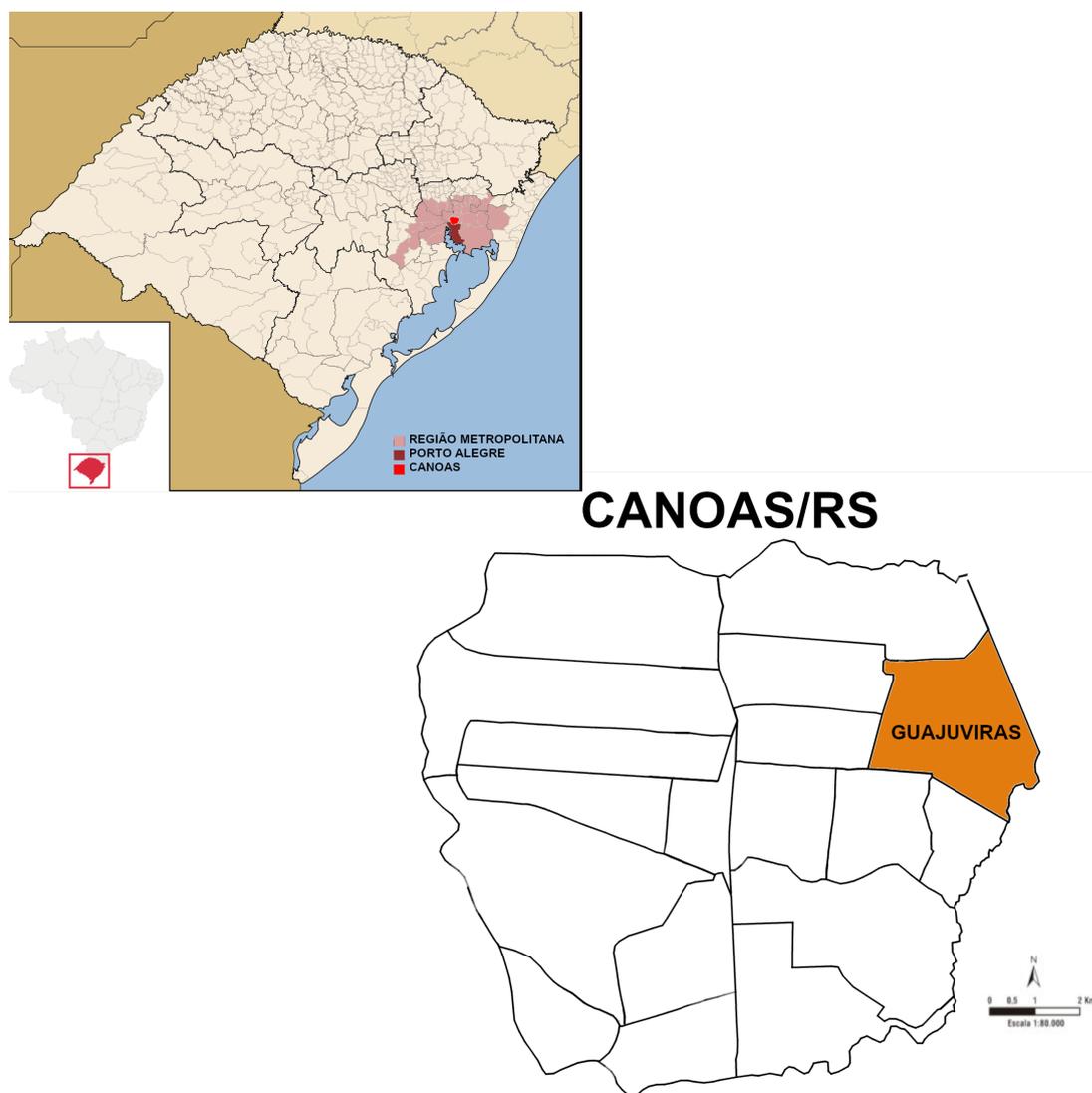
INTRODUÇÃO

“Aluno é tudo igual, só muda o *endereço*”. Foi isso o que disse a diretora da minha então nova escola no meu primeiro dia de trabalho. O objetivo da frase era me tranquilizar, não me preocupar com o fato de não conhecer o lugar, a comunidade e os e as estudantes com quem iria começar a trabalhar. Eu, convicto de minhas capacidades e no alto de dois anos de experiência como professor do ensino público municipal, não estava preocupado - sabia os conteúdos, detinha minhas metodologias, era só uma questão de adaptar ao novo público e o resultado seria um sucesso. No fim, não sei quem estava mais iludido, se eu ou minha nova diretora. Não há uma cartilha a ser seguida que garanta o sucesso de uma aula de história e que funcione independentemente do lugar. Acontece que o endereço dos estudantes faz toda a diferença e tentar apenas adaptar metodologias pode ser uma armadilha.

Foi sempre pensando em trabalhar no ensino público que me tornei professor e, tal como muitos colegas de profissão, convivo com vários desafios inerentes a essa carreira, sendo um deles encarar com certa frequência novos concursos sempre em busca de melhores condições de trabalho e remuneração. O resultado desse processo foi eu ter me tornado um professor itinerante. No início de minha carreira, em 2012, me tornei professor da Prefeitura de Charqueadas, em uma escola 50 km distante de onde eu morava (centro de Porto Alegre), em um regime de 20 horas de trabalho semanal. Em 2013, assumi também como professor da Prefeitura de Novo Hamburgo, onde trabalhava no bairro Lomba Grande, outras 20 horas semanais, distante também 50 km da minha casa na época, mas praticamente na direção oposta de Charqueadas. Não demorou até que eu percebesse a grande diferença entre os jovens para quem lecionava e as particularidades de cada comunidade onde minhas escolas estavam inseridas. Essas diferenças se tornaram mais evidentes quando, em 2017, passo a trabalhar em uma escola municipal do Bairro Guajuviras em Canoas/RS. Dois anos antes eu havia trocado o ensino municipal de Novo Hamburgo pelo de Canoas, passando a ter um regime de trabalho total de sessenta horas semanais, outra realidade comum aos colegas de profissão.

Foi assim, portanto, que fui parar no Guajuviras, bairro da cidade de Canoas/RS, na região metropolitana de Porto Alegre. Esse bairro está situado no quadrante nordeste da cidade de Canoas e possui 39.526 habitantes, conforme censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010), sendo o segundo maior de Canoas, atrás do bairro Mathias Velho, e o terceiro maior bairro do Rio Grande do Sul, atrás do Bairro Restinga de Porto Alegre. Sua geografia é marcada pela presença de muitos conjuntos habitacionais com prédios de quatro andares, o que fez o bairro ter grande densidade populacional (cerca de 3.600 hab./km²), porém com a menor renda média do município.

Figura 1 - Localização de Canoas na Região Metropolitana de Porto Alegre/RS e Localização do bairro Guajuviras no município de Canoas.



Mapas elaborados pelo autor com base no Atlas social de Canoas, Curso de Geografia/ULBRA, 2007.

O local onde trabalho e meus estudantes moram é marcado por um evento fundador - a ocupação ocorrida em 1987. Apesar de sua importância, a ocupação pouco aparece nas aulas de história. Desde meus primeiros dias de professor na EMEF Erna Würth, sabia que aquilo tudo de alguma forma devia fazer parte das aulas. Nas primeiras tentativas de abordar o tema com os estudantes não obtive os resultados que desejava. Por algum motivo, aquela história parecia alheia a eles, muito provavelmente por ela ter sido abordada de maneira semelhante a que redigi acima: praticamente impessoal, uma sucessão de fatos que sugere apenas uma via de ação. Foi meu ingresso no Mestrado Profissional em Ensino de História que me fez revisitar essas tentativas. Inicialmente desejava buscar uma forma de contribuir para a formação de um sentimento de pertencimento dos meus estudantes ao bairro, usando a história da ocupação como um tipo de catalisador, porém avaliar um sentimento, ao fim, não parece um objetivo de pesquisa. Ao fim, percebi que o foco poderia ser a criação de uma narrativa própria da história da ocupação: e se os estudantes participassem dela? E se eles me ajudassem a contar? E se eles contassem essa história a partir de relatos ainda não registrados daqueles que participaram do evento?

A partir disso planejei produzir com eles um podcast *storytelling* com base em entrevistas que seriam gravadas previamente com moradores do bairro que participaram da ocupação. Não contava, porém, que ficaria impossibilitado de realizar atividades presenciais por um ano e três meses, graças ao cancelamento das aulas presenciais em razão da pandemia de COVID-19. Busquei alternativas para tentar colocar o planejamento em prática adaptado à nova realidade, mas esbarrei nas diversas dificuldades de contato com os estudantes, principalmente em razão do maior impacto que a pandemia teve nas comunidades de periferia.

Bastante tempo se passou e parte dos estudantes voltou à escola. Vi aberta a possibilidade de finalmente colocar um novo planejamento em prática. Serão menos entrevistas, menos episódios, mas, ainda assim, capazes de abordar a história da ocupação e formação do bairro Guajuviras, agora com o objetivo de ensinar um conceito específico: o de agência histórica. Antes de abordar o conceito, creio ser importante abordar, mesmo que de forma breve, a

história da ocupação que deu origem ao Bairro Guajuviras e apresentar a EMEF Erna Würth, escola onde ocorreram as atividades desta dissertação.

Originalmente chamado de Conjunto Habitacional Ildo Meneghetti, o bairro Guajuviras tem sua história marcada pela ocupação ocorrida em 17 de abril de 1987, onde famílias organizadas ocuparam, inicialmente, as 5.974 unidades habitacionais ao longo da avenida principal, hoje batizada justamente de 17 de abril. Na época, esse conjunto era considerado o maior aglomerado de habitações populares do Rio Grande do Sul. A motivação seria a demora das famílias cadastradas em receber os imóveis. O contexto da ocupação é de uma época de lutas pela moradia na Região Metropolitana de Porto Alegre e no Estado. Levantamento feito por Pires, Pozzer e Simão (2013), mostra que em 1987, além da ocupação do Guajuviras, ocorreram outras 14 na região metropolitana, sendo 6 em Porto Alegre, 5 em Alvorada, 2 em Gravataí e 1 em Cachoeirinha. Ainda sobre esse contexto da criação do bairro Guajuviras, José Geraldo Soares Damico, em tese defendida em 2011 aponta que:

Esse conjunto habitacional fez parte de programas que visavam ao assentamento de populações pobres na periferia dos grandes centros urbanos nos anos 1970 e 1980. A principal característica de tais programas foi sua preocupação higienista, típica das políticas desse período. (DAMICO, 2011, p.60)

A ocupação do Guajuviras não foi um evento isolado, tendo em vista que seguiu um movimento iniciado em Alvorada (ocupação Salomé) e que teve sequência em Porto Alegre (ocupação do Rubem Berta). No caso do Guajuviras, a ocupação foi planejada e articulada pelo Sindicato dos Metalúrgicos da cidade e pelas Comunidades de Base. Essa ocupação também não foi a primeira da cidade, já que em 1979 ocorreu a ocupação de terras que deu origem à vila Santo Operário no bairro Mathias Velho (BIASOLI & MACHADO, 2012).

Para entender os eventos relacionados à ocupação que deu origem ao Bairro Guajuviras será aqui utilizado essencialmente o livro “Canoas - Para lembrar que somos: Guajuviras”, de 1998, coordenado por Rejane Penna. Trata-se do quinto volume do projeto “Canoas - Para lembrar quem somos”, parceria entre a Prefeitura Municipal de Canoas e o Centro Educacional La Salle, que tem como intuito investigar o papel desempenhado pela comunidade

na construção da cidade. Trata-se de uma obra que tem a história oral como metodologia, mas que também busca amparo em bibliografia e matérias da imprensa sobre os eventos narrados, para acompanhar como o poder público recebeu e encaminhou as questões relevantes às comunidades. Lançando mão de entrevistas semi-estruturadas submetidas ao “cidadão comum” e a várias “personalidades políticas da cidade”, comprometidos a não hierarquizar discurso como “mais ou menos válidos para apreender o passado” (PENNA, 1998, p.8) e sem olhar “apenas do ponto de vista do poder ou dos oprimidos” (PENNA, 1998, p.10), os autores buscaram entender como o entrevistado percebia a si e a sua comunidade na dinâmica canoense. Paul Thompson é a principal referência teórica do trabalho.

Como motivadores da ocupação (os autores alternam o uso do termo “ocupação” e “invasão” indiscriminadamente, muito embora grande parte dos entrevistados afirma não concordar com a utilização do segundo), os autores apontam a política urbana brasileira sempre associada a concentração de capital, o que tem como consequência a imposição de carências a boa parte da população principalmente no que toca à habitação. Para os autores, a política de habitação deficiente “faz com que um simples teto torne-se objeto de sacrifícios para a classe média e um sonho inacessível para o pobre” que acaba tendo como alternativa “incorrer na ilegalidade, tornando-se um invasor” (PENNA, 1998, p.11). Outro motivador seria a noção da “propriedade privada absoluta, sem qualquer restrição ao interesse coletivo” difundidas pelas elites econômicas. Além desses, é citado, por fim, o impacto excludente do capitalismo brasileiro no campo e o consequente crescimento desordenado das cidades industriais, sem que tal questão tenha sido enfrentada com reformas estruturais “que colocassem em xeque o modelo adotado” (PENNA, 1998, p.12). Acerca do contexto específico canoense, já nos anos 1970 a cidade apresentava graves problemas habitacionais, fruto de um acelerado processo de crescimento iniciado nos anos 1950 e aprofundado nas décadas seguintes em razão das correntes migratórias principalmente de Porto Alegre atraídas pela oferta de trabalho e pelo baixo custo da terra se comparado à capital. Os problemas habitacionais canoenses, portanto, possuem estreita relação com Porto Alegre.

É neste contexto que está inserida a construção do Conjunto Habitacional Ildo Meneguetti, no local que até então era a fazenda Guajuviras. Seu projeto teve início em 1963 com a desapropriação da fazenda, pertencente a um grande fazendeiro local, A.J. Renner, e doação à COHAB-RS (Companhia de Habitação do Rio Grande do Sul) para que fossem construídas casas populares. Foi apenas em 1979, porém, que foi aprovado junto ao município o projeto do conjunto habitacional. A COHAB tinha como objetivo uma forma até então nova de pensar a política habitacional: não mais por grandes conjuntos habitacionais projetados e executados por uma grande empreiteira, mas sim por meio da integração de um complexo habitacional menor à área urbana já existente, de forma conjunta com a prefeitura. O conjunto habitacional teve sua construção projetada por uma empresa, mas sua execução foi dividida em setores, cada um entregue a empresas diferentes. Originalmente seriam trinta mil unidades habitacionais, mas por pressão da câmara de vereadores, esse número baixou para pouco mais de seis mil. A construção se arrastou por anos e, por problemas estruturais da economia brasileira herdados da ditadura e agravados pelos planos econômicos Cruzado e Cruzado II (1986), as empreiteiras decidiram por parar as obras como forma de pressão por reajustes nos contratos, o que era proibido pelo plano econômico então vigente. Enquanto isso, a COHAB-RS tentava repassar o loteamento ao município de Canoas, que não aceitou alegando a inexistência de condições adequadas nas obras do mesmo. Como resultado, em 1987, às vésperas da ocupação, o conjunto habitacional estava “desabitado, verdadeira cidade-fantasma, com casas prontas, outras já deteriorando-se, a maioria inacabada, canteiros de obras abandonados”, o que fazia o poder público temer uma possível invasão (PENNA, 1998, p. 15).

Em 17 de abril de 1987, em uma Sexta-feira Santa, tem início a ocupação. Nesta altura, das 6.400 habitações, cerca de um terço estava praticamente concluído, um terço em fase de acabamento e o terço final em precárias condições de construção ou com defeitos e problemas estruturais. As unidades concluídas estavam abandonadas há mais de uma década. O movimento iniciou com cerca de 20 famílias que já estavam inscritas no programa habitacional e que aguardavam moradia a anos; com a ampla divulgação dada pela mídia, porém, já eram milhares de pessoas no domingo

de páscoa. Em algumas semanas já eram 30.000 pessoas, o que trouxe grande pressão por infraestrutura, tendo em vista a precariedade do lugar, sem luz, água ou esgoto.

A organização da ocupação foi tamanha que quando a municipalidade teve conhecimento do evento, grande parte das casas concluídas já estavam ocupadas. Em resposta, um forte esquema de segurança foi montado, inclusive com o pelotão de choque da Brigada Militar, que formou um cordão e isolou a entrada do conjunto habitacional, impedindo que mais alguém entrasse. Nessa altura, uma multidão formada por famílias que buscavam se juntar ao movimento bem como por outras que possuíam inscrição e temiam perder o direito de possuir uma das casas estava pronta a também entrar e pressionava o cordão. Ao fim, o cordão foi rompido sem grande confronto tendo em vista a desistência da polícia em conter as famílias, uma vez que outras frentes de invasão foram criadas, tornando o cordão ineficaz. Muitos policiais, inclusive, teriam se juntado ao movimento e também ocupado casas. Apenas quando os pelotões policiais foram trocados por unidades vindas de outra cidade que a repressão ao movimento se intensificou a tal ponto que as forças policiais foram capazes de cortar a entrada de água e alimentos no conjunto habitacional. O cerco policial apenas teve fim com uma liminar concedida pela justiça em prol dos ocupantes (PENNA, 1998).

A permanência dos ocupantes não foi nada fácil tendo em vista a falta de infraestrutura e os enfrentamentos que ocorriam com os invasores que tomavam e se instalavam nas casas e apartamentos já ocupados enquanto os moradores saíam para trabalhar. Era comum que grupos de pessoas, consideradas pelos demais como “proveitadores”, concentrassem a posse de várias unidades para comercializá-las no que é referido como “venda de chave”. Por entenderem que sua situação era irregular, os moradores passaram a organizar sua própria segurança, já que não podiam acionar a polícia. Encontravam-se, portanto, abandonados à própria sorte em um grande quadro de insegurança. Os critérios para determinar se uma unidade estava ocupada variaram com o tempo: inicialmente consideravam já ocupada uma unidade que tivesse colchão e fogão. Mais tarde, moradores passaram a utilizar toalhas nas janelas para designar tal condição. De qualquer forma, os moradores organizavam-se com seus vizinhos para jamais deixar uma unidade

ocupada vazia, nem que por apenas algumas horas. Da mesma forma, organizaram turnos de vigia durante a noite para afastar aqueles que se aproveitavam da falta de estrutura do local para assaltar os moradores. O comprometimento com essa organização em prol da manutenção das unidades ocupadas, que exigia muito tempo, fez com que muitos moradores perdessem emprego ou mesmo se separassem de suas famílias (PENNA, 1998).

A origem das famílias que ocuparam o conjunto habitacional era muito diversa. As que participaram das primeiras semanas da ocupação, em sua maioria, vieram de outros bairros de Canoas, principalmente da Mathias Velho e de Estância Velha. Uma segunda onda de ocupantes foi mais diversa: tratavam-se de “compradores de chaves”, famílias que adquiriram a chave de alguma unidade a preço muito baixo de pessoas que ocuparam inicialmente. Estas famílias vinham, em geral, de cidades do interior gaúcho. Com a regularização da posse das unidades, a participação das famílias do interior foi se acentuando até chegar a mais de 80% já em meados dos anos 1990, tendo em vista que muitos moradores originais, em razão de dificuldades econômicas, venderam, legalmente, suas unidades.

Foi apenas após a ocupação que o poder público se sentiu pressionado a enfrentar os problemas de infraestrutura do loteamento, tendo em vista a irreversibilidade da situação, que aquela comunidade não seria efêmera. Inicialmente, os alimentos (que eram vendidos no conjunto habitacional) e a água vinham por caminhões, já que inexistiam opções de abastecimento. Quando o poder público faltava com suas obrigações, as famílias se organizavam para enfrentar as dificuldades oriundas da precariedade, a citar o exemplo da água encanada, que apenas foi liberada no loteamento quando moradores conseguiram entrar na sala de máquinas da CORSAN e abrir os registros por conta própria. Demorou mais de um mês, porém, para que torneiras públicas fossem instaladas com o aval da prefeitura. A energia elétrica, por sua vez, foi ligada apenas após várias passeatas. A precariedade dos serviços públicos, porém, continuou acompanhando a vida dos moradores do agora Bairro Guajuviras por anos, destacando a falta de coleta de esgoto. Apenas em 1995, por exemplo, o município de Canoas se comprometeu a executar, manter e conservar a pavimentação do sistema viário, o esgoto e as áreas verdes, isso como contrapartida da doação de uma área com a finalidade

de implementar um parque de lazer e preservação ambiental por parte do governo estadual. (PENNA, 1998).

Além da ocupação do que até então era o conjunto habitacional, os autores destacam o que chamam de “sub-invasões”, ou seja, ocupações em locais não planejados originalmente para comportar moradias, como áreas previstas para parques ou escolas. A principal característica destas “sub-invasões” é o contexto ainda de maior precariedade se comparadas às ocupações das unidades construídas, pois tinham condições de “extrema insalubridade” (PENNA, 1998, p.31). É o caso das “sub-invasões” São José, São João, São Miguel e Esperança, todas atualmente integradas ao Bairro Guajuviras e constituem os locais de maior pobreza. Ainda sobre a época da ocupação, os autores destacam que “os antigos invasores passaram a adotar em relação aos novos invasores, atitudes semelhantes às que sofreram ao chegar. A Associação entrou na justiça com uma ação de despejo contra os novos ocupantes.” (PENNA, 1998, p.32). Para além destas ocupações posteriores, outros locais onde moradias não inicialmente planejadas foram construídas eram nos terrenos das casas. Em cada terreno que possuía uma casa presente no loteamento, pelo menos mais uma foi construída por conta própria pelos moradores, o que aumentou ainda mais a população do bairro.

As primeiras tentativas de regularização da posse das moradias após a ocupação foram empreendidas pela COHAB em pouco tempo. O processo, porém, foi longo e contou sobretudo com a organização dos próprios moradores organizados em uma associação. Inicialmente, estes realizaram um levantamento exato de todos aqueles que estavam ocupando as casas. Os moradores dividiram a área em seis setores numerados e cada setor elegeu setenta representantes para as negociações com a COHAB. Esta organização foi influenciada, em grande, por organizações da Igreja Católica, a destacar as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), instaladas uma em cada dois setores, funcionando nas escolas. Além das CEBs, destaca-se também a participação do movimento de formação de trabalhadores cristão, a Associação Católica Operária (ACO) e a Juventude Operária Católica (JOC) tanto na fase da ocupação, quanto na fase de negociação e na fase de cadastramento. A liderança formal da Associação dos Moradores, por sua vez, era desempenhada por membros da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e do

Sindicato dos Metalúrgicos. A principal questão que emperrava as negociações era no que toca ao valor das prestações a serem cobradas dos moradores. O que inicialmente foi proposto pela COHAB, de 16% do salário mínimo mensalmente, foi reduzido a 11% graças à pressão dos moradores no acordo firmado em 1989, o que formalizou, enfim, a posse das moradias. (PIRES, 2013).

As atividades relacionadas a essa dissertação foram realizadas na E.M.E.F Erna Wurth, em Canoas/RS. Sua existência é fruto de uma parceria das três esferas de governo: Federal, que arcou com a construção da estrutura física, Estadual, que coordenou os serviços de construção, e Municipal, que cedeu o terreno e foi incumbida da administração da escola uma vez finalizada. A inauguração da E.M.E.F. Erna Wurth ocorreu em março de 1995.

A escola localiza-se dentro do Complexo CAIC, no Bairro Guajuviras. Os CAICs originalmente constituíam-se como Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente; estes fizeram parte de um programa educacional brasileiro criado pelo governo Fernando Collor de Melo (1990-1992), inspirado no projeto Escola Parque de Anísio Teixeira e no projeto do governo estadual do Rio de Janeiro denominado CIEP (Centros Integrados de Educação Pública), idealizado por Darcy Ribeiro e posto em operação pela gestão do então governador Leonel Brizola na década de 1980. Teria sido por influência de Brizola de Darcy Ribeiro que Collor criou os CIACs (Centros de Integração de Atenção à Criança e ao Adolescente) como parte do Projeto Minha Gente de 1990, dentro do então Ministério da Criança (GOMES, 2010). Com a extinção deste ministério por Itamar Franco, o Projeto Minha Gente torna-se o Programa Nacional de Atenção à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) (Lei nº 8.642, de 31 de março de 1993) e os CIACs passam a denominar-se CAICs, isso em 1993.

Atualmente, o que antes era o complexo CAIC do bairro Guajuviras está desmembrado, física e administrativamente, comprometendo o objetivo inicial de promover um atendimento integral ao jovem (escola, lazer e saúde). Esse desmembramento do antigo CAIC é algo considerado relevante para a escola, pois parte importante das suas políticas pedagógicas baseia-se na vontade de criar uma identidade da escola desvinculada do antigo CAIC. Segundo o Plano Político Pedagógico da escola:

Desde o ano de 2012, trabalhamos com a comunidade escolar o resgate da identidade da escola, pois era conhecida somente por CAIC e não escola Erna Würth. Trouxemos a história da professora Erna, seu trabalho e seu legado para a educação de Canoas. O respeito ao ambiente escolar é uma conquista que tivemos nos últimos anos. (PPP EMEF Erna Würth, 2019. p.5)

A maior parte da comunidade escolar, apesar dos esforços da equipe diretiva atual, bem como da anterior, continua chamando a escola apenas por CAIC.

Em 2021 a escola possuía 771 estudantes, divididos em turmas do 1° ao 9° anos e Educação de Jovens e Adultos. Os alunos do 1° ao 4° anos são abarcados pelo turno integral, iniciando sua rotina escolar às 8 da manhã e finalizando às 15h. A escola oferece turmas de 5° a 9° ano nos turnos da manhã e da tarde. As turmas da EJA, por sua vez, são noturnas. A estrutura física da escola conta com um prédio principal de dois andares onde localizam-se refeitório, cozinha, secretaria, sala dos professores, sala de recursos, sala audiovisual, e as salas de aula. Há um prédio anexo com um auditório e salas de aula do primeiro e segundo anos.

Uma característica marcante da escola Erna Würth é o esforço das equipes diretivas, desde as gestões da diretora Tamarisa Lopes (2012-2014, 2015-2017), em propor práticas pedagógicas não tradicionais. O marco inicial desse processo foi uma formação ocorrida na escola em 2013 com o educador português José Pacheco, idealizador da Escola Básica da Ponte - referência em pedagogia para a autonomia (PACHECO, 2008). O PPP da escola Erna Würth é marcado por essa referência:

“A maior característica de nossa escola pode-se dizer que está na ousadia de inovar! Trouxemos aos professores, em 2013, uma formação com o Professor José Pacheco, inspirando o grupo a traçar uma nova história de educação. Somos uma escola que acredita na potência humana, tanto dos estudantes, quanto dos profissionais que fazem parte desta comunidade educadora.” (PPP EMEF Erna Würth, 2019. p.4)

Essa busca por inovação traz resultados práticos na rotina escolar. Um deles é a educação de tempo integral, iniciada em 2013. Considerado uma conquista da escola junto à secretaria de educação, o ensino integral atualmente, porém, sofre sucessivas pressões por parte desta secretaria que vem encerrando gradualmente as turmas de educação integral das escolas municipais, sendo que atualmente apenas a escola Erna Würth possui turmas de turno integral. Essa forma de ensino, que atualmente compreende as turmas

do primeiro ao terceiro anos, em 2019 compreendia também os quartos e quintos anos, e em 2016 inclusive os sextos anos. No turno integral os alunos iniciam a rotina escolar às 8h da manhã, almoçam na escola e continuam suas atividades até às 15h.

Outro resultado prático da busca por inovação é a organização das salas de aula. Não são as turmas que possuem salas, mas as áreas de conhecimento - são chamadas de salas temáticas: sala de linguagens (dos componentes curriculares língua portuguesa e língua inglesa), sala de políticas (dos componentes curriculares geografia e história, que já foi denominada de “sala de educação política”), sala de matemática, sala de artes, sala de educação física e sala de ciências.

Para além dos resultados já citados, cabe destacar as inovações pedagógicas realizadas na Educação de Jovens e Adultos. Na atual configuração, onde participei da parte final da elaboração do então projeto bem como da execução do mesmo, os quatro módulos (M1, M2, M3 e M4), referentes cada a um ano das séries finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos), foram submetidos à chamada “educação híbrida”, onde parte das aulas e atividades ocorre de forma remota por meio da plataforma Moodle, o que diminuiu radicalmente os índices de evasão na EJA. A inclusão da EJA na educação híbrida, hoje não mais um projeto, mas algo devidamente regimentado, foi a porta de entrada da Escola Erna Wurth em 2018 na rede PEA UNESCO - Programa das Escolas Associadas da UNESCO. Por meio dessa rede, os professores da escola participaram de formações com educadores portugueses. O reconhecimento da secretaria de educação de Canoas ocorreu, por sua vez, quando em 2019 a prefeitura, inspirada na experiência da Escola Erna Wurth, organizou uma grande formação da PEA UNESCO para todos os professores da rede e passou a incentivar que mais escolas municipais busquem por esse selo.

Outros projetos tomam forma na escola atualmente. O de maior impacto nas séries finais do ensino fundamental certamente é o denominado “turma de autonomia”. Iniciado em 2019, tal projeto visa criar e incentivar autonomia e responsabilidades nos alunos, em uma tentativa de “*desaular*” a educação (em uma concepção de que a aula tradicional deve ser superada). Agrupados em uma turma multisseriada (8º e 9º anos), os alunos (chamados na escola de

estudantes, com o objetivo de ressaltar o papel ativo do indivíduo na sua educação) realizavam roteiros temáticos e interdisciplinares criados pelos professores de forma autônoma, sem sequer possuírem uma sala específica para isso. Tal projeto vem ao encontro da filosofia da escola:

Compromisso com o desenvolvimento da potência humana em sua plenitude, alicerçada na construção e expansão do conhecimento, por meio de aprendizagens significativas, autônomas e sustentáveis, na busca da transformação da realidade e do bem viver. (PPP EMEF Erna Würth, 2019. p.7)

Cabe destacar ainda a existência de uma Carta de Princípios no PPP da Escola Erna Würth (página 7), entendida como “imprescindível para uma educação de qualidade e o desenvolvimento das relações humanas”. Tais princípios, resumidos aqui, são num total de cinco: da **autonomia** (entendida como direito legítimo de todas as pessoas, implica em que descubram-se como sujeitos ativo na construção de sua própria história), da **responsabilidade** (entendida como algo imprescindível na construção de outras maneiras de ver, sentir e viver a vida e a partir de onde o indivíduo tem o dever de arcar com as consequências de seus atos e escolhas, pois a responsabilidade é um elemento necessário para viver eticamente), da **esperança** (crença em um mundo mais justo e mais fraterno, respeitando as diferenças, e na educação como uma das maneiras de se construir esse mundo, por meio de pessoas que se comprometam com a justiça e com a fraternidade), do **espírito científico** (construir conhecimentos por meio da investigação e do espírito da pesquisa com aplicação imediata das vivências dos próprios sujeitos e das suas comunidades), e da **sustentabilidade** (ideia de zelar pela sustentabilidade valorizando recursos naturais e de fortalecer a identidade coletiva, a fim de construir laços sustentáveis e sentimentos saudáveis que favoreçam o diálogo e a consciência de pertencimento à escola).

Creio que contextualizar a escola onde trabalhei e desenvolvi as atividades relacionadas a essa dissertação é fundamental para estabelecer algumas bases importantes que têm impacto nessa pesquisa. É possível concluir, por meio desse breve histórico, que a Escola Erna Würth constitui um lugar privilegiado para a realização das atividades necessárias dessa pesquisa. Não há resistência por parte de colegas, equipe diretiva ou estudantes. Muito

pelo contrário: qualquer iniciativa coerente com a carta de princípios da escola é bastante incentivada.

Foi no contexto desta escola e tendo em vista esta história do bairro Guajuviras que surgiram as primeiras indagações que acabaram por desencadear esta dissertação: não seria interessante os estudantes da EMEF Erna Wurth, para além de apenas estudarem essa história, participarem da criação de uma narrativa própria acerca da ocupação a partir de um relato ainda não registrado? Como essa narrativa pode ser criada e analisada a partir de conceitos e métodos do campo do ensino de história? Das reflexões geradas por essas questões surge uma que aqui tem papel de problema de pesquisa: que potencialidades existem no desenvolvimento do conceito de agência histórica em estudantes a partir da construção de conhecimento histórico sobre o seu bairro expresso em um podcast *storytelling*? A hipótese aqui é a de que a produção e expressão de conhecimento histórico nesse formato (podcast *storytelling*) pode contribuir na construção do conceito de agência histórica das e dos estudantes. Os objetivos buscados, por sua vez, são dois: avaliar o potencial do podcast *storytelling* para a produção de conhecimento histórico, por parte dos estudantes, sobre o bairro Guajuviras, com foco no conceito de agência histórica; e identificar narrativas sobre a história do bairro elaboradas pelos estudantes ao trabalhar com fontes orais e com a produção do podcast *storytelling*.

Com tal problema e objetivos, inicio a caminhada pelo conceito chave desta dissertação: agência histórica, introduzido aqui e novamente abordado no capítulo 1. Recorro a Keith C. Barton que, por sua vez, parte de uma noção simples, de que agência é a habilidade de agir em decisões com intuito de alcançar objetivos desejados, seja para alterar, seja para conservar aspectos da sociedade. A base da agência está na capacidade do indivíduo tomar decisões fundamentadas, que levam em conta evidências e pensamento lógico, assentadas no entendimento de como o mundo social opera (BARTON, 2012, p. 132). Quando pensamos nas razões que levaram indivíduos a tomarem determinadas atitudes no passado, estamos então operando com o conceito de agência histórica, algo que leva em conta não apenas o entendimento da dimensão temporal por parte do indivíduo ao fundamentar essas decisões, mas também sua compreensão acerca de outros aspectos do

mundo social. Embora identificar os personagens principais, descrever suas ações e tentar explicar porque os eventos ocorreram da forma como se deram seja a especialidade da história, segundo Barton, costuma-se prestar mais atenção a noções como a de evidência e de perspectiva em detrimento do “quem”, “o que” e mesmo do “porquê”, por estas últimas serem entendidas como muito elementares e ligadas a narrativas particulares.

No que toca a presença do conceito de agência histórica nas dissertações de ensino de história, são poucas as suas utilizações. Destaco a dissertação apresentada no ProfHist por André Luís da Costa Corrêa. Nela, a agência histórica é entendida de forma semelhante à ação histórica de Peter Seixas (que será abordada adiante), como a “atuação de indivíduos ou grupos sociais e suas relações com as estruturas e conjunturas, em situações de negociação e/ou conflito, redimensionando o cotidiano em diversos contextos históricos” (CORREA, 2017, p. 14). A agência histórica abrange, portanto, as estratégias de ação de grupos e indivíduos perante as condições dadas pelas estruturas socioeconômicas, culturais ou políticas em que pesem as condições dadas por essas estruturas e a relação entre elas. O foco é a capacidade do indivíduo ou grupo de modificar o curso dos eventos, a estrutura na qual estes estão inseridos, e sua importância no âmbito do ensino de história seria a de

dimensionar as possibilidades e limites da ação histórica dos indivíduos e grupos sociais, de modo a propiciar ao estudante uma compreensão de contexto e conjuntura, de estruturas e agentes históricos. (CORREA, 2017, p. 14)

Cabe aqui responder ainda o porquê da escolha do podcast *storytelling* como a mídia por meio da qual abordar o conceito de agência histórica. Essa categoria de podcast é entendida aqui não apenas como uma forma de expressão, mas também de produção do conhecimento histórico. Ao participarem de todas as etapas da produção de uma temporada, os estudantes acabam tendo contato de forma ativa com diversas etapas do trabalho do historiador, a citar o levantamento e utilização de fontes, o domínio de conceitos, a análise de processos históricos, domínio de metodologias como a história oral, elaboração de entrevistas, das narrativas, entre outras. Não se trata, portanto, apenas do conhecimento de técnicas de pesquisa uma vez que alunos e alunas são colocados na posição de investigadores, chamados a

terem postura inquiridora, essencial para qualquer pesquisa. Estudantes participantes desse estudo são, por fim, entendidos também como produtoras e produtores de conhecimento histórico e, uma vez como tal, capazes de compreender o conceito de agência histórica, não pela simples produção de um podcast, mas pela experimentação do passado derivada das atividades aqui propostas. Todo esse processo de ensino, pesquisa e aprendizagem, que abarca a produção do podcast no formato *storytelling*, a abordagem ativa na produção do conhecimento, além da aprendizagem de técnicas da pesquisa histórica, é entendido aqui como capaz de contribuir para destacar que indivíduos ou grupos possuem protagonismo histórico, que os processos históricos são feitos pela ação humana, que aquilo sabemos sobre o passado, antes da simples expressão do passado tal qual ele foi, é uma construção ativa sobre as evidências.

O podcast *storytelling* é entendido aqui como uma mídia por meio da qual se pode promover um ensino de história que parte do lugar de fala dos estudantes, comunidade e escola - um dos aspectos do Ensino de História Situado (MOURA, 2018), uma vez unida à produção do conhecimento histórico e tendo determinadas intencionalidades. Que outras narrativas da ocupação que deu origem ao Guajuviras existem ou podem ser criadas? Como contar essa história sem cair na armadilha de buscar entender os indivíduos e grupos envolvidos como algo uniforme, em uma narrativa homogeneizante, focada em causas e consequências, excluída de nuances e do caráter multifacetado e dinâmico que o passado possui? Um possível caminho pode estar em criar narrativas que destacam de onde esta história está sendo contada: a partir da aula de história, de uma escola do bairro, com alunos e alunas que o habitam e de um professor historiador, em entender como todos esses agentes se encontram com a produção de verdades.

Cabe ressaltar que a proposta pedagógica da elaboração do podcast *storytelling* presente nesta dissertação é pensada também a partir da perspectiva epistêmica, teórica e política decolonial (aprofundada no capítulo 1). Da mesma forma, será a partir de conceitos decoloniais que serão analisados os resultados dessa experiência. O objetivo é pensar formas de narrativas históricas que contestem seu lugar enquanto parte de “saberes subalternos” (MIGNOLO 2003), partindo do reconhecendo que a história é um

campo atravessado por relações de poder, em geral, desiguais, que acabam por validar determinadas narrativas históricas em detrimento de outras (UCHA, 2020).

O presente trabalho parte, por fim, da perspectiva de uma História (In)disciplinada (AVILA, 2019), ou seja, que atenta ao potencial político, crítico e poético da história e que implica em uma politização do saber. Uma história que desnaturaliza alguns de seus dispositivos disciplinares e recupera a historicidade destas disposições, “de modo a devolver a história ao drama das lutas humanas de onde primeiramente emergiu”. (AVILA, 2019, p.27). Entende que a construção do conhecimento histórico tem ainda como bases a atestação empírica e o rigor conceitual, mas sem algumas das limitações impostas por pressupostos da disciplina histórica, como, por exemplo, a divisão rígida entre fato e suas interpretações, sem que com isso o conhecimento histórico caia no campo da opinião. A história (in)disciplinada:

não é a renúncia completa em prol de éticas radicalmente presentistas pois assim não seria possível garantir o direito à história para todos os grupos e indivíduos, nem conseguiríamos sensibilizar as pessoas para os elementos dinâmicos da nossa atualidade e, com isso, auxiliar minimamente uma transição eticamente responsável do presente para o futuro. (AVILA, 2019, p.31)

A produção de conhecimento histórico é considerada aqui não simplesmente como fruto da aplicação de um método onde o passado é entendido como eventos fixos e imutáveis, bastando encontrar a lente correta para observá-los. Sendo assim, não há um método histórico universalmente válido para compreender qualquer tempo. “O pretérito teria somente uma ‘ontologia latente’; o ‘tendo existido’ ao invés do ‘existente’ ou o ‘foi real’ ao contrário do ‘é real’ (AVILA, 2019, p.34). Não há, portanto, relação apriorística do passado com o presente, sendo que propriedades do passado são uma invenção dos historiadores e historiadoras (AVILA, 2019).

A perspectiva da história indisciplinada contribui para repensar formas tradicionais de organização curricular da história enquanto disciplina escolar bem como de seus objetivos pedagógicos: o fetiche da cronologia, o entendimento do passado mais remoto como de mais fácil entendimento aos mais jovens, a noção da história local como sendo menos complexa e por isso relegada apenas aos anos iniciais do ensino fundamental. Para além disso, em

um movimento semelhante ao que ocorre nas universidades, que estão sendo submetidas a novos processos avaliativos e incorporam novos conceitos e princípios organizacionais em razão da cada vez maior sincronia entre as universidades globalmente (TURIN, 2019), as escolas brasileiras sofrem os efeitos de políticas públicas voltadas aos grandes exames de avaliação nacional e a adequação à normativas como a BNCC que gradualmente diminuiu a autonomia da atividade docente, neutralizando debates e interrompendo o processo de democratização da construção do ensino.

Vivemos em tempos de novas demandas de passado, de profundas transformações na relação entre passado, conhecimento, ensino e sociedade. O atual momento requer novas formas de intervenção social da história enquanto disciplina, uma posição ativa perante os ataques inclusive às dimensões epistemológicas do conhecimento histórico e que supere a dimensão da colonialidade que ainda estrutura o currículo da disciplina abarcando formas críticas de representar e ensinar o passado sem determinados silêncios ou “visualização exacerbada à historicidade colonizadora” (AVILA, 2019, p.13).

A elaboração de roteiros e, conseqüentemente, de narrativas podem trazer alunos e alunas à reflexão de como a história individual se insere na história coletiva, destaca uma face da história como componente curricular que valoriza as histórias individuais em detrimento de uma narrativa homogeneizante. A escolha por abordar a ocupação do Bairro Guajuviras se justifica por ser o estudo de um evento de ruptura na história, de rompimento de uma linearidade, algo importante a partir da perspectiva de uma história (in)disciplinada.

No que toca à mídia em questão, o Podcast é um produto digital, uma espécie de programa de rádio (um arquivo de áudio, portanto), disponibilizado para *download* e, principalmente, de fácil acesso. Os consumidores dessa mídia geralmente utilizam um agregador de podcast, um tipo de aplicativo no qual é possível assinar (sem custos) os programas que se deseja seguir, por meio do qual se faz o *download* do arquivo e se é avisado sobre novos episódios. Tais agregadores, portanto, são responsáveis pela dispersão dos episódios gravados para todos os assinantes. *Storytelling*, por sua vez, é uma categoria de podcast, não majoritária, na qual é narrada uma história baseada

em documentos e testemunhos. O capítulo 1 aprofundará a definição de podcast *storytelling*.

Atualmente existem duas dissertações defendidas no profHist que abordam o tema podcast no ensino de história apontando seus usos e possibilidades nesse campo, sendo que uma delas é específica sobre o podcast *storytelling*. Entre as características em comum está a perspectiva de que o podcast é *ferramenta* metodológica e tecnológica a ser *aplicada* em sala de aula. Possuem, portanto, um entendimento técnico do assunto.

“Usos e Possibilidades do Podcast no Ensino de História” de Raone Ferreira de Souza (2016) chama a atenção para a baixa produção acadêmica sobre ensino de história e podcast, entendido como uma tecnologia de transmissão de dados (2016, p.78). Essa dissertação tem como um de seus objetivos justamente encontrar uma base teórica para tratar do tema. Neste sentido, lança mão do conceito de “cultura de convergência” (Henry Jenkins, 2006), da área da comunicação, para destacar as mudanças na cibercultura em razão da multiplicidade de plataformas que o desenvolvimento das mídias alcançou, o que não acarretou o desaparecimento das mídias antigas (TV, rádio jornais...), “mas sim de um deslocamento dos processos de interação do consumidor e produtor midiático” (SOUZA, 2016, p. 17). Tal conceito é utilizado como base para denominar a escola como “um espaço de convergência dos repositórios tradicionais de informação – entendidos como articulados aos espaços físicos da Escola: o livro, o quadro, o professor – e dos repositórios virtuais.” (SOUZA, 2016, p.22).

Entendendo a maior parte dos professores como pertencente ao grupo dos “imigrantes digitais” (que se adaptaram às novas tecnologias) e os estudantes como parte dos “nativos digitais” (nascidos em um ambiente com grande volume de interação com a tecnologia) (Marc Prensky, 2001), Souza vê com preocupação o distanciamento entre a Escola e a realidade cada vez mais tecnológica dos estudantes. Neste sentido, Souza percebe a sala de aula justamente como um espaço de convergência desses dois mundos, onde a interação entre as articulações propostas por professores e estudante tem como fruto o “preparo para lidar com o constante fluxo de informações e as escolhas que se apresentam”, onde a escola é entendida como um “espaço de

construção dos saberes” e a internet como “um meio articulador para esta construção” (SOUZA, 2016, p.21).

Por fim, Souza apresenta em sua dissertação um roteiro de produção de podcast com os estudantes (“Histórias na podosfera”). Dividida em quatro etapas (O que é um Podcast?, *Brainstorm* e desenvolvimento do tema, Pauta do Podcast, Gravação do Podcast), os conceitos centrais para a elaboração da oficina e para a análise dos resultados são de narrativa histórica e consciência histórica do historiador alemão Rüsen, além do campo da História Pública (Stefania Gallini, Serge Noiret) e da História Pública Digital (Anita Lucchesi). Souza entende que estes conceitos pertencem a “dois grupos teóricos que trabalham com a ideia dos sentidos da história produzidos para os espaços públicos” (SOUZA, 2016, p.62). Das oito obras sobre podcast presentes nas referências bibliográficas da dissertação, seis são do campo da educação (nenhuma do ensino de história), e duas são do campo da comunicação.

Em comum com o trabalho de Raone Ferreira de Souza, “Podcasts de Storytelling: A produção de narrativas digitais para o ensino de história” de João Victor Loures (2018) também elaborou uma forma de professores de história criarem um podcasts com seus estudantes, dessa vez, porém, por meio da utilização do *Storytelling*, definido como “uma técnica de produção e contação de histórias que tem como característica serem curtas ou seriadas, tratar de grandes feitos cotidianos, trazerem ensinamentos, passarem ideias ou conceitos que são enriquecidas com fontes diversas.” (LOURDES, 2018, p.23). Também em comum com a dissertação anterior, esse autor aproxima-se do historiador alemão Jörn Rüsen, desta vez no que toca ao conceito de narrativa histórica. O objetivo foi de entender de que maneira a utilização da produção de narrativas históricas digitais em formato de podcast de *storytelling* podem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de história. Segundo o autor, “o *storytelling* tem contribuições importantes para a área do ensino, dado que, objetiva informar, ensinar, sensibilizar, criar e manter boas práticas” (algo que, segundo ele, aproxima o campo do ensino de história ao marketing), e por isso pode ser explorado como ferramenta pedagógica associada às tecnologias dos podcasts com o objetivo de “trazer as vivências do ofício de historiador para os alunos e alunas e não apenas o saber histórico” (LOURDES, 2018, p.24). A utilização do *storytelling* ensino de história, contudo, afirma o autor,

necessita de “devidas análises de fontes e técnicas historiográficas”, ao custo de que “se perca a conexão com o tempo e o espaço, parecendo ser capaz de criar uma janela para transportar todos para o passado, esquecendo a contextualização da produção” (LOURDES, 2018. p.23).

Todo o processo de produção de conhecimento histórico deve levar em conta o indivíduo que o produz e o tempo que se refere, caso contrário, o produto se torna impessoal ou uma foto do fato, algo estático, perdendo todas as potencialidades que poderiam ser exploradas. Por isso, ao trabalhar com esse tipo de técnica no ensino de história é necessário estabelecer a fonte e suas implicações, a estética e a intencionalidade dos recursos didáticos. (LOURDES, 2018. p.23).

A dissertação de João Victor Loures aproxima-se também da história pública, uma vez que dá atenção à divulgação do conhecimento e os saberes do ofício do historiador de forma a “apoiar a formação da consciência crítica e a consciência histórica, através de criações que ocorreram fora da academia, mas de grande valor e significado para a comunidade” (LOURDES, 2018, p.28). Como resultado de sua dissertação, o autor destaca o sentimento de valorização presente nos estudantes bem como a capacidades destes se relacionarem emocionalmente com jovens de outras épocas históricas (empatia com o conteúdo e personagem), o que teria “despertando o desejo pelo conhecimento”, havendo um “processo de humanização dos personagens históricos ao mesmo tempo em que a compreensão multidimensional do conhecimento histórico” (LOURDES, 2018, p.63).

Ambas dissertações são importantes para este trabalho tendo em vista principalmente que analisam as possibilidades do encontro entre podcast e ensino de história e que foram utilizadas para nortear o levantamento bibliográfico. Estas dissertações são centradas em pensar formas de aprender e divulgar histórias por meio do que entendem ser uma ferramenta. Seus objetivos aproximam o ensino de história das áreas da pedagogia, comunicação e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). Destaco que o trabalho aqui proposto difere dos acima analisados no que toca, entre outras coisas, à concepção do papel da narrativa, bem como à perspectiva que há da produção dos estudantes por meio do podcast, que aqui não é entendida apenas como uma outra mídia de registro de conhecimento

desses estudantes, mas também como possível de produzir conhecimento histórico por parte destes.

Existe uma terceira dissertação defendida no ProfHist com o tema podcast que, diferentemente das anteriores, não se propõe a gravar com estudantes, mas publicar um podcast feito por um grupo de historiadores-professores e analisar seus resultados quando levado ao conhecimento dos estudantes. Trata-se da dissertação “Espaços públicos, saberes públicos, um podcast como espaço de ensino de história” de Daniel Carvalho Pereira (2016). Ancorado na história pública, o objetivo é entender as implicações teóricas e metodológicas para a História e, principalmente, para a didática da História do podcast intitulado *Sobre História Podcast*, podcast que tem o conhecimento histórico como elemento principal. Nessa dissertação, o autor busca entender os impactos da evolução tecnológica sobre a prática docente e como o uso das tecnologias pode moldar e influenciar as formas de lidar com os saberes históricos, uma vez que a popularização de tecnologias como a Web 2.0 e a banda larga alavancou a todos como consumidores-produtores, o que teria impacto no próprio conhecimento histórico.

Pereira entende o podcast como algo capaz de articular a didática da história com a vida prática e cotidiana do estudante, algo defendido como fundamento para a elaboração do conhecimento. Com esse produto, o autor busca unir os campos da Teoria da História e do Ensino de História ao entender, apoiado em Rüsen, a Didática da História como “elemento fundamental e até mesmo constituinte do próprio conhecimento histórico” (PEREIRA, 2016, p.63). Nesta perspectiva, os espaços de mídia digital são encarados como espaços de ensino de história, “onde o conhecimento circula em conexão com os outros espaços tradicionais” (PEREIRA, 2016, p.10). Os principais conceitos presentes na dissertação são de “vida prática” e “consciência histórica” de Jörn Rüsen, “Didática da História Pública” de Rafael Saddi (conceito central da dissertação), “História digital” de Anita Lucchesi, “inteligência coletiva” e “cibercultura” de Pierre Levy.

O posicionamento de que o historiador deve não somente ocupar os espaços públicos midiáticos mas também apropriar-se deles presente na dissertação de Daniel Carvalho Pereira é deveras pertinente no contexto atual;

contudo, essa discussão, pelo menos da forma como o autor apresentou, parece apenas tangenciar as formas como isso impacta o ensino de história e, principalmente, deixou de lado as especificidades da mídia escolhida como fonte da análise. De fato, a produção do conhecimento histórico é impactada pela forma como qualquer conteúdo é criado atualmente, porém, se as formas de produzir e difundir conhecimento histórico hoje são tão variadas, é pertinente especificar tais formas e entendê-las em suas especificidades e potencialidades. Nesse sentido, o trabalho aqui proposto pretende dar um passo ao analisar uma dessas formas em específico, o podcast *storytelling*, e os resultados decorrentes de integrar estudantes à produção de conhecimento histórico por meio dele.

De uma forma ou de outra, essas três dissertações defendidas no profHist são importantes para este trabalho e nortearam o levantamento bibliográfico realizado, seja pela busca às referências bibliográficas que utilizaram, seja pelos trabalhos que as utilizaram como referência. Destes trabalhos, destaco o texto “O uso do podcast no Ensino de História do Brasil”, de Bruna Carolina Marino Rodrigues, apresentado no 6º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História (maio de 2020). Também alicerçado nas teorias de Jörn Rüsen, este trabalho atenta para como o conhecimento histórico vem sendo reconstruído e recontado na *web* e como isso impacta na forma como estudantes aprendem história e como os recursos tecnológicos podem ser usados em uma aprendizagem significativa, a especificar o podcast, utilizado como ferramenta pedagógica em contexto de pandemia e ensino híbrido. Para além dele, cito ainda “Ensino e Aprendizagem de História através da Construção Colaborativa de Podcast”, onde os autores quantificam a satisfação por uma atividade criativa e divertida, destacando a capacidade de autoaprendizagem proporcionada pelo podcast (NEVES, 2019). Há ainda “Podcasts para uso no ensino superior de história” que discute como os podcasts podem ser incorporados nas disciplinas como referência, entendidos como material didático complementar aos livros, artigos, dicionários e filmes (LIMA, 2020). Cito, por fim, “El uso del podcast en la enseñanza de la historia: de las versiones tradicionales a las alternativas comunicacionales”, que aborda ensino de história e podcast a partir de uma perspectiva colombiana. Neste trabalho, o podcast é entendido como um dispositivo socializador que “nutre las

relaciones entre el lenguaje, la comunicación y la subjetividad” e “logra poner en circulación, intereses, deseos que si bien están localizados obedecen a la dinámica global” (GUEVARA; LLANO, 2020, p.20). Para os autores, a escola é permeada por discursos globais homogeneizantes e cabe ao ensino de história buscar compreender estes fenômenos e desconstruí-los a partir da reflexão pedagógica e didática. Neste sentido o podcast, a sistematização da informação em podcast entendida como a codificação em áudio dos enunciados

se materializa en el soporte físico del espacio, en la forma de soporte sonoro que se hace visible en función de producir conocimiento frente a la realidad (Lévy & Medina, 2007). La interacción entre los agentes prosumidores que está codificada a través de enunciados en formato digital construye un espacio de democratización, construcción de identidad y representación social. (GUEVARA; LLANO, 2020, p.20)

O levantamento bibliográfico aqui traçado demonstrou que podcast é ainda um tema incipiente no ensino de história, mas que tem ganhado terreno nos últimos anos, impulsionado principalmente pela existência do profHist. Em comum, os trabalhos demonstraram um arcabouço teórico semelhante, com grande prevalência de conceitos do historiador alemão Jörn Rüsen, nomeadamente o de Consciência Histórica. Além disso, o podcast é entendido em geral como uma ferramenta tecnológica a ser usada na prática pedagógica dos professores de História, sem atenção ao seu impacto na construção do conhecimento histórico. A exceção está no trabalho dos colombianos María Isabel Guevara e Fabián Andrés Llano que possui perspectiva semelhante à pensada aqui. Destaco ainda que o podcast *storytelling* é pensado nesta dissertação não apenas como meio de divulgação de conhecimento tal como o é na maior parte dos trabalhos aqui analisados, mas também de *produção* de conhecimento histórico. Em um ensino de história situado (MOURA, 2018), onde se pretende tratar de eventos da história de um lugar periférico, creio ser importante ressaltar as disputas envolvidas na narrativa (invasão/ocupação, por exemplo), e o caráter das fontes utilizadas (relatos escritos e orais), buscando afastar a falsa ideia de neutralidade na produção historiográfica. O podcast *storytelling* pode congrega esses objetivos.

Para contar a história da ocupação que deu origem ao bairro Guajuviras pelos estudantes da EMEF Erna Würth foi pensado um projeto pedagógico

mencionado abaixo e especificado no capítulo 2. Para tanto, serão fundamentais, entre outras bases de sustentação, noções da metodologia da história oral enquanto método de investigação do passado, detalhados no capítulo já mencionado, mesmo que, como se verá, o resultado final do projeto não consistiu em um trabalho de história oral em todas as suas etapas

O projeto pedagógico de aprendizagem e ensino elaborado nesta dissertação tem por tema a produção de uma temporada de podcast *storytelling* acerca da história da ocupação que deu origem ao bairro Guajuviras. Seus objetivos eram operar com as narrativas do bairro a partir do conceito de agência histórica, trabalhar com metodologias de pesquisa da história oral, bem como produzir conhecimento histórico acerca do Bairro Guajuviras, enfatizando a agência histórica nas narrativas dos participantes. Todas as turmas das séries finais do ensino fundamental fizeram parte desse projeto. Os encontros ocorreram parte durante as aulas de história regulares de cada turma (sendo, portanto, de participação obrigatória por comporem o currículo dessas aulas), parte nas sextas-feiras pela manhã, turno em que não houve aulas presenciais na EMEF Erna Wurth ao longo do segundo semestre de 2021.

O plano inicial era de um total de sete encontros, sendo o primeiro uma Oficina *Storytelling*, com a exposição de textos, áudios e vídeos que utilizam esse gênero, projeção dos slides presentes nos apêndices a fim de abordar o que é *storytelling* (estudo de estrutura e técnica de contar uma história), bem como seus elementos: personagens, conceito da história, estrutura (separação por atos e célula de ação) e ritmo. A avaliação foi planejada para ser a criação de uma narrativa por parte de cada aluno explorando as técnicas de contação de história abordadas na oficina.

Uma oficina sobre História Oral foi reservada para o segundo encontro, tendo como objetivo definir e enunciar seus propósitos, importância, questões, elementos e como se faz uma entrevista utilizando essa metodologia, sendo finalizada com uma atividade onde estudantes devem entrevistar uns aos outros a partir dos conhecimentos tratados. Um terceiro encontro, o primeiro sem participação obrigatória seria uma oficina de produção de podcast *Storytelling* onde estudantes devem criar e gravar áudios utilizando a técnica visando uni-los em um podcast *storytelling*. Nesse encontro seria definido as

pessoas a serem entrevistadas e a elaboração do roteiro de entrevista. As entrevistas foram planejadas para o quarto e o quinto encontros.

No sexto encontro ocorreria a montagem da narrativa, gravação das inserções dos estudantes, bem como as decisões sobre a identidade audiovisual do podcast, como o próprio nome do podcast. Nesse encontro, estudantes decidiriam que história contar, que trechos das entrevistas selecionar, bem como o roteiro que o narrador acrescentará, que trilha sonora utilizar. No sétimo e último encontro haveria a gravação do episódio como “fizemos esse podcast”, com o parecer dos estudantes participantes do projeto, bem como do professor. Nesse episódio foi planejada a exposição das conclusões dos estudantes e professor acerca das entrevistas, explicando como se construíram essas narrativas, suas diferenças e semelhanças, como as verdades foram produzidas e quantas pontas soltas essas narrativas deixaram. Esse será o momento de explorar o conceito de agência histórica com os estudantes ao dar espaços para que eles conversem e reflitam sobre as ações das pessoas que foram entrevistadas, a partir de tópicos de discussão que os instiguem a operar com o conceito. Será o desenrolar desse projeto pedagógico de aprendizagem e ensino e seus resultados que serão analisados no capítulo 3 a luz do referencial teórico decolonial já mencionado.

Por fim, no que toca a divisão desta dissertação, além dessa introdução, ela conta com outras três partes, além das considerações finais:

Capítulo 1: Discussão teórica metodológica que contempla conceitos como colonialidade, epistemologias do sul, ensino de história situado, agência histórica, além das especificações de podcast *storytelling*.

Capítulo 2: onde será relatado como o projeto de ensino e aprendizagem foi executado: como foram as oficinas, a entrevista, como o podcast foi produzido. Além disso, nessa parte será abordada essa experiência onde em vários momentos o papel de historiador se sobrepõe ao de professor, bem como encarar a tarefa de apresentar conceitos e cuidados éticos aos estudantes.

Capítulo 3: onde serão discutidos e analisados o potencial do podcast *storytelling* para um ensino com foco no conceito de agência histórica a partir do referencial teórico, dentro da perspectiva de que esse trabalho, embora não generalizável, pode servir de inspiração a outros professores de história.

CAPÍTULO 1

A Agência histórica como protagonista de um ensino de história para a democracia

Assim como Keith C. Barton, entendo que ao abordar agência histórica em sala de aula, professores podem contribuir para que estudantes sejam capazes de refletir acerca da sua tomada de decisões e de como essas decisões podem ser feitas a partir de uma postura democrática tendo em vista que “tomar decisões está no centro da participação democrática” (BARTON, 2012, 132). Em uma democracia não espera-se que indivíduos ajam de determinada forma porque assim lhes foi dito, tal qual em um regime totalitário, ou porque sempre se agiu daquela forma, tal qual em sociedades pré-modernas, mas sim que haja uma razão para o que fazem. Ao ensinar seus estudantes a tomarem “boas decisões” (fundamentadas, lógicas, que levam em conta como o mundo social opera), professores contribuem para o fortalecimento da cidadania (BARTON, 2012, 132). No mesmo sentido, abordar agência histórica em sala de aula traz à tona questões sobre quem e o quê consideramos ter um passado digno de atenção, como avaliamos as ações históricas e o impacto das nossas escolhas enquanto professores na forma como nossos estudantes entendem suas possibilidades e responsabilidades enquanto cidadãos.

E como trazer a agência histórica à prática do ensino de história? Definido o conceito de agência histórica e entendidas as suas possibilidades, cabe buscar formas de utilizá-lo em sala de aula. Nesta dissertação, buscou-se operar com tal conceito por meio da elaboração de um podcast *storytelling*. Contudo, essa está longe de ser a única forma. Para responder a tal questão, recorro novamente a Barton e elenco algumas considerações possíveis, as quais levei em conta ao pensar a atividade realizada nesta dissertação:

1- Prestar atenção ao sujeito das sentenças escritas sobre a história, a quem é colocado no início das sentenças como os atores, agentes, da história, aqueles que iniciam a ação e são responsáveis pelos eventos.¹ A resposta para

¹ “Who gets placed at the beginning of sentences, as the actors – the agents – of history, the ones who initiate action and are responsible, both implicitly and explicitly, for historical events, patterns and processes?” (BARTON, 2012, 133).

tal questionamento nos mostra um quadro já conhecido: que a escrita da história tradicionalmente tem sido a respeito da elite branca e de seus apoiadores, que há pessoas que aparentam receber mais atenção enquanto responsáveis por importantes ações históricas, mas que existe um movimento para a ampliação dos atores da história e que desloca grupos marginalizados (mulheres, minorias, imigrantes, pobres, populações subalternas...) para o centro da escrita da história, tornando-a mais diversa e não mais exclusivamente escrita por ou sobre os vencedores (BARTON, 2012, p. 133).

2- Expandir o escopo de atores históricos presentes no currículo. Ao abordar a diversidade de pessoas que contribuíram para a história, não apenas estudantes que se percebem parte de algum grupo marginalizado podem se enxergar representados, mas estudantes que se percebem parte de algum grupo privilegiado da sociedade podem desconstruir sua posição de líderes naturais ou mesmo a universalidade do seu pensamento.

3- Tratar os grupos marginalizados realmente como atores, não como vítimas, sob pena dos estudantes que se percebem parte de algum grupo minoritário/marginalizado não enxergarem possibilidade ou mesmo esperança de mudança. Aumentar a diversidade de personagens abordados no ensino de história não necessariamente modifica como pensamos a agência, uma vez que tais grupos podem ser tratados como vítimas passivas, como aqueles que apenas sofrem a ação daqueles que detêm o poder. Tornamos personagens passivos quando destacamos o que foi feito com eles em detrimento do que eles fizeram, o que não quer dizer que a opressão não deva ser abordada, mas que o foco pode estar nas formas de resistência, nas ações tomadas pelos indivíduos e grupos, nos espaços que estes encontraram para construir suas vidas. Evitando tratar estes atores como vítimas, mostramos que nenhum grupo possui o monopólio da ação.

Nossa natural simpatia pelos abusos sofridos pelas pessoas, ou pelas restrições em suas vidas, pode nos levar a destacar o que foi feito com elas, em detrimento daquilo que elas mesmas fizeram. Não importa o quão brutal a opressão, não importa o quão grave a restrição, as pessoas sempre tomaram medidas para alcançar seus objetivos: mulheres decidiram como organizar seu tempo e recursos, escravos desenvolveram tradições culturais vibrantes, populações

indígenas criaram alianças com ou contra colonizadores e assim por diante. (BARTON, 2012, p.134).²

4- não superestimar a capacidade das pessoas do passado de lutarem contra a opressão. Assim como hoje, no passado existiram fatores sociais que limitaram e desafiaram a agência histórica dos indivíduos que estudamos (bem como fatores que podem ter facilitado). A realidade na qual os indivíduos ou grupos agiram pertencia a um contexto maior onde possivelmente eles tinham pouco controle.

Tais considerações foram orientadoras das aulas e do debate com os estudantes, além de auxiliarem nas análises posteriores do trabalho realizado.

Ainda no que se refere ao conceito de Agência Histórica, creio ser relevante abordar, mesmo que brevemente, o que diferencia esse conceito da forma como formulado por Keith C. Barton, aqui utilizado, do conceito de consciência histórica formulado por Jorn Rüsen, tendo em vista, principalmente, que a grande maioria das dissertações que abordam a produção de narrativas no ensino de história que estão presentes no levantamento bibliográfico da introdução desta dissertação tem consciência histórica como conceito norteador.

A consciência histórica tem por objetivo auxiliar na compreensão da realidade passada para que se possa compreender a realidade presente e haver uma orientação para o futuro, sendo, portanto, "um pré-requisito para a orientação em uma situação presente que demanda ação" (RÜSEN, 1992, p. 28), uma "concepção do curso do tempo" que fornece identidade aos sujeitos. Não é o objetivo aqui se aprofundar nesse conceito; essa definição ainda que simplificada é suficiente para compreender o que a difere da consciência histórica.

A agência histórica de Barton, por sua vez, não superestima a influência da dimensão temporal na capacidade de ação do indivíduo, muito menos entende a existência de algum estágio *sine qua non* que o indivíduo necessita alcançar previamente ao entendimento das razões que o fazem agir. A agência

² Our natural sympathy for the abuses people suffered, or for the constraints on their lives, can lead us to highlight what was done to them, rather than what they themselves did. Yet no matter how brutal the oppression, no matter how pervasive the constraints, people always have taken action to pursue their goals: women decided how to allocate their time and resources, slaves developed vibrant cultural traditions, indigenous populations created alliances with or against colonizers and so on.

histórica tem seu foco no entendimento que o indivíduo tem das razões que o levam à ação.

Assim como agência histórica diferencia-se da consciência histórica, esse conceito também difere da ação histórica de Peter Seixas. Segundo esse autor, a ação histórica é aquilo que foi realizado por alguém que se entende como um agente ativo a partir de uma intenção formada pela sua memória de experiências passadas (SEIXAS, 2012). A ação histórica, que segundo Seixas recebe menos atenção dos pesquisadores do ensino de história do que de historiadores, filósofos e sociólogos, tem foco na dimensão temporal dessa intenção e na dicotomia entre autonomia da ação humana e as estruturas institucionais e sociais. A partir desse conceito, esse autor questiona o quanto as estruturas mencionadas impõem limitações a essa autonomia e, algo importante para o presente trabalho, o quanto a ação humana modifica as estruturas institucionais e sociais, tendo em vista que estas instituições são históricas.

Nós somos participantes ativos na criação e destruição dos mundos nos quais nós vivemos e este é uma componente chave da nossa ação coletiva. Estrutura e ação são conseqüentemente dois lados da mesma moeda. O exercício consciente desta ação, entretanto, depende da nossa compreensão do passado não somente como memória pessoal, mas como história, e da relação com as estruturas sociais mais amplas cuja gênese e mudanças se encontram além das nossas vidas como indivíduos. (SEIXAS, 2012, 540).

Para Seixas, mesmo sendo um conceito bastante contestado, a ação histórica pode contribuir para “um ensino e aprendizado de história mais ativo, útil e significativo” (SEIXAS, 2012, 539). Além disso, ao se destacar o caráter intencional da ação, intencionalidade essa que necessita de uma dimensão temporal, seja a memória ou a compreensão do passado, aquilo que antes era entendido apenas como um problema individual, passa a ter maiores desdobramentos.

O exemplo leva à consideração de conceito de ação como algo que requer memória, ou consciência temporal. Um agente toma atitudes, baseado em intenções, que são formadas pela memória de experiências passadas, ou compreensão do passado. Ao mesmo tempo, a compreensão do passado é de pouco uso prático no presente para alguém que não se entende como um agente ativo. O problema central da ação, como isto aparece para as pessoas, é o grau com que elas são capazes de alcançar o que se propuseram. (SEIXAS, 2012, 540).

A concepção de ação histórica é, segundo Seixas, inicialmente reacionária, quando no século XVIII era entendida como a capacidade não de qualquer pessoa, mas dos “Grandes Homens” e na capacidade de eles liderarem os povos em direção ao progresso, o que constitui uma “pedagogia histórica de submissão”, tendo em vista que essa concepção de ação é retirada das pessoas e investida em uns poucos líderes (SEIXAS, 2012, p.542). A democratização da Ação histórica ocorre apenas a partir dos anos 1960, quando historiadores com novas posições políticas passam a entender agentes que tinham sido previamente considerados como passivos, por virtude de classe, raça ou gênero, como autores históricos nas novas narrativas, o que implica em novos usos da história no presente, já que se cria uma ligação entre ação coletiva e ação política:

Se pessoas comuns participaram ativamente na formação do mundo no passado, então pessoas comuns no presente têm um relacionamento importante para mudança histórica (SEIXAS, 2012, p.544).

Contudo, a ideia de progresso não foi rompida, pois enquanto no século XVIII o progresso era entendido como o controle humano sobre a natureza, ele passa então a estar vinculado ao melhoramento da condição humana por meio de controle humano da história. A ruptura ocorre apenas a partir dos teóricos pós estruturalistas e subalternos. “Ação demanda agentes e a ‘fratura do sujeito’ pós estruturalista põe um desafio fundamental para a noção de agentes e intenções. Pode haver ação sem um sujeito?” (SEIXAS, 2012, p.546). Desta forma, a relação entre a possibilidade de ação intencional e conhecimento prévio passa a não ser algo natural, uma vez que a ação não é entendida mais como unilinear ou previsível. O foco passa a estar no caráter constituído do sujeito, o que é condição para sua ação (SEIXAS, 2012, p.547).

Embora tanto Seixas quanto Barton destaquem a intencionalidade dos indivíduos ao tomarem suas decisões, essa dissertação tem como base a agência histórica de Keith C. Barton por entender que ela leva em conta não apenas o entendimento da dimensão temporal por parte do indivíduo ao fundamentar essas decisões, mas também sua compreensão acerca de outros aspectos do mundo social. O foco no sujeito, mais do que em suas ações, tem a ver também com tentar entender seu horizonte de possibilidades e destacar as especificidades desse sujeito, no que ele se assemelha ou se difere do

estudante, com intenção de dar mais elementos à própria capacidade de alteridade desse estudante. Destacar essas especificidades por meio do conceito de agência histórica pode ser útil para orientar uma ação pedagógica que visa ressaltar como se constituem os sujeitos e suas posições a partir do entendimento de diversas categorias como raça, classe e gênero, para que a partir disso seja possível que o sujeito se mova para além dessas posições. Para além disso, embora parte da conceituação de ação histórica elaborada por Seixas interesse para essa dissertação como mencionado abaixo, cabe ressaltar que sua perspectiva de educação histórica possui limitação do ponto de vista da colonialidade, pois pertence a uma perspectiva moderna, do Norte global e branca, sobre a ação histórica. Da ação histórica de Seixas, fica para esse trabalho a atenção ao tensionamento entre autonomia da ação humana e as estruturas institucionais e sociais que esse conceito carrega consigo, tendo em vista que o evento que dá origem à comunidade onde os estudantes em questão aqui vivem é justamente uma alteração de conjuntura possibilitada pela ação de grupos socialmente desfavorecidos, porém politicamente fortes graças a sua união e organização.

A opção pelo decolonial

Justamente para buscar a compreensão de como são constituídos os sujeitos e suas posições a partir de categorias como raça, classe e gênero, bem como para entender que sujeitos e características destes o campo do ensino de história destaca, que esta dissertação tem como um de seus pilares os estudos decoloniais. Segundo essa perspectiva, o ensino de história carrega consigo fortes marcas do eurocentrismo herdado por uma história enquanto ciência que prioriza essa forma de pensar o passado e que silencia e invisibiliza, não por acaso, determinados grupos.

Partindo de uma concepção de simplificação e transferência de conhecimentos produzidos na academia, o ensino de história durante muito tempo atuou para a manutenção dessa perspectiva eurocêntrica, linear e progressista, o que foi imposto, não sem resistências, aos estudantes de escolas de ensino fundamental e médio como um único movimento dos seres humanos no tempo, ao mesmo tempo que silenciou outras perspectivas, outras histórias e outras formas de conhecer e se relacionar com o passado, notadamente aquelas dos grupos colocados na invisibilidade. (UCHA, 2021, p.35)

A partir do reconhecimento dessa herança entendemos que, embora exista forte e crescente presença de perspectivas decoloniais nos últimos anos, nosso campo de conhecimento também possui marcas da colonialidade, ou seja, marcas das permanências do padrão de poder herdado da colonização (QUIJANO, 2005). A colonialidade é entendida como a matriz de poder da modernidade ocidental surgida durante a colonização da América e responsável pelo atual neoliberalismo capitalista, ou seja, pela transformação de um mundo “policêntrico e não capitalista antes de 1500 para uma ordem mundial monocêntrica e capitalista de 1500 a 2000” (MIGNOLO, 2017, p.2). Colonialidade é intrínseca à modernidade e condição para tal, configura-se, portanto, “como o lado escuro da modernidade” (MIGNOLO, 2017).

A superação da colonialidade passa por perceber e agir a respeito dos diversos silenciamentos presentes no ensino de história. Percebe-se tal preocupação na produção acadêmica do mestrado profissional em ensino de história na produção de dissertação que possuem os estudos decoloniais como perspectiva epistêmica, teórica e política (foram 11 resultados no banco de dissertações do ProfHist. que possuem as palavras-chave “decolonial”, “decoloniais” ou “descolonização”, sendo 1 em 2016, 6 em 2018 e 4 em 2020).³

Pensando em possibilidades práticas de descolonizar o ensino de história, a dissertação *Eu não sabia que o meu bairro tinha história: decolonizando a aula de história com as memórias de um território na periferia de Porto Alegre*, de Leonardo Borghi Ucha propõe movimentos a serem realizados nas aulas de história visando a sua decolonização:

- Desconstruir, desnaturalizar e explicitar a rede de estereótipos e preconceitos que povoa o imaginário social sobre pessoas, grupos sociais e territórios.
- Favorecer processos de empoderamento de grupos historicamente subalternizados.
- Pensar o local e relacionar com outras escalas.
- Relacionar temporalidades, decolonizando o tempo a partir de uma ecologia de temporalidades.
- Retomar memórias de passados silenciados.
- Promover uma pedagogia da práxis, para uma ação transformadora.
- Produzir coletivamente histórias e narrativas.
- Valorizar diferenças e promover uma interculturalidade crítica.
- Promover experiências de integração com os diferentes. (UCHA, 2020, p.38).

³ A produção do ProfHistória não engloba a totalidade do que se produz no campo do Ensino de História. Por ora, essa revisão foi realizada na base de dados do ProfHistória.

O campo do ensino de história, portanto, tem sido fértil para as pedagogias decoloniais - ações que possibilitam a construção de outras formas de ser e de pensar no e com o mundo questionando ordens políticas e epistêmicas predominantes (WALSH, 2015) que superam a perspectiva eurocêntrica, linear e progressista que entende que o ensino de história é apenas o lugar de simplificação e transferência de conhecimentos produzidos na academia.

É a partir da perspectiva epistêmica, teórica e política decolonial que a proposta pedagógica da elaboração do podcast *storytelling* descrita anteriormente foi pensada e também será a partir de conceitos decoloniais que serão analisados os resultados dessa experiência.

Podcast: definição e origem

Por fim, dadas as bases teóricas desta dissertação, cabe ainda abordar o que define o podcast enquanto mídia, bem como o seu subgênero *storytelling*.

O termo podcast surge “da união das palavras iPod (dispositivo móvel de reprodução de áudio/vídeo) e broadcast (método de transmissão pública e massiva de informações)” (Jesus, 2014 *apud* Oliveira et. al, 2020, p. 57). Constitui uma mídia de publicação de áudio (que pode ou não possuir vídeo vinculado), reproduzível em qualquer aparelho com capacidade de leitura de arquivos de áudio.

O podcast é uma mídia transmitida via *podcasting* (uma forma de transmissão de mídia via feed RSS). É o Feed RSS (*Real Simple Syndication*) que dá a capacidade de disseminação de um episódio de podcast, tendo em vista que ele é uma ferramenta de distribuição de conteúdo em tempo real pela internet, no qual arquivos XML (uma linguagem de marcação estendida onde arquivos que são facilmente lidos por um computador ou smartphone) são vinculados e podem ser acessados mediante programas ou sites agregadores. Foi a partir do feed RSS que o podcast surgiu. O RSS é o responsável pelo agregador (programa que armazena o arquivo de áudio para o usuário) identificar que um novo episódio foi lançado e atualizar o feed do usuário. Quando o usuário se inscreve para acompanhar um podcast, é o RSS que ele assina. Graças a isso não há a necessidade de o usuário fazer o download do arquivo contendo o áudio do programa para ser atualizado da existência de um

novo episódio. Feeds RSS são documentos abertos, ou seja, possíveis de serem acessados por qualquer dispositivo. Seu surgimento, em 1999, tem relação com a ascensão dos blogs, uma vez que tinha por objetivo justamente compilar informações dispersas em muitas páginas. (OLIVEIRA et. al 2020).

Para além da sua capacidade de disseminação, outra característica do podcast é o grau de autonomia que ele confere ao ouvinte, uma vez que um episódio pode ser ouvido de forma online ou offline (mediante download prévio), e no horário que melhor couber. A ausência da necessidade de um determinado espaço ou tempo para seu consumo faz com que o podcast tenha um cunho de atemporalidade. “O formato do podcast não serve ao imediatismo, ao consumo rápido de informações e notícias, e seus atributos de disponibilização, distribuição e armazenamento possuem um caráter mais voltado ao registro e à memória.” (JAQUES, 2020, p.6).

O atual mercado de podcast está em expansão, com aumento significativo de ouvintes, alavancando a fama de vários *podcasters* (quem apresenta ou produz um podcast) e criando uma *podosfera* (a primeira Conferência Brasileira de Podcast data de 2005). Uma das principais características desse formato é o baixo custo de produção de episódios, uma vez que um smartphone seja o suficiente para gravá-los. O momento de expansão dessa mídia é capitaneado principalmente pelo aplicativo spotify, o que levanta algumas questões: o spotify não é um agregador de podcasts, ou seja, não precisa respeitar as diretrizes do RSS, o que implica em 1) os programas são sugeridos por ordem de importância de acordo com os interesses da empresa e do perfil do usuário traçado por um algoritmo, e 2) essa plataforma possui programas exclusivos, fora do RSS, o que, tecnicamente, faz com que estes não sejam mais podcasts. O que difere o podcast de outras mídias audiovisuais não são características como número de participantes, temas abordados, duração, etc, mas justamente a forma como ela é divulgada. É o RSS que assegura a horizontalidade de importância entre os programas, já que não importa o quão famoso um podcast é, ele está submetido aos mesmos critérios de qualquer outro. Em outras palavras, as transformações atuais desse segmento podem alterar inclusive a definição dessa mídia, incluindo-a na lógica.

O podcast *storytelling*

O podcast *storytelling* (ou podcast narrativo, ou ainda, de contação de histórias) como já anteriormente referido, é a categoria de podcast onde são narradas histórias baseadas em documentos e testemunhos. *Storytelling* é o estudo da estrutura de uma história que permite a utilização de técnicas de contar histórias sob a premissa de que é possível explicar situações complexas por meio de formas mais simples. Em tese, por meio do *storytelling* qualquer história, por mais trabalho que isso gere, pode se tornar interessante a partir da aplicação de determinadas técnicas. O interesse do ouvinte é buscado por meio da humanização das situações narradas.

No *storytelling* as histórias são entendidas como narrativas em que personagens buscam seus objetivos enquanto se deslocam no tempo e no espaço, sendo que suas ações possuem algum significado intrínseco e estruturante na própria história e que tudo o que está presente na narrativa é de alguma forma importante para a história. Existem diversas formas de entender a estrutura narrativa de uma história. Em uma metáfora onde a história é entendida como um território, as diferentes formas de entender sua estrutura são equivalentes a mapas. A estrutura, portanto, não pode ser vista como a história em si. São utilizados como referências aqui os livros *Out on the Wire: the Storytelling Secrets of the New Masters of Radio* (2015), de Jessica Albel, bem como *Manual do Roteiro* (1995) de Syd Field. Além deles, foram importantes as falas de Chuck Palahniuk no documentário *Postcards from the Future: The Chuck Palahniuk Documentary* (2003) e de Ira Glass em *Ira Glass on Storytelling* (2009).

As histórias são construídas analisando quatro elementos: personagens, conceito, estrutura e ritmo. Elas são focadas em personagens (*Character Driven*) em detrimento de focadas em eventos (*Story Driven*). A intenção é destacar as mudanças pelas quais os personagens passam pois é por meio delas que a história progride. A narrativa é focada na tentativa de fazer o público chegar por si a conclusões tais como o que o personagem está sentindo, por isso busca-se fugir da simples nomeação do sentimento (*show, don't tell*). Em outras palavras, são evitados adjetivos e verbos de pensamento. A atenção também é dada em especial aos defeitos dos personagens, entendendo que eles os aproximam do público e que são justamente os

dilemas pelos quais os personagens passam que os humanizam. Conflitos, dilemas e contradições são os principais elementos de uma história focada em personagens⁴.

No que toca ao conceito da história, há uma separação entre superfície e profundidade, ou seja, a história é sobre algo maior do que aquilo que está sendo contado. Há duas promessas feitas ao contar a história, sendo uma evidente e outra escondida. No elemento estrutura, este é dividido em macrohistória, onde se estruturam os três atos (apresentação dos personagens, geração de conflitos e resolução de conflitos), e microhistória (que contém as células de ação, uma sucessão de elementos cíclicos a nomear: ação, detalhes curiosos, *punchline* e reflexão). Por fim, o ritmo determina a forma como a história se movimenta, sendo a cadeia de movimentos que gera curiosidade e tensão, que prendem quem consome a história. Para tanto, grande importância é dada para a primeira ação da narrativa, já que essa deve gerar muita curiosidade e captar a atenção já desde o início. Essa primeira ação é entendida como a promessa de que algo interessante ocorrerá (e o sucesso da história tem a ver com a capacidade do autor em cumprir essa promessa). Para que o ritmo seja mantido, deve-se evitar cair na tentação da descrição, ou seja, algo apenas deve ser descrito se contribui para a história. Além disso, nos *punchlines* estão os momentos memoráveis (carregados de emoção) da história, aqueles que ao mesmo tempo em que explicam os eventos contatos anteriormente, também geram uma nova curiosidade sobre o que vai acontecer depois. É em torno das *punchlines* que a história é criada.

Tendo em vista que ao longo desta dissertação os estudantes envolvidos elaboraram uma narrativa própria de um evento histórico, e que tal narrativa busca destacar a agência dos indivíduos e ser o meio pelo qual se aborda o conceito de agência histórica, o *storytelling* foi escolhido como uma das formas possíveis de alcançar tais objetivos. Uma narrativa baseada em testemunho, que busca ser interessante a quem ouvir por meio da humanização dos

⁴ Por entender que a forma é tão importante quanto o conteúdo do texto, bem como por estruturar esse texto visando o convencimento e pensar técnicas para tanto, o *storytelling*, em alguma medida, assemelha-se à retórica. Embora esta dissertação não entre em discussões acerca da retórica, entende-se aqui esse um campo também a ser explorado no ensino de história quando tratamos de elaboração de narrativas por parte dos estudantes.

eventos são objetivos do *storytelling* que indicam que esse gênero possui uma potência a ser explorada no que toca o ensino do conceito de agência histórica.

CAPÍTULO 2

O Projeto Pedagógico de ensino e aprendizagem que resultou no podcast

Princípios e objetivos

O projeto tem como tema a produção de uma temporada de podcast *storytelling* acerca da história da ocupação que deu origem ao bairro Guajuviras. Seus objetivos foram operar com as narrativas do bairro a partir do conceito de agência histórica, trabalhar com metodologias de pesquisa da história oral e produzir conhecimento histórico acerca do Bairro Guajuviras, enfatizando a agência histórica nas narrativas dos participantes (estudantes dos anos finais do ensino fundamental da EMEF Erna Würth).

Para alcançar os objetivos mencionados acima, foram necessárias noções da metodologia da história oral enquanto método de investigação do passado, as quais tiveram como referência a obra clássica *A voz do passado: História Oral* de Paul Thompson, bem como *Usos e Abusos da História Oral*, organizado por Janaina P. Amado Baptista De Figueiredo e Marieta De Moraes Ferreira, além do *Manual de história oral* de Verena Alberti e *História Oral como arte de escuta*, de Alessandro Portelli. Cabe ressaltar que os objetivos ao lançar mão da história oral neste projeto concentram-se em aproximar os estudantes de um método do fazer histórico bem como em oferecer instrumentos para a realização das entrevistas nos seus diversos aspectos procedimentais e éticos. O resultado final do projeto não consistiu em um trabalho de história oral em todas as suas etapas, haja visto que as entrevistas não foram transcritas e que foram editadas pelos estudantes envolvidos.

Destaco ainda os princípios éticos do projeto pedagógico que foi proposto aos estudantes. Aos estudantes que aderiram ao projeto, foi solicitado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, bem como Autorização de uso de imagem, voz e respectiva cessão de direitos (esses termos podem ser verificados respectivamente nos apêndices A e B desta dissertação). O objetivo de tais termos foi garantir, entre outras coisas, a ciência e conformidade dos responsáveis pelos estudantes tendo em vista, entre outras coisas, que era necessária a presença na escola destes estudantes fora do seu horário regular de aula. Além disso, foi garantida a não divulgação dos nomes dos estudantes

participantes que assim desejassem. O projeto contou também com termo de ciência da direção da escola (apêndice D). Os mesmos cuidados foram planejados com relação aos entrevistados, para os quais ainda foi elaborada e apresentada uma Carta de cessão de direitos sobre depoimento oral que deveria ser assinada (apêndice C).

A forma como esse projeto pedagógico ocorreu e seus resultados serão analisados no capítulo 3 à luz do referencial teórico abordado no capítulo anterior.

O que foi planejado

Foram planejados sete encontros com os estudantes, a ocorrerem ao longo de dois meses, que abarcariam três oficinas, as entrevistas e a edição dos episódios. As oficinas tiveram como objetivo instrumentalizá-los à elaboração das entrevistas e do podcast. Parte desses encontros foi planejada para ocorrer em horário regular da aula de história dos estudantes e por essa razão tiveram participação obrigatória, já as entrevistas e a edição dos episódios foram planejadas para encontros no contra turno de cada turma, sendo de adesão voluntária.

O primeiro encontro seria destinado à “oficina *Storytelling*”, pensado para ter duas horas de duração e em horário regular da aula de história de cada turma. Para essa oficina foi planejada a apresentação de textos, áudios e vídeos que utilizam *storytelling*, projeção de slides (que estão no apêndice E desta dissertação) a fim de abordar o que é *storytelling* (estudo de estrutura e técnica de contar uma história), bem como seus elementos: personagens, conceito da história, estrutura (separação por atos e célula de ação) e ritmo. Ao final, cada estudante deveria elaborar uma pequena narrativa no formato *storytelling*, atividade cujo engajamento seria critério de avaliação.

O segundo encontro, também de duas horas e em período regular da aula de história de cada turma, seria destinado à “Oficina História Oral”. Para ela foi planejada a apresentação de slides (que podem ser conferidos no apêndice F) e vídeos que tratem da história oral definindo e enunciando seus propósitos, importância, questões, elementos e como é planejada e executada uma entrevista utilizando essa metodologia. Como atividade dessa oficina, utilizada

como avaliação, estudantes seriam instigados a entrevistar uns aos outros a partir dos conhecimentos tratados.

O terceiro encontro foi pensado para ter três horas. Nele ocorreria a oficina “Produção do podcast *Storytelling*”, a presença seria por engajamento, ou seja, voluntária, e a oficina ocorreria em dois momentos: pela manhã para os estudantes da tarde e pela tarde para os estudantes da manhã. A primeira metade da oficina teria por objetivo retomar os conhecimentos tratados na primeira oficina (definição de *storytelling* e seus elementos) e os estudantes iriam pensar e gravar áudios já pensando no podcast. Para tanto, seriam necessários equipamentos de captura e digitalização de áudio. Já a segunda metade da oficina foi reservada para a decisão de quem será entrevistado e a elaboração do roteiro das entrevistas. Sobre a escolha dos entrevistados, o critério adotado foi o círculo familiar dos estudantes, o que coaduna com o objetivo de fazê-los pensar a partir do conceito de agência histórica ao perceber seus próximos como participantes de eventos estudados em sala de aula e que tiveram grande impacto na realidade local.

O quarto e o quinto encontros foram reservados para as duas entrevistas planejadas, em horário a depender da disponibilidade dos entrevistados. Tais entrevistas foram pensadas para serem de forma semi-estruturada com um morador do bairro, familiar de um dos estudantes envolvidos no projeto, que participou do processo de ocupação. Esses foram os momentos planejados para que os estudantes colocassem em prática os conhecimentos sobre podcast *storytelling* e história oral abordados nas três oficinas anteriores. Foi levada em consideração também a preocupação em captar o áudio dos entrevistados e entrevistadores da melhor forma possível a fim de facilitar a edição e tornar o produto final tecnicamente o melhor possível.

Para o sexto encontro (três horas de duração, contraturno do estudante, presença voluntária), foi pensada a montagem da narrativa, a gravação das inserções dos estudantes e as decisões sobre a identidade audiovisual do podcast. É o momento que, por meio das técnicas do *storytelling*, estudantes decidiriam que história contar, que trechos das entrevistas selecionar, bem como o roteiro a ser acrescentado pelo narrador, que trilha sonora utilizar e o próprio nome do podcast. Para tanto, novamente seriam necessários equipamentos como reproduzidor de áudio, fones de ouvido, computador e

microfones com o objetivo de ouvir e capturar o áudio na maior qualidade possível, em pistas separadas, para aumentar a capacidade de tratamento do áudio no momento da edição.

Por fim, para o sétimo e último encontro (quatro horas de duração, contraturno do estudante, presença voluntária), foi planejada a audição dos episódios sobre as entrevistas e a gravação do episódio final: “Como fizemos esse podcast” onde estudantes participantes e o professor dariam seu parecer sobre a experiência de todo o projeto, suas conclusões e explicariam como as narrativas foram construídas. Tal encontro foi pensado para ser o momento de explorar o conceito de agência histórica com os estudantes ao dar espaços para que eles conversem e reflitam sobre as ações das pessoas que foram entrevistadas, a partir de tópicos de discussão que os instiguem a operar com o conceito. A edição técnica em si (finalização dos episódios das entrevistas, edição do episódio com as falas dos estudantes sobre a experiência de ter participado do projeto...), foi planejada para ficar a cargo do professor/pesquisador. As referências do projeto podem ser conferidas nos slides finais da Oficina *Storytelling* e da Oficina História Oral (Apêndices E e F).

Quadro 1: planejamento do projeto pedagógico.

	Nome	Duração	Obrigatório ou voluntário	Horário regular ou contraturno	Atividade
Encontro 1	Oficina Storytelling	2h	Obrigatório	regular	Elaborar uma pequena narrativa no formato storytelling
Encontro 2	Oficina História Oral	2h	Obrigatório	regular	Entrevistar uns aos outros a partir dos conhecimentos tratados
Encontro 3	Oficina Produção do podcast Storytelling	3h	Voluntário	Contraturno	Pensar roteiro e gravar áudios, decisão de quem será entrevistado
Encontro 4	Entrevista 1	2h	Voluntário	Contraturno	Gravação da entrevista.
Encontro 5	Entrevista 2	2h	Voluntário	Contraturno	Gravação da entrevista.
Encontro 6	Produção do podcast Storytelling	3h	Voluntário	Contraturno	Decidir que história contar, que trechos selecionar, roteiro, trilha sonora, etc.

Encontro 7	Como fizemos esse podcast	4h	Voluntário	Contraturno	Audição dos episódios, gravação do episódio final: "Como fizemos esse podcast"
------------	---------------------------	----	------------	-------------	--

O que foi executado

Creio que o contexto de retorno às atividades presenciais às vésperas do início das atividades aqui propostas tornaram muito difícil executar o projeto tal qual foi planejado (as aulas na EMEF Erna Wurth retornaram ao presencial no final de julho e esse projeto iniciou com os estudantes em setembro). Ocorreram obstáculos bastante objetivos. O primeiro a ser citado certamente foi a divisão das turmas para obedecer ao distanciamento obrigatório na sala de aula e o consequente revezamento dos estudantes. Isso fez com que eu encontrasse determinado estudante apenas duas vezes ao mês, o que na prática dobrou o período necessário para as oficinas e para qualquer combinação com os estudantes.

A oficina *storytelling* iniciou, por obra do horário regular da escola, por uma turma de 9º ano. Iniciei com uma apresentação de slides com as principais definições, ouvimos uma narrativa criada a partir de técnicas de *storytelling* e finalizamos analisando duas propagandas também com forte presença dessas técnicas. Buscamos nelas todos os conceitos que a oficina abordou. No final do encontro perguntei aos estudantes o que poderia ser feito para deixá-lo mais interessante. A resposta foi "usar mais *storytelling*", ou seja, começar pelo mais impactante, que mais chama a atenção, no caso, o áudio. Ao total, essa oficina foi ministrada oito vezes, tendo em vista que são duas turmas de cada ano. O exercício proposto foi "vou contar uma história sobre X e ela é importante porque Y". Em sala de aula bastava entregar a frase criada. Alguns dos resultados desse exercício acabaram por fazer parte do início do segundo episódio do podcast. Em casa, de forma não obrigatória, os estudantes podiam elaborar a história a partir da frase criada em sala, o que teve grande engajamento. Destaco o grande interesse e empolgação dos estudantes com o tema da oficina, tanto os mais jovens dos 6º anos, quanto os mais velhos dos 9º.

No que toca à oficina História Oral, esta foi postergada uma semana em razão do desgaste físico que foi ministrar a oficina *storytelling* para todas as oito turmas (eram duas turmas de cada ano). A intensidade das oficinas se mostrou muito maior se comparadas a uma aula regular. Além disso, essa oficina acabou tendo dois encontros em razão da atividade pensada pelos próprios estudantes: em detrimento de separar a turma em pequenos grupos e cada um fazer entrevistas, a proposta dos estudantes foi selecionar um estudante voluntário por vez para ser entrevistado por toda a turma. Tendo em vista que uma das técnicas da história oral é uma grande preparação prévia à entrevista, o tema escolhido pelos estudantes foi algo de amplo conhecimento de todos: a época pandêmica de quarentena, mas especificamente a pergunta “como foi sua vida no período de quarentena?” (entendido como a época em que a escola estava fechada, apenas com atividades remotas). As entrevistas foram combinadas para a semana seguinte.

Ao retornar às turmas, invariavelmente havia a expectativa pela entrevista. Iniciei por um oitavo ano, onde um estudante bastante prolixo se voluntariou e a entrevista se estendeu por quase uma hora (nas demais turmas houve dois ou três estudantes voluntários). O interesse dos estudantes entrevistadores em saber os detalhes dos relatos e eventos do período abordado era muito grande. Meu objetivo então era lembrá-los daquilo que havíamos estudado sobre história oral na semana anterior. O foco da fala desse estudante do 8º ano foi a relação com sua família e o medo trazido pela Covid 19, tendo em vista que sua mãe é enfermeira. Fiquei bastante surpreso pela densidade das perguntas e do relato, e ainda mais surpreso por nas demais turmas os problemas oriundos do contexto pandêmico, em geral ligados a problemas de convivência com familiares, ao medo de perder alguém e, em vários casos, ao trauma de ter perdido um ente querido próximo estarem sempre presentes. Chamo atenção para o detalhe de que as entrevistas de cada turma eram isoladas, ou seja, uma turma não sabia como a atividade havia se desenrolado nas demais. Cogitei que de alguma forma eu pudesse estar direcionando esse tipo de relato, de tal forma que fiquei atento para não tocar no assunto nas últimas turmas, mas invariavelmente relatos do que aparenta ser algum trauma social surgiram. Alguns desses relatos iniciaram o primeiro episódio do podcast. Como aprendizagem minha, entre outras coisas,

fica a lição de não ser ingênuo ao propor ou aceitar alguma proposta de atividade sem antes uma reflexão acerca dos seus possíveis desdobramentos e consequências, tendo em vista as múltiplas dimensões que os estudantes podem dar ao que lhes é proposto. Por óbvio, o planejamento é fundamental. De qualquer forma, a atividade agradou às turmas e gerou conversas significativas.

A oficina "História da ocupação do Guajuviras" foi a primeira fora do horário regular de aula dos estudantes. Por sorte, houve um facilitador: a escola não tinha aulas às sextas-feiras, mas abria para atividades administrativas. A direção autorizou os encontros serem no auditório da escola nesses dias, desta forma não foi preciso chamar os estudantes em dois grupos, no contraturno. Essa oficina ocorreu entre 9h e 12h.

Essa oficina não estava planejada. Porém, ao longo dos três primeiros encontros, percebi a necessidade de um momento para que os estudantes tivessem acesso à história da ocupação, que até então fez parte de algumas aulas de história antes do início do projeto. Além disso, abandonar o plano inicial de uma oficina sobre gravação de podcast veio da minha percepção de que não precisaria me ater a questões tão técnicas acerca da edição dos episódios. Esse foi meu momento de maior apreensão pois, embora muitos estudantes tenham se voluntariado e levado as autorizações para os pais assinarem, não sabia quantos de fato compareceriam e se engajariam no projeto. Para meu alívio e felicidade, 35 estudantes foram até a escola. Iniciei com um café da manhã, onde aproveitei para explicar o que iria acontecer: uma parte inicial onde aprenderíamos sobre a história da ocupação com base em livros publicados e relatos da época, e uma parte final onde todos escreveriam pelo menos dez questões cada a serem utilizadas na entrevista. Nesse encontro, à luz do estudo sobre a ocupação para o qual confeccionei uma apresentação de slides que pode ser conferida nos apêndices, os estudantes se mostraram surpresos com alguns relatos e, principalmente, com as dificuldades passadas pelas pessoas da época. Ocorreu um momento onde os estudantes realizaram o que depois concluí ser um exercício de alteridade: alguns se imaginaram naquela situação e o que fariam naquele contexto. Infelizmente esse encontro não foi gravado (não havia o objetivo de usá-lo nos

episódios), o que se mostrou um equívoco pois algumas falas certamente poderiam estar presentes no podcast.

Sobre a entrevista, ao longo do mês em que ocorreram as duas primeiras oficinas, sempre perguntei quem ali possuía familiar que participou da ocupação. Consegui alguns contatos, sendo que dois mostraram disponibilidade, dessas duas pessoas que confirmaram interesse em participar, não consegui agendar com uma delas. Foi realizada, portanto, apenas uma entrevista, o que acabou por se mostrar, porém, mais adequado, tendo em vista o montante de trabalho envolvido. Dona Tereza Maria Pereira de Araújo, avó de um dos estudantes que participou do projeto pedagógico, compareceu à escola em uma manhã de sexta-feira. Foi uma manhã ensolarada onde compareceram 15 estudantes. A escola ofereceu um café da manhã a todos e todas, momento que aproveitei para montar todo equipamento de gravação (notebook, interface de áudio, dois microfones do tipo dinâmico e um celular), e precisamente às 10h iniciou a entrevista.

Cada estudante recebeu a folha com as perguntas elaboradas na semana anterior (que pode ser conferida no apêndice H). Expliquei novamente que elas eram um guia, que não precisavam todas serem feitas e que não importava a ordem. Houve um momento inicial de timidez por parte dos estudantes ao falar ao microfone, porém, por Dona Tereza ser bastante espontânea, assim que se apresentou, já com os microfones ligados, iniciou uma fala sobre a época da ocupação. Aqui cabe uma preocupação minha que levou ao critério de escolha da entrevistada: acreditava ser importante que fosse alguém que, além de pertencer ao círculo de relação de algum estudante, não costuma ser acionada para dar relatos sobre aqueles acontecimentos; entendia que era muito importante que fosse um relato ainda não registrado e não estruturado pela repetição. Isso explica porque não recorri a grupos que costumam ser chamados para falar acerca da ocupação, por mais qualificadas que também possam ser suas memórias.

Voltando à entrevista, o formato que acabou ocorrendo foi a leitura de alguma pergunta por algum estudante seguida de indicações livres acerca do tema. Tomei à frente nas indagações iniciais, buscando estimular os estudantes a explorarem mais o tema da pergunta, pensando em questões novas. Como pode ser conferido no resultado final (os episódios), os estudantes mais velhos

foram mais participativos, embora não fossem maioria presente no momento. Em geral, creio que por timidez, os estudantes mais novos preferiram apontar questões da lista, ou, quando elaboraram questões novas, pedir para que outro estudante a dissesse em voz alta para a gravação (vale destacar que os microfones permaneceram abertos durante toda a entrevista).

Ao final, ao contrário do que imaginava, todas as questões da lista, além de algumas pensadas na hora, foram feitas ao longo das duas horas que durou a entrevista. Creio que todos os objetivos foram alcançados e ficou evidente a importância de as questões terem sido elaboradas de antemão à luz de conhecimentos acerca do evento em questão, o que, além de proporcionar um material extenso, gerou perguntas bastante apuradas sobre o tema. Imaginei que o fato da entrevistada ser uma mulher negra pudesse de alguma forma instigar os estudantes a pensarem questões que levassem em conta esses marcadores, e, embora tenham ocorrido perguntas sobre a condição feminina na ocupação, nenhum estudante manifestou qualquer pergunta que levasse em conta a categoria raça. Além disso, algo que ficou evidente no encontro onde ouvimos a entrevista e debatemos as respostas foi o fato de poucas questões acerca da vida pessoal de Dona Tereza para além da ocupação foram pensadas, o que dificultou alguns pontos no que toca a elaboração de uma narrativa de acordo com o que estudamos sobre *storytelling*.

O último encontro tinha inicialmente como principal objetivo escolher quais questões e respostas destacar da entrevista de Dona Tereza. O foco estava na elaboração de uma estrutura para a narrativa que criaríamos a partir delas. Embora isso tenha ocorrido ao longo da primeira metade do encontro, a segunda metade foi reconfigurada a partir de uma proposta dos próprios estudantes, pois eles desejavam algo em formato de debate.

Creio que a vontade pelo debate tenha vindo de uma disputa de perspectivas que se colocou logo no início: uma estudante argumentou que acreditava não ser algo bom alguém ter que lutar por direitos tão básicos como a moradia, e outro estudante argumentou que sem luta não há como fazer seus direitos se tornarem uma realidade.

Esse debate acabou por se tornar material muito importante para o podcast, e foi utilizado principalmente no terceiro episódio, embora partes dele intercalaram as falas de Dona Tereza nos três episódios. No que toca ao

objetivo principal deste projeto pedagógico, creio serem claros os momentos em que os estudantes debatem utilizando o conceito de agência histórica.

Vale destacar que a participação nesse último encontro foi menor em relação à entrevista, que por sua vez foi menor que a terceira oficina (o primeiro encontro fora do horário regular de aula). Embora nas aulas de história e no grupo de whatsapp o engajamento tenha permanecido constante (em todas as aulas havia um momento de perguntas dos estudantes sobre o andamento do podcast, por exemplo), a presença dos estudantes nos encontros presenciais foi gradualmente diminuindo, o que pode ser indício de que um formato com muitos encontros fora da sala de aula não seja o mais adequado, ou que pelo menos seria necessário lançar mão de outras formas de motivação. Pensando *a posteriori*, o plano inicial de duas entrevistas que não foi executado por circunstâncias casuísticas, seria muito mais difícil de ser executado.

Creio que o formato de debate pensado para o encontro final deu conta do objetivo de operar com o conceito de agência histórica com os estudantes. Contudo, aquilo que foi inicialmente planejado (a gravação de um episódio com tema “como fizemos esse podcast”) possivelmente traria ainda mais reflexões acerca desse conceito para os estudantes. O ideal, pensando *a posteriori*, provavelmente seria de que ambos momentos (o debate e a gravação desse episódio) ocorressem, uma vez que o primeiro incitou os estudantes a pensarem sobre as respostas dadas pela Dona Tereza, e o segundo exploraria uma reflexão acerca de todo processo pedagógico envolvido na gravação do podcast.

Como já mencionado, em razão ainda do impacto da pandemia no segundo semestre de 2021, período em que o projeto pedagógico foi executado, os estudantes frequentaram a escola de forma escalonada, o que fez com que eu encontrasse determinado estudante apenas duas vezes ao mês. Para tentar contornar esse problema, criei um grupo de whatsapp com os estudantes voluntários. Inicialmente esse grupo tinha por objetivo apenas organizar as datas dos encontros e passar alguns avisos, porém, na medida em que o semestre letivo foi avançado, ficou claro que esse canal seria importante para também conversar e tomar decisões com os estudantes sobre o conteúdo do podcast.

Como também já mencionado, o último encontro, onde ocorreu o debate, foi realizado muito próximo do fim do semestre letivo, o que fez com que a participação dos estudantes na edição dos episódios ficasse comprometida. O grupo de whatsapp foi utilizado, portanto, também como forma de contornar, pelo menos em parte, esse problema. Foi em conversas no grupo que escolhemos a identidade visual do podcast, bem como escolhemos seu nome e, mais importante, tomamos decisões acerca da edição, como a trilha sonora e que partes da entrevista dar mais destaque. Foi também por áudio de whatsapp que várias inserções dos estudantes utilizadas nos episódios foram gravadas. Por fim, foi por meio desse canal que pude observar as reações dos estudantes quando o podcast foi para o ar.

Sobre as questões técnicas, para a captação do áudio das entrevistas dos estudantes no exercício sobre história oral foi utilizado apenas um celular com o aplicativo Anchor, tendo em vista que inicialmente não havia o objetivo de utilizar algumas das falas nos episódios. Cada entrevista gerou um arquivo de áudio, de pista única, que foi exportado do aplicativo e editado em um programa *open source* chamado Audacity.

Na entrevista com Dona Tereza foi utilizado um notebook conectado a uma interface de áudio onde, por sua vez, foram conectados dois microfones dinâmicos. Um dos microfones ficou em um pedestal na mesa com Dona Tereza, o outro passou de mãos em mãos entre os entrevistadores. No notebook, o áudio foi captado em duas pistas separadas usando o programa Audacity, já mencionado. Como backup, um celular foi utilizado para também captar a fala de Dona Tereza, utilizando o aplicativo Anchor. Ressalto que nenhum desses equipamentos foi fornecido pela escola que possuía apenas microfones que julguei não apropriados para a atividade. No debate, repeti a disposição dos equipamentos utilizados na entrevista, sendo que ambos os microfones passavam de mão em mão.

Os desafios técnicos se mostraram menores do que a preocupação que creditei a eles de antemão. No fim, o maior problema era diminuir os sons ambiente, sempre muito ricos em uma escola (por isso microfones do tipo dinâmicos e não do tipo condensadores). Fica a sugestão para aqueles que pretendem se aventurar na captação de áudio em sala de aula para podcast prestar atenção a ventiladores, ar-condicionado, projetor ou qualquer fonte de

ruído permanente que no momento não aparenta ser um problema, mas que ao editar percebe-se sua incômoda presença. Destaco que resultado técnico semelhante provavelmente seria obtido se apenas celulares fossem utilizados na captação dos áudios, embora isso exigiria outros procedimentos.

No que toca a edição, ela exigiu conhecimento técnico mais aprofundado. Nela, novamente o programa Audacity foi utilizado e muita atenção foi dada em aumentar a qualidade do áudio, minimizando ruídos, equalizando volumes, etc. Essa tarefa exigiu um computador com configurações adequadas para dar cabo de processar a edição dos arquivos de áudio, tendo em vista que os arquivos dos projetos de edição têm tamanho considerável e que o programa exige desempenho da máquina⁵. Destaco ainda a preocupação com backup online dos arquivos originais de áudio e dos arquivos dos projetos de edição, o que foi feito mantendo pastas do computador sincronizadas aos serviços onedrive (microsoft), dropbox e google drive (back ups nunca são demais). Caso contrário, uma falha no computador poderia arruinar todo o trabalho.

⁵ Em 2022, tais configurações foram um computador com 8gb de memória ram, placa de vídeo com 2gb de memória dedicada e um HD SSD.

CAPÍTULO 3

O resultado final: O podcast Guajuviras 1987

Neste momento, convido você, leitor, para ouvir os três episódios do podcast Guajuviras 1987. Os links e respectivos QR codes podem ser conferidos no apêndice I.

Ao final, estruturamos o podcast em três episódios com cerca de 24 minutos cada. Pouco mais de uma hora de material final cujo tempo de duração esconde a quantidade de trabalho envolvido. A edição e publicação dos episódios ocorreu após o fim do ano letivo de 2021, de forma que a participação dos estudantes nesta etapa se deu por meio do grupo de whatsapp. Nele, decidimos o nome, a trilha sonora, a identidade visual, que partes cortar, entre outros elementos da edição. Várias inserções dos estudantes foram gravadas e enviadas a mim por mensagens privadas desse aplicativo de conversas. Um dos objetivos foi utilizar materiais produzidos em todas as oficinas, buscando dar algumas pistas ao ouvinte de como foi todo o processo de produção dos episódios.

Utilizamos técnicas de *storytelling* sempre que possível: escolhemos *punchlines*, momentos mais impactantes, para iniciar cada episódio, e buscamos terminá-los instigando a ouvir o próximo, e, no caso do terceiro e último episódio, terminar a entrevista num momento de maior emoção, incentivado pela escolha da trilha sonora.

A narrativa foi dividida em três partes: “organização e coragem”, “união e resistência”, e “o legado”. Vale destacar que as perguntas e respostas foram agrupadas para corresponder a essas temáticas, não estando, portanto, na ordem original da entrevista. Além disso, algumas perguntas foram excluídas, sempre tendo como foco a técnica de *storytelling* de apenas manter aquilo que interessa a história a ser contada. Da mesma forma, como é explicitamente mencionado nos episódios em mais de um momento, nossa narrativa teve dois objetivos, na superfície pretendemos contar a história da participação de Dona Tereza na ocupação, e na profundidade buscamos contar uma história sobre como pessoas comuns são agentes históricos e podem alterar a sua realidade.

A agência histórica no podcast

O primeiro ponto a ser destacado é que existem aqui duas dimensões onde o conceito de agência histórica pode ser analisado: uma consiste em perceber como esse conceito esteve presente ao longo do podcast; outra consiste na forma como os estudantes participantes expressaram seu entendimento desse conceito.

Iniciamos o episódio 1 enfatizando o caráter subjetivo da história que seria dali em diante narrada. Nessa introdução, estudantes relataram sua percepção do tempo de quarentena, seguida de uma definição breve do que é a História Oral. Essa forma de iniciar teve três objetivos: começar com algo que trouxesse algum impacto, dentro daquilo que estudamos sobre *storytelling*, mostrar que esse podcast foi construído a partir de um projeto bastante estruturado e, por fim, destacar a subjetividade própria da história oral bem como do *storytelling*. Assim, foi construída a fala inicial:

O podcast que você está ouvindo, porém, não é sobre a pandemia. Decidimos começar por esses relatos para destacar duas coisas: a primeira é que esse podcast foi produzido durante a pandemia e ela deixou marcas no resultado final, seja em razão das dificuldades objetivas que esse contexto trouxe, seja em razão das marcas que esse evento tem deixado em todos os participantes da produção desse podcast. **A segunda coisa que queremos destacar é que, embora todos passamos pela pandemia, cada um de nós tem uma história individual, subjetiva, para contar desse evento, cada um de nós carrega consigo as marcas dos processos históricos que vivemos.** E a história que você está prestes a ouvir está marcada por essa ideia (Podcast Guajuviras 1987, episódio 1, minuto 4).

Dado um breve contexto do ano de 1987 no Brasil, começa a entrevista com Dona Tereza, onde ela se apresenta e inicia o relato da ocupação destacando a confusão que foi o dia 17 de abril de 1987 e a sua condição de grávida:

Meu nome é Tereza Maria Pereira de Araújo, sou aposentada, mas ainda trabalho. Hoje trabalho de cozinheira. A vida toda eu trabalhei e hoje é por necessidade mesmo, porque só com o dinheiro da aposentadoria não tem como sobreviver. (...) Chegamos de ônibus, de madrugada, e tinha a maior confusão, pessoal quase não conseguia entrar. Para a gente pode ficar aqui, tivemos que entrar dentro de um prédio, aguardando até a hora para a gente poder fazer alguma coisa, porque não tinha luz, não tinha água, não tinha nada. Chegamos com uma malinha, um cobertor, uma vela que era necessária, (...) e eu grávida de sete meses. Então foi isso aí, chegamos, entramos e ficamos aqui. (Podcast Guajuviras 1987, episódio 1, minuto 5).

O relato continua com Dona Tereza destacando o que chamou de privilégio: ter um conhecido na entrada da ocupação. Quando indagada sobre quem era essa pessoa, Dona Tereza se limitou a dizer: uma pessoa “que tinha um certo conhecimento de como é que fazia”. Esse ponto chamou a atenção dos estudantes quando analisaram a entrevista, havendo inclusive um debate sobre o quanto o fator sorte (ter esse conhecido) foi importante para o desenrolar da história. Curiosamente, demorou até a Dona Tereza revelar a identidade dessa pessoa e decidimos colocar isso no episódio 3, ainda tendo em vista uma das técnicas do *storytelling* de criar *punchlines*, momentos que instiga o ouvinte a ficar curioso e continuar atento à história. Esse foi um dos momentos em que os estudantes operaram com o conceito de agência histórica quando debateram sobre quais eram as condições que Dona Tereza e sua família tinham naquele momento, o que influenciou a decisão de entrar na ocupação, e quanto o fator chamado de “sorte” pelos estudantes foi ou não determinante.

Orientado pelo objetivo de dar ênfase nas dificuldades que Dona Tereza enfrentou na ocupação, outra técnica do *storytelling*, o episódio 1 prossegue com perguntas dos estudantes nesse sentido. As respostas deram ênfase na organização que os ocupantes estabeleceram naquele momento bem como no medo que os assombrava de porventura perder todos os seus pertences na hora da mudança. Tais destaques acabaram por ser escolhidos para inclusive compor o nome do primeiro episódio “Organização e Resistência”.

Ainda dentro do aspecto medo, nesse primeiro episódio reunimos todas as falas onde Dona Tereza manifesta o medo que tinha do escuro, explicitamente dito quando perguntada sobre o que mais tinha medo na época. A primeira menção foi:

A gente passou sufoco sim quando teve que entrar com a mudança. Aí bateu o medo, o desespero, por que a gente arriscava perder tudo lá na portaria (...). A gente não tinha luz pra chegar, para subir a escada, porque a nossa mudança já chegou à noite, aí era tropeçando na escada, com mudança com tudo, aí confeccionamos lampiões, pegávamos umas latinhas, colocava uma vela aí pra poder subir as escadas com a mudança, mas sempre teve alguém que ajudava, sempre tinham pessoas que nos ajudavam (Podcast Guajuviras 1987, episódio 1, min 10).

Esse foi um dos momentos em que a forma como Dona Tereza construiu suas falas auxiliou no nosso objetivo de destacar a sua agência histórica, pois em geral, após descrever um contexto de dificuldade, pontuava quais foram suas estratégias para contornar os problemas expostos. Podemos perceber isso novamente na fala seguinte:

A casa estava fechada há muito tempo. Aliás, até por isso deu-se a invasão: estava muito tempo tudo parado, eles tinham inscrito as pessoas, eles iam chamar, mas como isso não aconteceu, o pessoal resolveu invadir. (Podcast Guajuviras 1987, episódio 1, min 13).

Ao analisar as respostas de Dona Tereza às perguntas do primeiro episódio (trecho gravado no encontro da semana seguinte à entrevista), os estudantes destacaram a sua coragem.

- Ela ter que acordar todo dia de madrugada para buscar água ou enfrentar uma fila, no escuro, com risco de ser roubada, agredida, ou até mais, abuso. (Estudante 1).
- Você destaca o que dessa postura dela? (Professor).
- Eu acho ela muito corajosa, acho que ela foi muito valente. Ela não teve medo, e foi assim direto: foi buscar água, foi mais pela necessidade dela de ter que fazer comida, lavar a roupa e essas coisas. (Estudante 1)
- Meio que ela não tinha muita opção. Era ficar ali ou pagar aluguel, e também porque eles já chegaram lá, um monte de luta, muitos desafios, então por que parar agora né? Eu acho que ela tinha em mente que todo esse caos, que todo esse desafio que ela passou no futuro ia valer a pena. (Estudante 2). (Podcast Guajuviras 1987, episódio 1, min 17).

Nesse momento, busquei ressaltar que o conhecimento que temos do final dessa história pode fazer com que nossas análises das decisões que Dona Tereza tomou sejam feitas a partir de seus resultados e não do seu contexto e objetivos.

- Não sei se vocês estão ligados em um detalhe (...) nada garantia para eles que não chegaria um dia que a polícia viria e mandasse todo mundo embora. (...) Não havia garantia alguma de que aquilo daria certo. Hoje, olhando a história, sabendo que aquelas pessoas conseguiram as suas casas, então, beleza, valeu a pena, só que essa certeza obviamente não existia na época. (Podcast Guajuviras 1987, episódio 1, min 18).

Ainda no objetivo de dar destaque às emoções, finalizamos o episódio com um trecho onde menciono a coragem de Dona Tereza ao enfrentar todos aqueles desafios e onde um dos estudantes manifesta a sua vontade de “pedir um autógrafo” para a Dona Tereza, que gera uma conversa onde percebemos novamente os estudantes operando com a agência histórica:

- Eu quero pedir um autógrafo para essa tia. (Estudante 1)
- Quer pedir um autógrafo para ela por que? (Professor)
- Olha a valentia que ela teve (Estudante 1)
- Ela é uma pessoa histórica, né! (Aluno 2).
- É uma lenda viva! (Estudante 1).
- Mas uma pessoa histórica... você pode desenvolver um pouco mais? (professor).
- Ela participou de uma coisa que ninguém participou. Se não fosse eles, não teria aqui, a gente não estaria morando. (Podcast Guajuviras 1987, episódio 1, min 21).

Sobre a trilha sonora, decidimos que ela seria preferencialmente com músicas nacionais, com letras que se encaixavam com as falas e com um estilo musical para cada episódio: rock para o episódio 1, hip-hop e rap para o episódio 2 e músicas cinematográficas e samba para o episódio 3. Assim, cada episódio buscou passar uma sensação diferente, de acordo com seus respectivos objetivos (destacar o medo e a insegurança no episódio 1, a luta e resistência no episódio 2, e a esperança no episódio 3).

O episódio 2 inicia, assim como o primeiro, com falas que remetem a uma das oficinas ocorridas em preparação para a entrevista. No caso, estudantes narraram um dos resultados da oficina *storytelling*, o exercício “vou contar uma história sobre X e essa história é importante porque Y”. O objetivo aqui foi novamente mostrar ao ouvinte as bases do projeto que gerou o podcast e expressar algumas das ideias que os estudantes tiveram naquela oficina.

Iniciamos o episódio reunindo as perguntas sobre como Dona Tereza cuidava dos filhos na ocupação. Ela manteve uma estrutura de resposta onde descrevia o problema seguido da forma como ele era contornado. “Sempre se dava um jeitinho”, foi a expressão que utilizou no início do episódio. Essas respostas deram ênfase na ajuda que ela teve de vizinhos e parentes, tanto que escolhemos como título desse episódio “União e Resistência”. A falta de água e luz foi algo que chamou bastante a atenção dos estudantes a julgar pelo número de questões sobre isso na oficina onde elaboramos o roteiro de entrevista. Tais problemas, segundo Dona Tereza, eram resolvidos pela ajuda mútua entre os ocupantes e seus familiares.

Foi difícil, mas ainda vou te falar que foi bom. Hoje eu digo que foi bom porque as pessoas eram muito solidárias. A gente tinha ajuda de outras pessoas. Hoje as pessoas não são como eram antes, as pessoas eram mais amigas e solidárias. Se elas viam que tu estava precisando, elas ajudavam, sempre tinha alguém para te apoiar, te ajudar. (Podcast Guajuviras 1987, episódio 2, min 4)

Após, o episódio passa a dar atenção às estratégias de Dona Tereza para não ter sua casa tomada por outra pessoa. Ela relatou que raramente saía de casa, que quando saía levava consigo seus filhos, que não deixava sua casa por mais do que uma hora, e que seus vizinhos cuidavam para ninguém entrar na sua casa nesses momentos. Relatou também como foi que se estabeleceram no atual apartamento, novamente pela ajuda de vizinhos que a orientaram a um apartamento maior, tendo em vista que Dona Tereza estava grávida e acompanhada dos filhos.

O episódio passa então a abordar o tratamento que a polícia deu a Dona Tereza (que felizmente já estava dentro da casa ocupada nos momentos que ocorreram embates), do estabelecimento da energia elétrica (que necessitou dos moradores para a ligação dos cabos dos postes até os prédios e que houve muita festa quando finalmente ela foi estabelecida, o que demorou três meses). Por fim, o trecho é encerrado com a resposta de Dona Tereza à pergunta sobre atendimento médico e condições de saneamento:

- Eu precisei porque eu tive que ganhar o meu bebê. Eu tive tanta sorte que foi justamente no primeiro ônibus que entrou, que começou um ônibus aqui dentro a circular. Então, quando o ônibus desceu, eu corri até a esquina, e na volta eu entrei no ônibus. (Dona Tereza).
- E a senhora foi de ônibus até o hospital! (...) Às vezes a gente dá sorte! (professor).
- Às vezes a gente dá sorte. Eu sempre fui uma mulher de muita sorte, graças a Deus. (Dona Tereza). (Episódio 2, minuto 11).

A criação dos filhos, incluindo sua vida escolar, foi tema do bloco seguinte do episódio 2. Dona Tereza relata que ao todo eram vinte e duas crianças no lugar onde morava, mas que nenhuma estava em idade escolar, por serem muito jovens. As famílias com crianças que deveriam frequentar a escola não tinham como levar seus filhos e esperaram até que as escolas do bairro fossem abertas, o que demorou cerca de sete meses. Nesse momento, foi feita a pergunta se Dona Tereza acredita que o bairro teria existido se não fosse a ocupação: “Não teriam [começado se não fosse a ocupação]. A casa ia se destruir sozinha sem ninguém dentro, sem ninguém cuidar.” (Podcast Guajuviras 1984, Episódio 2, min. 14).

O episódio continua com o relato sobre como os vizinhos se organizavam para manter a limpeza, sobre a criminalidade na ocupação (que era pouca no seu setor, segundo Dona Tereza), sobre como jornais e TVs noticiavam a

ocupação. Na resposta desta última, é possível perceber outra frase comum de Dona Tereza:

- A gente na época achava que não estava muito bom, porque a gente estava lutando para ter uma luz, para ter uma água, para adquirir as coisas. Mas até que veio rápido. **Mas até que era bom, foi bom, no geral foi bom.** (Podcast Guajuviras 1984, episódio 2, minuto 18).

Sobre as questões formuladas pelos estudantes, destaco a importância do conhecimento prévio acerca da ocupação que eles demonstraram, oriundo da oficina sobre a história do bairro. Várias perguntas foram bastante específicas, citando agentes específicos daquele contexto, como a COHAB, neste momento do episódio 2. Acreditávamos que Dona Tereza teria uma visão negativa dessa instituição, tendo em vista outros relatos que lemos, mas isso não se verificou na entrevista, onde Dona Tereza menciona que a COHAB não quis atrapalhar os moradores. Ela destacou as assembleias de moradores como um ambiente de debate e decisão, embora ela não conseguisse participar muito em razão das tarefas com os filhos, o que julgou que poderia ter feito diferente, poderia ter participado mais.

O episódio 2 finaliza com questões sobre diversão e descanso no período da ocupação. Aqui o objetivo das perguntas eram saber mais dos sentimentos e inclusive da saúde mental de Dona Tereza naquela época, porém, suas respostas continuaram destacado os problemas concretos que enfrentavam, como a dificuldade de lavar roupa, e que nos raros momentos de descanso, formava-se uma roda de chimarrão onde os vizinhos conversavam. No fim do episódio, inserimos novamente um diálogo ocorrido no debate do encontro seguinte à entrevista, onde busquei destacar novamente a agência histórica daqueles que participaram da ocupação.

- Isso começou a mudar porque teve uma pressão dos moradores? (Estudante).
 - Isso, foi a pressão da galera que ocupou que fez o bairro existir e ser regularizado. (Professor).
 - Então foi uma resistência. (Estudante).
 - Isso, foi uma resistência. (...) Resistência parece reativa, no sentido que você está sofrendo alguma coisa e resiste, mas eles não foram apenas reativos, eles foram também ativos. Eles foram e fizeram. (professor). (Podcast Guajuviras 1984, episódio 2, min 25).

O episódio 3 tem como foco, como mencionado no início, os sentimentos e legado que a ocupação deixou na vida da Dona Tereza, e os possíveis

ensinamentos que o seu relato pode trazer aos estudantes. As primeiras falas foram gravadas no sexto encontro (aquele posterior à entrevista). É exposto já de início o debate entre os estudantes que marcou aquele encontro: se os indivíduos deveriam ou não lutar por seus direitos.

- Eu não acho certo isso, as pessoas conseguiram mesmo sem a ajuda deles, porque eles estão lá para ajudar as pessoas, para ajudar a sociedade, para ajudar a comunidade, e sem o apoio que eles dão, as pessoas acabam muito mais tendo que trabalhar, então eu acho que isso é um trabalho desnecessário, e desgaste desnecessário, porque se o pessoal ajudasse, eles não teriam que fazer tudo. (Estudante).

- Pessoal, tu diz, o governo ajudasse? (professor).

- Isso, o estado, todo mundo, (...) as pessoas nos poderes, que tem autonomia, que tem poder para fazer aquilo. (Estudante). (Podcast Guajuviras 1984, Episódio 3, Min. 1)

Destaco aqui que parece claro ao longo desse debate que os estudantes jamais colocam em questão o mérito de Dona Tereza e dos demais ocupantes de terem que se articular e enfrentar todas as dificuldades narradas no podcast, em outras palavras, o seu direito de se insurgir. A posição de parte da turma foi de questionar a necessidade daquelas ações, na medida em que acreditam que o poder público deveria fazer valer os direitos dos indivíduos, principalmente os mais básicos, como a moradia.

Voltando à entrevista, Dona Tereza destaca que passar por todas aquelas dificuldades lhe deu mais força para continuar, tendo em vista principalmente seu desejo de deixar de pagar aluguel. Esse desejo mostrou-se como o principal motivador das ações de Dona Tereza na ocupação: “Hoje, graças a Deus, eu não pago aluguel porque eu insisti em ficar aqui”. (Podcast Guajuviras 1987, episódio 3, min. 2). Quando esse trecho foi analisado pelos estudantes, o aluguel e o escuro foram escolhidos por eles como os antagonistas da história narrada por Dona Tereza. Nessa altura da entrevista os estudantes já estavam mais à vontade em falar ao microfone e aprofundar as questões que faziam (o medo do microfone afastou vários de se manifestarem nas gravações).

O episódio 3 segue com questões sobre saúde mental, onde novamente Dona Tereza atenta para as dificuldades concretas daquele contexto, e, tal como anteriormente, recorre à estrutura de explicar o problema (não havia água e luz) e apontar a resolução (esperar até o final do mês para que todos tivessem dinheiro para comprar os fios). Havia também perguntas no roteiro

que tentavam instigar Dona Tereza a refletir sobre e relatar possíveis diferenças nas condições de homens e mulheres na ocupação. Ela relata que pela maioria dos ocupantes ser formada por casais, havia um número parecido de mulheres e homens, e quando perguntada sobre possíveis tarefas apenas para mulheres ou homens, respondeu apenas que “a gente se metia, era tudo junto”. (Podcast Guajuviras 1987, Episódio 3, min 3).

O episódio 3 passa então a focar nos sentimentos de Dona Tereza quando finalmente houve a garantia da moradia:

[sentimento] de felicidade. Que eu ia poder ter uma casa. O que mais me entristece é as pessoas terem que pagar aluguel. (...) Eu posso dizer que fiquei muito feliz depois de que veio tudo, de que veio a água, depois de que veio a luz, que a gente pode trabalhar, a vida normal, as crianças na escola, (...) para mim eu fiquei muito bem. Eu me senti muito melhor. E saber que depois a gente não precisava mais pagar aluguel. (Podcast Guajuviras 1984, episódio 3, min 5).

Esse trecho foi particularmente destacado pelos estudantes quando analisaram a entrevista e creio ter sido o gerador do debate acima mencionado: a necessidade de luta por uma vida *normal*. A posição do grupo de estudantes que defendeu a necessidade de luta foi justamente de que o normal não é dado naturalmente, que aquilo que alguns já nascem com, para outros precisa ser buscado ou não será alcançado. Enquanto um lado argumentava que algumas batalhas não deveriam ser necessárias:

Não consigo pensar nisso tudo como uma forma boa. (...) A pessoa ter que batalhar para morar num lugar. Literalmente elas saíram porque elas não tinham mais opções, elas tinham que batalhar para morar. Sair no escuro para pegar água para poder beber ou poder se alimentar não é uma coisa legal. Tem pessoas que passam muito trabalho sem necessidade porque elas não têm apoio, sem oportunidade (...) porque as pessoas no poder (...) não mudam as coisas. Então as pessoas acabam passando trabalho sem necessidade. (...) Quando tu tem pessoas que (...) passam fome, pessoas que não têm, eu acho que as pessoas poderiam dar mais autonomia e mais oportunidade para as pessoas trabalharem, porque tem pessoas que não têm essa oportunidade. (min. 8). Eu acho que foi bom pra ela ter esse desafio, batalhar para ter as coisas. Eu acho que é legal batalhar para conseguir nossas coisas, mas tem coisas que não tem que ser necessário. Eu gostaria de batalhar pelas minhas coisas, mas eu não gostaria de sair de um lugar que eu não consigo bancar para passar tudo que ela passou. Isso que eu não acho justo. (Podcast Guajuviras 1984, episódio 3, min 9).

Outro grupo argumentou:

Sempre vai ter pessoas que vão ter que batalhar. Nunca vai ser nada de mão beijada. Então eu acho que teve a parte ruim, claro, mas teve a parte boa também. Ela conseguiu a casa dela, ela conseguiu tudo o

que conseguiu hoje, e foi tudo na batalha. (Podcast Guajuviras 1984, episódio 3, min 12).

Aproveitei esse debate para trazer a agência histórica como conceito capaz de trazer contribuições para àquela conversa. Fiz isso lembrando aos estudantes os objetivos do nosso podcast, de, ao entrevistar Dona Tereza, mostrar que mesmo pessoas comuns possuem capacidade de mudar a sua realidade, seja erguendo-se contra o poder público quando este falha com suas obrigações, seja pressionando as instituições para a criação de novos direitos.

- Uma coisa é como as coisas deveriam ser, outra coisa é na prática. O nosso debate aqui, o porquê de trazer a Dona Tereza para conversar com a gente, é, na prática a gente precisa... (professor)

- Agir. (estudante)

- ... fazer alguma coisa. Aí é que está, eu sou professor de história, se eu não conseguir em algum grau mostrar para vocês que a história é feita pelas pessoas, falhou a minha aula. (...) A gente estuda lá, fizeram isso, isso e aquilo, mas as pessoas fizeram e não foram apenas os grandões, uma galera da base, galera que nem a gente, e a história do Bairro Guajuviras é um exemplo disso. (Podcast Guajuviras 1984, episódio 3, min 18).

Novamente na entrevista, quando Dona Tereza destaca que suas melhores memórias são dos momentos de união entre as pessoas, uma questão foi levantada pelos estudantes no debate: por que Dona Tereza destaca tantas vezes no seu relato que aquilo tudo foi muito bom, apesar das dificuldades? Um dos estudantes, então, expressa sua resposta:

Eu acho que ela achou bom porque as pessoas não estavam umas contra as outras, estavam se ajudando. (...) Elas estavam contra o governo. Ela achou bom porque eles poderiam estar cada um por si, mas estavam se ajudando. (Podcast Guajuviras 1984, episódio 3, min 6).

O episódio começa a se encaminhar para o fim da entrevista com a questão sobre os ensinamentos que vieram com a ocupação, a qual Dona Tereza deu uma poderosa resposta:

A ocupação me ensinou que eu devo lutar sempre para ter alguma coisa, que a gente não consegue nada muito fácil não. (...) Me ensinou a lutar para adquirir, porque se eu não tivesse lutado, hoje eu estaria pagando aluguel, (...) porque tudo ficou tão difícil para adquirir uma casa. (...) Foi bom. (...) Valeu a pena, faria tudo de novo (Podcast Guajuviras 1984, episódio 3, min 8).

O que foi seguido pela pergunta acerca da posição política de Dona Tereza, se essa posição mudou em razão dos eventos que viveu na ocupação. Essa foi a

única questão em que ela não se sentiu inicialmente à vontade para responder, entendendo que não poderia falar ali de política partidária, impondo-se algum tipo de autocensura.

Mudou sim, mas eu não posso falar, mas mudou, e continua até hoje, eu tenho um ideal, fico bem triste quando alguém fala alguma coisa... na época, as pessoas que nos ajudaram a entrar, (...) eles são da política e eu gosto deles. (Podcast Guajuviras 1984, episódio 3, min 11).

Uma vez explicado que não havia problema nisso, ela responde:

Eu sou petista (...) e hoje tem pessoas que brigam por Bolsonaro e quem nos ajudou a entrar aqui foi o PT. E eu gosto disso, gosto dessa coisa de ir à luta, de bandeira, de ir pra rua, eu gosto disso. Se tiver de novo eu vou. (...) Pra mim mudou na ocupação, não era assim. (Podcast Guajuviras 1984, episódio 3, min 11).

A entrevista finaliza com a fala de Dona Tereza para os estudantes, onde ela dá sua mensagem principal:

Sem luta não tem vitória, e a gente precisa lutar bastante para conseguir as coisas, tudo o que a gente quer. Até hoje eu luto ainda, eu criei cinco filhos, eu fiquei sozinha, cinco filhos adolescentes, vocês não imaginam, só quem é pai ou mãe para saber (...). Mas graças a Deus eu consegui, tenho cinco filhos, todos homens e mulheres de bem. (Podcast Guajuviras 1984, episódio 3, min 13).

Na sequência, há um momento onde pensamos em uma trilha sonora que exaltasse a emoção e a superação da história narrada, que sustentasse aqueles sentimentos enquanto se desenrolam os últimos trechos da entrevista, onde os estudantes dão suas mensagens para Dona Tereza (“Ela conseguiu pegar o pior momento e transformar em uma coisa boa”, entre outras) e ela manifesta sua vontade ser líder de algo nos dias de hoje bem como sua felicidade em poder participar de alguma forma da formação deles:

Eu gostaria de fazer uma coisa que eu pudesse fazer alguém conseguir alguma coisa, porque essas coisas me emocionam (min 15). Que fique isso guardado para o futuro, mais adiante. No que precisar, e eu estiver aqui, eu posso ajudar, eu ajudo! (Podcast Guajuviras 1984, episódio 3, min 16).

Por fim, após o debate já citado, o podcast finaliza com o seguinte trecho:

Podemos tirar muitos pontos da entrevista da Dona Tereza para analisar. Nesse podcast nós tínhamos um foco: pensar como a experiência dela pode nos ajudar a entender como os indivíduos, as pessoas, podem se erguer para enfrentar situações de grande impacto na sua trajetória de vida. Mas claro, a Dona Tereza não fez

nada disso tudo que nos narrou sozinha. Pelo contrário, ela sempre destacou a importância da rede de relações que ela criou naquele momento, seja com vizinhos, com parentes ou até mesmo com políticos. O que fica de legado? Entre outras coisas, talvez a inspiração ou a esperança que essa história nos deixa. A ideia aqui não foi engessar algum tipo de modelo a ser seguido, mas de refletir, de pensar: o que nos trouxe até a realidade em que vivemos atualmente, seja nos seus pontos positivos ou negativos? E o que temos nós a ver com essa realidade e seus possíveis desdobramentos? (Podcast Guajuviras 1984, episódio 3, min 19).

O processo todo ao que os estudantes passaram, ao que tudo indica, teve êxito em apresentar e problematizar o conceito de agência histórica. “Ela é uma pessoa histórica”, “Ela conseguiu pegar o pior momento e transformar em uma coisa boa”, são alguns exemplos que mostram o destaque que os estudantes deram ao sucesso das decisões e ações tomadas por Dona Tereza. Embora tenham ressaltado as qualidades desse agente histórico, buscaram também entender as limitações e outras circunstâncias que existiam naquele contexto que desafiavam ou auxiliavam Dona Tereza.

O debate que seguiu a entrevista, que partes compuseram os episódios, na medida em que esteve em torno da luta pelos direitos, indica que a ênfase no conceito de agência histórica presente no projeto pedagógico mostrou-se uma forma possível e frutífera de desenvolver um ensino de história para a democracia.

Sobre o produto final, o podcast, cabe a pergunta: a narrativa criada é de fato dos estudantes? Creio que não totalmente. Embora sejam deles as questões e a decisão sobre que falas destacar, boa parte das decisões ainda couberam a mim, mesmo que eu os tenha consultado em vários momentos da edição. Dos estudantes seguramente são as reflexões que fizeram daquele processo e suas conclusões expressas no sexto e último encontro. Deles também foi a capacidade de alteridade que demonstraram com Dona Tereza. De qualquer forma, trata-se de uma narrativa criada com eles e a partir de suas perspectivas da história da ocupação.

Entendido que os estudantes foram capazes de operar com o conceito de agência histórica para analisar entrevista de Dona Tereza, se faz necessário entender se o gênero de podcast *storytelling* mostrou-se importante para esse resultado. Cabe destacar, inicialmente, que toda a narrativa foi estruturada com base em elementos e técnicas do *storytelling*. Busquei pontuar esses momentos ao longo da descrição dos episódios.

Contudo, a maior contribuição do *storytelling* foi auxiliar na criação de uma narrativa que busca tocar nas sensações e sentimentos, nas emoções. Isso trouxe frutos importantes tanto para o resultado final (os episódios) quanto para a prática pedagógica com os estudantes, na medida em que um dos objetivos era manifestar no estudante alteridade às pessoas envolvidas no evento estudado, e em especial à entrevistada. Creio ser possível afirmar, portanto, que o *storytelling* é uma das formas possíveis de se abordar o conceito de agência histórica com os estudantes na medida em que por meio dele foi possível humanizar um evento histórico, elemento importante na abordagem do conceito. Esse gênero de podcast trouxe técnicas objetivas para explorar os sentimentos daqueles envolvidos na produção dos episódios que creio também impactar os ouvintes.

No que toca à metodologia da história oral, essa foi fundamental para a elaboração do roteiro da entrevista e na abordagem com os estudantes das bases éticas envolvidas nesse tipo de atividade. Os estudantes elaboraram questionamentos qualificados para a entrevista e vários foram capazes de aprofundar o diálogo com Dona Tereza, o que creio que seria mais difícil sem a oficina História Oral. Além disso, o contato dos estudantes com as bases de uma metodologia tão importante à historiografia constituiu por si só uma aula de teoria da história na mencionada oficina. Contudo, tendo em vista que apenas alguns trechos da entrevista foram aqui transcritos e sem o objetivo de torná-los um documento histórico, ressalto que o resultado final não consiste em um trabalho de história oral.

Cabe ainda buscar analisar os resultados desse projeto pedagógico à luz do referencial teórico desta dissertação. No que toca os preceitos da história indisciplinada, estes foram importantes por mostrarem que a quebra de alguns elementos estruturantes da escola e da aula de história especificamente podem trazer benefícios à prática docente, a um ensino de história com maior significado ao estudante. Um dos elementos mais ricos da produção desse podcast foi a junção de estudantes voluntários de todas as turmas das séries finais do ensino fundamental, o que não costuma ocorrer dentro da grade curricular da escola. Ignora-se aqui o paradigma de que abordagens complexas precisam necessariamente ser apenas com os estudantes de anos mais avançados. Alunos do 6° ao 9° anos trabalharam juntos e, mesmo os mais

jovens, trouxeram contribuições importantes. De forma semelhante, o fato de o projeto pedagógico ter foco em grande medida em atividades orais, estudantes com deficiência⁶ puderam participar em pé de igualdade.

Outro paradigma ignorado é a noção de que o local é menos complexo do que o global. Grande parte da complexidade do mundo social esteve presente no estudo da história do Bairro Guajuviras, uma abordagem que não seria possível sem deixar de lado as diretrizes curriculares de cada ano letivo do ensino fundamental. Fica a incômoda impressão de que a transgressão a várias das estruturas da rotina escolar e da prática docente é parte inerente de um ensino de história significativo.

Quanto aos estudos decoloniais, o objetivo, reconhecendo que a história é um campo atravessado por relações de poder, em geral, desiguais, que acabam por validar determinadas narrativas históricas em detrimento de outras (UCHA, 2020), foi pensar formas de narrativas históricas que contestem seu lugar enquanto parte de “saberes subalternos” (MIGNOLO 2003). Entendendo que a colonialidade opera por meio de binarismos e hierarquizações nos mais diferentes níveis da vida individual e coletiva (QUIJANO 2005), torna-se fundamental desconstruir formas de pensamento que entendem o ocidente como matriz intelectual universal e incontestável da humanidade por meio da construção de perspectivas de lugares subalternizados que possam questionar o paradigma hegemônico. Foi a partir desse entendimento que esta pesquisa buscou romper com silenciamentos e ausências dando voz a narrativas históricas criadas a partir de experiências locais, pensando-as como modos de resistência que ressignificam e transformam as formas dominantes de conhecimento.

Creio que os estudantes seriam mais capazes de operar com as categorias de raça, classe e gênero, de modo a impactar nas perguntas que formularam ou na análise que fizeram da entrevista de Dona Tereza se o projeto pedagógico aqui realizado tivesse abordado os marcadores sociais da diferença em algum momento específico, como uma aula pensada para o podcast.

⁶ Foram dois os estudantes com deficiência intelectual que participaram da produção do podcast.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação foi possível analisar as reflexões dos estudantes acerca da história do bairro Guajuviras, como eles se apropriaram ou não das técnicas de *storytelling* e história oral incluindo quais foram seus maiores interesses ao elaborar a entrevista, suas opiniões acerca das respostas dadas por Dona Tereza. O processo de ensino e aprendizagem que resultou na elaboração do podcast “Guajuviras 1987” ao qual foram submetidos os estudantes voluntários teve êxito em apresentar e problematizar o conceito de agência histórica. Tal êxito verifica-se nos momentos em que os estudantes buscaram entender as circunstâncias que levaram a entrevistada, Dona Tereza, a tomar suas decisões na ocupação que deu origem ao bairro Guajuviras, seja naquilo que a favorecia, seja naquilo que a desafiava, e, acima de tudo, na capacidade dos estudantes compreenderem que mesmo os “subalternos” tem agência na luta por seus direitos. Desta forma, uma prática pedagógica com ênfase no conceito de agência histórica mostrou-se uma forma possível e frutífera de desenvolver um ensino de história para a democracia.

Para tal resultado, o gênero de podcast *storytelling* mostrou-se importante, tendo em vista que foi por meio dele que se estruturou uma narrativa que humanizou um evento histórico, que valorizou emoções, sensações e sentimentos ao mesmo tempo em que mantiveram-se documentos e testemunhos como bases dessa narrativa.

O projeto pedagógico proposto aos estudantes e a forma como ele foi executado possuem possibilidades de análise maiores do que aquelas que uma dissertação dá conta de abarcar. Nesse projeto, estudantes participaram da criação de uma narrativa própria acerca de um evento histórico, sobre o qual inclusive foram coautores da estruturação de uma fonte histórica. Não é proposta deste trabalho, contudo, a criação de modelos ou generalizações. Não seria possível, por exemplo, desenvolver um projeto pedagógico semelhante em local sem as condições materiais que aqui foram necessárias, ou com algum professor sem os conhecimentos técnicos exigidos para produzir um podcast. Nesse mesmo sentido, o projeto pedagógico aqui desenvolvido seria de difícil adequação à rotina do professor de história, tendo em vista que necessitou ser concomitante à carga horária regular de história das turmas. O

que se buscou aqui foi explorar a potência de um ensino de história com ênfase no conceito de agência histórica e, mais especificamente, por meio do podcast *storytelling*. A partir disso, traçou-se um caminho dentre muitos possíveis.

Um desses caminhos possíveis não abarcados neste trabalho é propor aos estudantes que analisem podcasts *storytelling* buscando os momentos que seus personagens são agentes históricos. Nesta dissertação, não foi possível analisar o impacto do produto final (os episódios) na percepção dos estudantes acerca do passado abordado, uma vez que, ao contrário do que inicialmente planejado, não foi possível realizar um encontro para ouvir os episódios finalizados em conjunto e indagá-los a respeito, uma vez que o ano letivo estava encerrado. Além disso, a concepção de que o estudante pode desempenhar o papel de “aluno pesquisador”, ou mesmo de criador de fonte histórica, entra em ramos de pesquisa não contemplados aqui. Da mesma forma, outras possibilidades de análise certamente surgiriam se fosse utilizado o podcast fruto desta dissertação em sala com estudantes que não participaram da sua produção, ou mesmo de outros contextos de periferia.

O caminho traçado nesta dissertação, contudo, foi capaz de refutar aquela fala de uma diretora que ouvi anos atrás. Minha trajetória como professor tem se dado desde seu início apenas dentro do ensino público municipal. Passou por Charqueadas/RS, Novo Hamburgo/RS e encontra-se atualmente em Canoas/RS. A partir dessa trajetória e agora ancorado nesta pesquisa fica ainda mais evidente que aluno não é nem de longe “tudo igual”. O que mudou é a minha percepção de que, apesar da diversidade de circunstâncias e sujeitos que encontrei, pouco dessa diversidade estava presente no currículo de minhas aulas, o que contrastava também com aquilo que entendo como meu objetivo enquanto professor de história: uma educação para a democracia e que tenha significado para o estudante.

Contudo, a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular Gaúcho, os referenciais curriculares municipais, as avaliações de larga escala... são alguns dos documentos que estruturam o ensino, acabando por tomar grande parte da prática diária de professores. Para além deles, outras condições materiais normalmente presentes na vida de professores, como lecionar em mais de uma escola, turmas com grande número de estudantes, uma jornada de trabalho superior a quarenta horas semanais, entre outros,

acabam por gerar uma tendência a um ensino padronizado, conseqüentemente, despersonalizado, desvinculado.

No que toca o ensino de história, essa despersonalização parece ter um impacto ainda mais grave, podendo ter como resultado um ensino que não leva em conta onde a aula está ocorrendo e que relação existe entre os estudantes e a história que está sendo abordado em sala, um ensino de história que perpetua a naturalização de hegemonias, que não reflete sobre as opções feitas acerca do currículo ou das práticas de ensino. Essa despersonalização do ensino de história, seja ela consequência dos problemas citados acima, seja o objetivo de um projeto de poder autoritário e antidemocrático, pode ser, como visto neste trabalho, enfrentada por um ensino de história que enfatiza o protagonismo dos diversos grupos que compõem o mundo social, que busque trazer para a sala de aula e entender a perspectiva dos indivíduos subalternos que participaram dos processos históricos que resultaram na realidade social que estamos.

A democratização do ensino de história buscada pelo projeto pedagógico descrito nesta dissertação não se encontra apenas na busca pela ampliação dos grupos que possuem o seu protagonismo da história; passou também por democratizar as minhas práticas pedagógicas, abrindo espaço para uma participação significativa dos estudantes no produto final, valorizando sua tomada de decisões, buscando um maior grau de horizontalização na relação professor/estudante. Um objetivo que teve como base, por mais ingênuo que pareça, a esperança nas qualidades dos meus estudantes e de que a geração deles será capaz de contrapor o autoritarismo, revertendo o pessimismo que parece marcar o mundo atual.

O podcast fruto dessa dissertação foi produzido em um contexto difícil. Por um lado, uma pandemia que avassalou o país, tendo impactos imensuráveis na educação e nas nossas vidas pessoais. Por outro, um desmonte acelerado das instituições democráticas e da própria democracia como um ideal em si, levado a cabo por um projeto deliberado de destruição. Manter a fé no ensino público e enfrentar os novos desafios desse contexto constituíram tarefas que demandaram bastante energia, a qual em grande parte veio da postura de professor-pesquisador que assumi ao entrar no mestrado profissional em ensino de história. Somente por meio de constantes

reflexões, questionamentos e aprendizagem permanente daquilo que norteia nossa prática docente pude me manter de pé frente aos desafios diários do atual contexto escolar.

Para enfrentar esse contexto, foi fundamental o entendimento do que compõe o campo do ensino de história, tecla tanto batida nas cadeiras do curso e nas orientações. Pelo entendimento desse campo foi possível tensionar as suas fronteiras, questionando o *status quo* de alguns elementos muito tradicionais, a citar o próprio papel que a produção acadêmica deve ter enquanto elemento que busca modificar a realidade. No caso desta dissertação, surge a pergunta: o que parece ter potencial para chegar a mais pessoas: o seu texto ou o podcast criado dentro dela? E, mesmo tendo objetivos diferentes, faz sentido haver uma hierarquia de conhecimento entre essas duas formas de expressão?

Questionamentos semelhantes a esses fizeram com que os preceitos da história (in)disciplinada cruzassem meu caminho. O podcast fruto desta dissertação objetiva também suprir, mesmo que em pequena parte, a demanda por passado que indivíduos e grupos externos ao meio acadêmico possuem a partir de uma produção que busca aproximar-se deles, mantendo o rigor conceitual próprio da academia. Foi, portanto, uma forma de indisciplinar a aula de história na medida em que necessitou romper com barreiras limitadoras impostas pela estrutura curricular e institucional, bem como ressaltou o potencial político da história.

Outro elemento fundamental que ressignificou minha prática docente e teve amplo impacto nessa dissertação foi o contato com os estudos decoloniais ocorrido ao longo das disciplinas do mestrado e na elaboração e escrita dessa dissertação. Entender a definição e a dinâmica da matriz de poder da modernidade ocidental trouxe luz a aspectos que até então passavam batidos pela minha aula e embasaram as tomadas das decisões acerca do projeto pedagógico desta dissertação. Ouvir as vozes, ajudar a ressoá-las, trazer ao centro sujeitos subalternos estiveram na profundidade do projeto (fazendo referência ao exercício sobre superfície e profundidade que realizamos na oficina *storytelling*), para caminhar a um fim que é o afastamento da herança eurocêntrica, uma das marcas da colonialidade ainda característica, mesmo que gradualmente menor, do ensino de história.

Com essa pesquisa creio ter aprendido a planejar uma aula de história contextualizada, a partir do presente, que leva em conta a realidade local da comunidade onde leciono, sem medo do tabu do anacronismo ou limitado por aquilo que as instituições determinam de como essa aula deva ser. Além disso, aprendi a planejar uma aula de história que tem como objetivo também ampliar os futuros possíveis dos meus estudantes.

Para além do que foi abordado nesta dissertação, existem outros caminhos possíveis para uma educação que valoriza a agência histórica de indivíduos periféricos. Foram elencados aqui alguns fundamentos, em detrimento de uma receita, afinal, parece não haver espaço para grandes generalizações dentro da perspectiva de uma história que valoriza a ação de indivíduos e grupos próximos ou mesmo dos quais os estudantes são parte. O passado que compõe a realidade de cada comunidade escolar merece ser tratado com a complexidade que possui.

Ao fim, um dos objetivos pessoais que possuía lá no início dos meus estudos no mestrado profissional em ensino de história foi plenamente atingido: consegui me divertir com meus estudantes enquanto desempenhei minhas atividades acadêmicas. A produção do podcast trouxe momentos de grande parceria entre todos os envolvidos. Pude conhecer melhor meus estudantes, perceber suas qualidades e me surpreender com as suas contribuições e entendimentos daquilo que estávamos criando. Foi também um momento de sensibilidade, de estímulo à alteridade, de ampliação de perspectivas, de construção de um modo de pensar e agir democrático. Foi, ao fim, algo significativo, que continuará influenciando minha prática enquanto professor de história.

REFERÊNCIAS

ABEL, Jessica. *Out on the Wire: The Storytelling Secrets of the New Masters of Radio* (English Edition). Editora Crown, 2005.

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getulio Vargas, 2004.

Atlas social de Canoas, Curso de Geografia/ULBRA, 2007.

AVILA, Arthur Lima de ; NICOLAZZI, Fernando ; TURIN, Rodrigo (Orgs). *A História (in)Disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico*. Vitória: Editora Milfontes, 2019. 278 p

BARTON, K. C. Agency, choice and historical action: How history teaching can help students think about democratic decision making, *Citizenship Teaching & Learning* 7: 2, pp. 131–142. 2012.

CORREA, André Luis da Costa. **Rolando dados, criando histórias, aprendendo história - o uso do RPG como instrumento de iniciação científica no ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 98. 2017.

DAMICO, José Geraldo Soares. *Juventudes governadas: dispositivos de segurança e participação no Guajuviras (Canoas-RS) e em Grigny Centre (França)*. / José Geraldo Soares Damico. - Porto Alegre: Faculdade de Educação, 2011.

FERREIRA, Marieta de M; AMADO, Janaína (coord.). *Usos & Abusos da História Oral – 8ª edição – Rio de Janeiro: FGV, 2006*.

FIELD, Syd. Manual do Roteiro; Editora Objetiva; 1995.

GOMES, Candido Alberto. Darcy Ribeiro. Coleção educadores. Recife; Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana. 2010. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4696.pdf> consultado em julho de 2021.

GUEVARA, María Isabel. LLANO, Fabián Andrés. EL USO DEL PODCAST EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: DE LAS VERSIONES TRADICIONALES A LAS ALTERNATIVAS COMUNICACIONALES, in BUENO, André; NETO, José Maria (org.) Ensino de História: Mídias e Tecnologias. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020.

JAQUES, Felipe Estevam. PODCAST E O ENSINO DE HISTÓRIA: ANÁLISE DE DUAS PROPOSTAS REALIZADAS NO PROFHISTÓRIA E APRESENTAÇÃO DE UMA NOVA PERSPECTIVA. XII Encontro Estadual de História, Pernambuco, 2020.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. PIKANÇO, Rosiangela Campos. PODCASTS PARA USO NO ENSINO SUPERIOR DE HISTÓRIA, in BUENO, André; NETO, José Maria (org.) Ensino de História: Mídias e Tecnologias. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020.

LOURDES, João Victor. **Podcasts de Storytelling : A produção de narrativas históricas digitais para o ensino de história.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2018.

MACHADO, Odilon Kieling. BIASOLI, Vitor Otávio Fernandes. O MOVIMENTO COMUNITÁRIO NO BAIRRO MATHIAS VELHO: OS REZADORES, O IRMÃO ANTÔNIO, A PROFESSORA MATILDE, OS CLUBES DE MÃES E OS CARROCEIROS. Anais do XI encontro estadual de História ANPUHS p.975 (BIASOLI & MACHADO, 2012).

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 32, n. 94, jun. 2017.

_____. *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Ed. UFMG. 2003.

MOURA, Carla de. **As Marias da Conceição: Por um Ensino de História Situado, Decolonial e Interseccional**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 196. 2018.

NEVES, Julia M.W. AMORIM, Taciano L. ALEXANDRE, José. RODRIGUES. Rodrigo Lins. Ensino e Aprendizagem de História através da Construção Colaborativa de Podcast. IV Congresso sobre Tecnologias na Educação. Recife, Pernambuco, 2019.

OLIVEIRA I. A.; OLIVEIRA S. A.; CARVALHO, S. R. Podcast como recurso pedagógico no ensino remoto. *Revista Aproximação*, v. 2, n. 5, p. 56 - 64, 2020. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/6709/4635>.

PACHECO, José, and Maria de Fátima. "Escola da ponte." *Formação e Transformação da Educação*. SI, 2008.

PENNA, Rejane (coord.). *Canoas: para lembrar quem somos – Guajuviras*. Canoas: Gráfica Editora La Salle, 2000.

PEREIRA, Daniel Carvalho. *Espaços públicos, saberes públicos: um podcast como espaço de ensino de história*. 2016. Dissertação (Mestrado profissional em História) Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

PIRES, Cláudia Luisa Zeferino. POZZER, Kátia Maria Paim. SIMÃO, Ana Regina Falkembach. REPRESENTAÇÕES ESPACIAIS, JUVENTUDE E PERIFERIA: GUAJUVIRAS/CANOAS/RS E SEUS DESAFIOS URBANOS. Revista FSA, Teresina, v. 10, n. 1, art. 7, pp. 118-138, Jan./Mar. 2013.

QUIJANO, Anibal. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2005.

RODRIGUES, Bruna Carolina Marino. O USO DO PODCAST NO ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL. 6º Simpósio Eletrônico Internacional de Ensino de História. Maio de 2020. Disponível em: <https://simpohis2020midias.blogspot.com/p/bruna-carolina-marino-rodrigues.html> acessado em 02/08/2021.

RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Trad. Silvia Finocchio. Propuesta Educativa, Argentina, n 7. out. 1992.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez.

SEIXAS, Peter. Ação Histórica como um Problema para Pesquisadores em Educação em História. In: *Revista Antíteses – Dossiê: Educação Histórica, Teoria da História e Historiografia*. v. 5, n. 10, Jul./Dez. 2012.

TURIN, Rodrigo. Presentismo, neoliberalismo e os fins da história. in AVILA, Arthur Lima de ; NICOLAZZI, Fernando ; TURIN, Rodrigo (Orgs). A História (in)Disciplinada: teoria, ensino e difusão do conhecimento histórico. Vitória: Editora Milfontes, 2019. 278 p

THOMPSON, Paul. A voz do passado: História Oral. Paz e Terra, 1992.

UCHA, Leonardo Borghi. Eu não sabia que o meu bairro tinha história: decolonizando a aula de história com as memórias de um território na periferia de Porto Alegre. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ProfHistória, Porto Alegre, 2020.

_____ MEMÓRIAS EM RODA: PROPOSIÇÕES PARA DECOLONIZAR AULAS DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA NA PERIFERIA DE PORTO ALEGRE in Benito Schmidt, Caroline Pacievitch, Caroline Silveira Bauer (org.) Ensino de História: diferenças e desigualdade. Brasília, DF : CAPES - PROFHISTORIA; São Leopoldo: Oikos, 2021. 188 p. (Coleção (In)docências; v. 1)

WALSH, Catherine. NOTAS PEDAGÓGICAS DESDE LAS GRIETAS DECOLONIALES. Clivajes. Revista de Ciencias Sociales – Ano II, Núm. 4, Julho-Dezembro de 2015.

Documentários.

<https://www.youtube.com/watch?v=D1IH54MLTq4>

https://www.youtube.com/watch?v=5pFI9UuC_fc

<https://www.thisamericanlife.org/extras/ira-glass-on-storytelling>

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Agência História: uma abordagem por meio do podcast Storytelling no Ensino de História.

Coordenação: Alessandro Guntzel

Orientadora: Caroline Pacievitch

1. Natureza da Pesquisa: Você está sendo convidado a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar que potencialidades existem no desenvolvimento do conceito de agência histórica em estudantes a partir da construção de conhecimento histórico sobre o seu bairro expresso em um podcast *storytelling*.

2. Participantes da Pesquisa: As alunas e os alunos das séries finais da EMEF Erna Würth que manifestarem interesse, de Canoas/RS

3. Envolvimento na Pesquisa: Ao participar deste estudo, seu filho (a) – ou adolescente sob sua responsabilidade participará de oficinas e da produção de materiais de divulgação (áudios, vídeos, fotografias e textos escritos) sobre a história do bairro a partir de registros de entrevistas orais a serem realizadas com moradores do bairro. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar o jovem a participar; e o jovem tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que o Sr. (Sra) e/ou o adolescente quiserem mais informações sobre este estudo podem entrar em contato diretamente com o professor Alessandro Guntzel, pelo telefone (51)999680749.

4. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, e Resolução 510, de 7 de abril de 2016. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

5. Confidencialidade: Todas as informações de caráter individual coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada jovem. A publicação da produção Audiovisual acontecerá mediante autorização do uso de imagem.

6. Benefícios: Ao participar desta pesquisa, o jovem terá como benefício direto a qualificação do Ensino de História na sua escola e a participação em um processo pedagógico que colabora na atribuição de sentidos ao presente a partir do passado. Como contrapartida, os resultados serão apresentados para os pais e demais estudantes e professores da escola, bem como para as demais escolas do bairro Guajuviras e qualquer pessoa que desejar consumir o material produzido que estará disponível online.

7. Pagamento: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho (a) ou adolescente sob sua responsabilidade – participe desta pesquisa. Para tanto, preencha os itens que se seguem:

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho (a) ou adolescente sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

Data: _____

_____ Participante Estudante

_____ Responsável pelo Estudante e telefone

_____ Pesquisador: Alessandro Guntzel

O pesquisador responsável por essa pesquisa é Alessandro Roberto Hoppe Guntzel, estando sob orientação da Profa. Dra. Caroline Pacievitch, docente no Departamento de Ensino e Currículo (Área de Ensino de História) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Telefone: (51) 3468-5551 (Escola Erna Würth). Esse termo foi criado com base no termo de consentimento e livre esclarecimento elaborado por Leonardo Ucha (2020).

APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS (LEI N. 9.610/98)

Pelo presente Instrumento Particular, eu, _____, RG. nº _____ e do CPF nº _____, residente e domiciliado na _____, nº _____, responsável legal pelo (a) estudante _____, por este e na melhor forma de direito, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, ao pesquisador Leonardo Borghi Ucha, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido na oficina de produção de podcast do Projeto de Pesquisa *Agência História: uma abordagem por meio do podcast Storytelling no Ensino de História* tais como: áudios, fotos, vídeos, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa (livros, catálogos, revista, jornal, entre outros), televisiva (propagandas para televisão aberta e/ou fechada, vídeos, filmes, entre outros), radiofônica (programas de rádio/podcasts), escrita e falada, Internet, Banco de dados informatizados, Multimídia, "home vídeo", DVD, entre outros, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem. Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionados à minha imagem, bem como autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha imagem ou não. A presente autorização e cessão são outorgadas livre e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo o autorizado em qualquer custo ou ônus, seja a que título for sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes. E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

Canoas, _____ de _____ de 2021.

Assinatura – Representante legal

Nome: _____

Endereço: _____

Cidade: _____

RG nº: _____

CPF nº: _____

Telefone para contato: _____

Nome do representante legal (se menor): _____

Artigo 79.º do CÓDIGO CIVIL (Direito à imagem) **1** - O retrato de uma pessoa não pode ser exposto, reproduzido ou lançado no comércio sem o consentimento dela; depois da morte da pessoa retratada, a autorização compete às pessoas designadas no n.º2 do artigo 71.º, segundo a ordem nele indicada. **2** - Não é necessário o consentimento da pessoa retratada quando assim o justificarem a sua notoriedade, o cargo que desempenhe, exigências de polícia ou de justiça, finalidades científicas, didáticas ou culturais, ou quando a reprodução da imagem vier enquadrada na de lugares públicos, ou na de factos de interesse público ou que hajam decorrido publicamente. **3** - O retrato não pode, porém, ser reproduzido, exposto ou lançado no comércio, se do facto resultar prejuízo para a honra, reputação ou simples decoro da pessoa retratada.

LEI N. 9.610/98 189 Capítulo VI - Da Utilização da Obra Audiovisual Art. 81. A autorização do autor e do intérprete de obra literária, artística ou científica para produção audiovisual implica, salvo disposição em contrário, consentimento para sua utilização econômica. § 1º A exclusividade da autorização depende de cláusula expressa e cessa dez anos após a celebração do contrato. § 2º Em cada cópia da obra audiovisual, mencionará o produtor: I - o título da obra audiovisual; II - os nomes ou pseudônimos do diretor e dos demais co-autores; III - o título da obra adaptada e seu autor, se for o caso; IV - os artistas intérpretes; V - o ano de publicação.

APÊNDICE C - CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS SOBRE DEPOIMENTO ORAL

1. Pelo presente documento, eu, _____, brasileiro/a, RG/:CPF _____, residente e domiciliado/a à rua _____, telefone: _____, cedo e transfiro neste ato, gratuitamente, em caráter universal e definitivo, ao pesquisador Alessandro Roberto Hoppe Güntzel, a plena propriedade e a totalidade dos direitos patrimoniais de autor/a e de imagem, quando for o caso, sobre o depoimento oral prestado, no(s) dia(s) _____, em _____ (local). Essa autorização inclui ()/ não inclui () a revelação da identidade do cedente ou de dados que possam vir a identificá-lo/a.

2. O pesquisador responsável está autorizado a utilizar, a disponibilizar, distribuir, comunicar ao público, reproduzir, transmitir, retransmitir, traduzir para outros idiomas, armazenar e a publicar o referido depoimento, no todo ou em parte, editado ou integral, no formato de texto transcrito, de imagem e voz ou apenas de voz, no Brasil e/ou no exterior; podendo, inclusive, ceder seus direitos a terceiros no Brasil e/ou no exterior para fins de pesquisa, educação e cultura. O pesquisador exigirá como requisito obrigatório aos que deste depoimento fizerem uso em qualquer situação, a citação do nome do/a depoente (quando autorizado), dos/as entrevistadores/as, bem como a data da entrevista e o endereço digital do arquivo. Toda publicação de qualquer conteúdo da entrevista será realizada após autorização do entrevistado ou herdeiro. O presente documento é assinado pelas duas partes, em duas vias de igual teor para que surta todos os efeitos.

_____, ____ de _____ de

Nome e assinatura da/o entrevistada/o

Alessandro Roberto Hoppe Güntzel Pesquisador responsável, professor na EMEF ERNA WÜRTH e mestrando ProfHistória/UFRGS E-mail: laleguntzel@yahoo.com.br Tel.: (51) 999680749 (pessoal) / (51) 3468-5551 (escola)

APÊNDICE D - TERMO DE CIÊNCIA DA ESCOLA

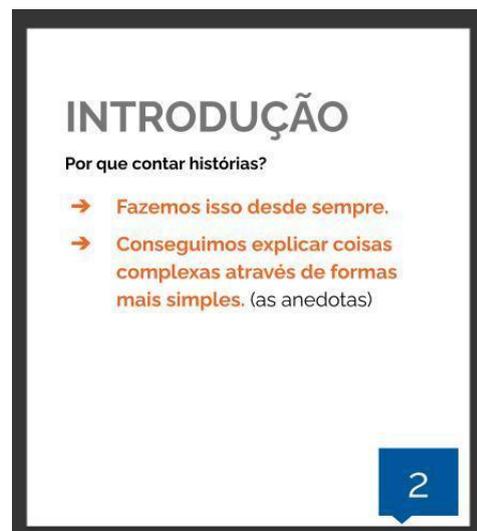
Eu, Jane Machado Barbosa, abaixo assinado, diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Erna Würth, situada na Av. Dezesete de Abril, 430, Bairro Guajuviras, Canoas, Rio Grande do Sul, estou ciente da realização do estudo *Agência História: uma abordagem por meio do podcast Storytelling no Ensino de História* a ser realizado pelo professor/pesquisador Alessandro Roberto Hoppe Güntzel (mestrando) CPF 01349901024. Fui informado pela responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura para a garantia de tal segurança e bem estar;

Canoas, ____ de _____ de 2021

Diretora Jane Machado Barbosa - Assinatura

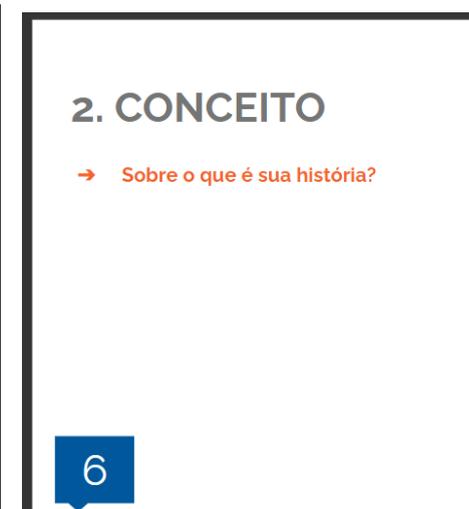
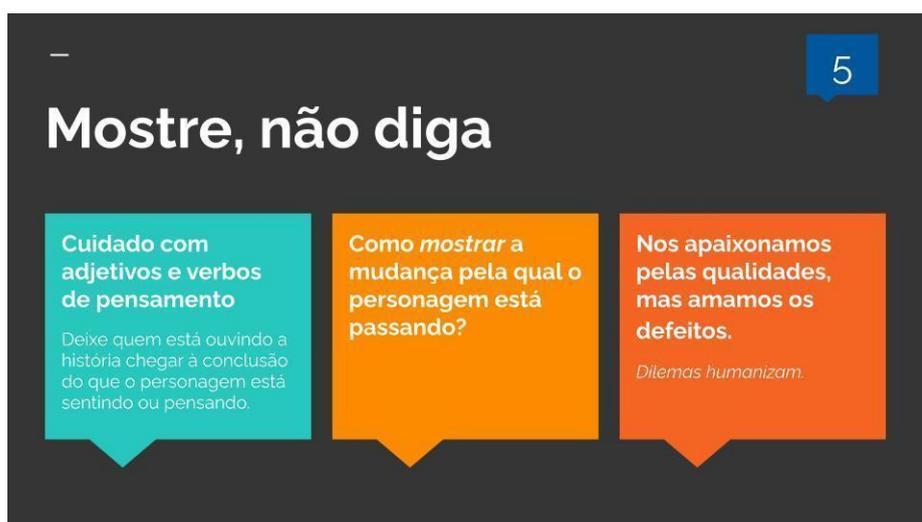
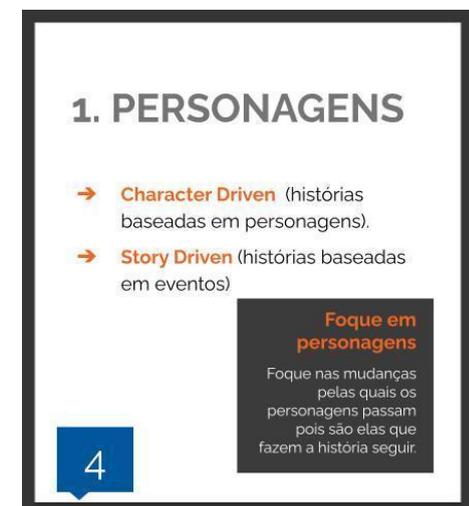
APÊNDICE E - APRESENTAÇÃO PARA A OFICINA *STORYTELLING*



Qualquer história pode se tornar interessante,
MAS ISSO EXIGE TÉCNICA.

Todo estudo de estrutura e técnica de contar uma história é ***STORYTELLING.***

3



Superfície e Profundidade

7

A história tem duas promessas, uma é evidente e outra é escondida.

A história é sobre algo **MAIOR** do que aquilo que é evidente.

EXERCÍCIO 1

Fórmula X/Y Vou contar uma história sobre **X**. E ela é importante porque **Y**. **O Y deve ser impactante**

→ **Faça um X/Y de uma história que você quer contar.**

8

3. ESTRUTURA

→ **TODA HISTÓRIA É UMA SUCESSÃO DE EVENTOS.** Quais contar?

APENAS OS ESSENCIAIS

Aqueles que contribuem com seu objetivo ao contar a história.

9

3. ESTRUTURA

→ **A HISTÓRIA MAIOR** - (Modelo utilizado por George Lucas em Star Wars).

ATO 1
Apresentação dos personagens.

ATO 2
Geração de Conflitos

ATO 3
Resolução de Conflitos

Esse é apenas um modelo entre muitos que existem.

4. RITMO

→ **Algo está sempre acontecendo.** É a cadeia de eventos que gera curiosidade e tensão.

→ **A primeira ação deve gerar MUITA curiosidade.** Nessa ação se faz uma promessa do que vai acontecer algo interessante.

Essa promessa deve ser cumprida para a história ter sucesso.

12

3. ESTRUTURA

→ **A HISTÓRIA MENOR** - A célula de ação.

AÇÃO
O acontecimento que gera curiosidade.

DETALHES CURIOSOS
Mata nossa curiosidade do acontecimento mas apresenta uma surpresa que gera nova curiosidade.

PUNCHLINE
Momento mais lembrando, ele renova a curiosidade, impacto, dá novo fôlego para a história.

REFLEXÃO
Momento em que se expõe as reflexões do personagem sobre o que está passando. Não presente em todas as células.

Em podcasts *storytelling*, a célula de ação dura entre torno de 1,5 min e 3 min.

Manual do Roteiro

Syd Field

OUT ON THE WIRE

The Storytelling Secrets of the New Masters of Radio

Jessica Abel
Foreword by Ira Glass

Referências

13

APÊNDICE F - APRESENTAÇÃO PARA A OFICINA “HISTÓRIA ORAL”

Oficina

O testemunho como fonte histórica: a História Oral

prof. Alessandro Güntzel

Definição

A história oral é uma metodologia de pesquisa que consiste em registrar, por meio de entrevistas, testemunhos sobre acontecimentos, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. É uma prática de pesquisa destinada à elaboração de documentos.

Por meio de entrevistas e depoimentos, a história oral busca registrar testemunhos, versões e interpretações sobre a História utilizando narrativas induzidas e estimuladas. Ela é sempre uma história do tempo presente.

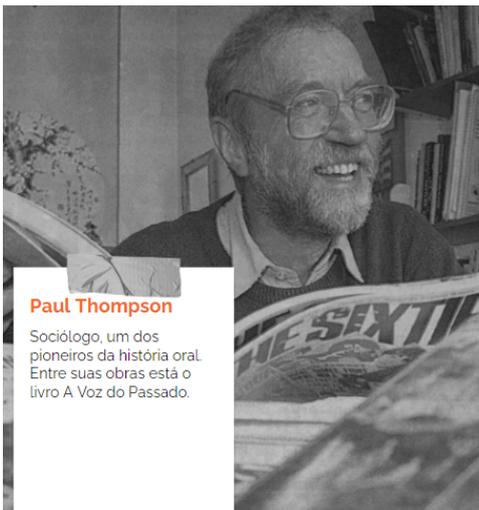


Histórico

É no pós 2º Guerra Mundial que iniciam as primeiras experiências de registrar relatos com sobreviventes do conflito, porém ainda dentro de uma ideia de preservar a memória de “pessoas notáveis”.

Foi nos anos 1960 que a história oral encontrou apoio em uma concepção de história vista de baixo, que dá voz às minorias e grupos marginalizados. Nos anos 1970, ela passa a ser considerada uma nova metodologia de pesquisa histórica, e nos anos 1980 ela se populariza.





Paul Thompson

Sociólogo, um dos pioneiros da história oral. Entre suas obras está o livro *A Voz do Passado*.

Especificidades

A fonte oral relativiza ideias universais que generalizam a experiência humana. Ela é uma visão particular de um processo coletivo, por isso tem duas dimensões (a individual e a coletiva) e várias temporalidades (a época do acontecimento, a do momento em que ele é narrado e o momento em que o material é analisado).

A **SUBJETIVIDADE** é mundo interno do ser humano, que é composto por emoções, sentimentos e pensamentos. A subjetividade é o espaço íntimo do indivíduo com o qual ele se relaciona com o mundo social.

Ao focalizar suas memórias pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento da trajetória do grupo social ao qual pertence.

A subjetividade predomina na História oral.

Dica

A forma como a pessoa olha para a sua vida, o modo como fala dela, a ordem que dá para os eventos que narra, aquilo que destaca, o que omite, as palavras que escolhe: tudo isso é muito importante em uma entrevista.

VANTAGENS DA HISTÓRIA ORAL

Recupera memórias locais, comunitárias, étnicas, de gênero...

Recupera informações sobre acontecimentos e processos que não estão em outros tipos de documentos.

Pode tratar de visões de personagens ou testemunhas da história que não aparecem na história oficial.

Pode trazer novas versões/novas interpretações sobre algum tema.

Limites da História Oral

A história oral é uma metodologia de pesquisa que, por ser baseada em testemunhos, pode ser utilizada apenas na história do tempo presente. Além disso, aquilo que está atualmente acontecendo com o entrevistado ou com a sociedade onde ele vive certamente irá influenciar muito o que ele diz sobre o passado. Há quem afirme que a memória pode ser distorcida, influenciada por versões coletivas. Contudo, essa crítica pode ser feita a qualquer fonte documental escrita, pois elas não são menos seletivas ou menos tendenciosas.

Modalidades de História Oral

História Oral de Vida

Relatos do sujeito sobre a própria existência. Com esses relatos podemos conhecer as relações do entrevistado com o seu grupo, profissão, classe e sociedade. O objetivo é construir a trajetória de vida e o entrevistado tem grande autonomia para falar.

História Oral Temática

Entrevistas que se referem a experiências ou processos específicos vividos ou testemunhados pelo entrevistado. São conduzidos a partir de um tema específico. Detalhes da vida pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central.

Tradição Oral

O foco é a permanência dos mitos, a visão de mundo de comunidades que têm valores filtrados por estruturas mentais asseguradas em referências do passado remoto, que se manifestam pelo folclore e pela transmissão geracional.

Modalidades de História Oral podem ser entendidas como os diferentes tipos de entrevistas.

Qualquer entrevista é história oral? **Não!**

Para realizar a entrevista de História Oral é preciso seguir um “caminho” (método).

Lembre:

Registrar os depoimentos em fitas ou equipamentos digitais, imagem e som, é também registrar as experiências vividas pelos sujeitos sociais que contribui para a compreensão do passado recente.

Coleta de depoimentos

Elaboração das perguntas:

- Elabore as primeiras perguntas de modo a possibilitar a confiança, fluir a conversa e que sejam mais facilmente respondidas.
- Elabore questões que permitam aprofundar o tema escolhido para a entrevista.
- As perguntas sempre serão flexíveis, e no momento da entrevista você pode refazê-las, se for necessário. As perguntas elaboradas são apenas um guia.

Escolha dos depoentes

- História temática e tradição oral: escolher diferentes pessoas de modo a adquirir diversos depoimentos sobre a temática.
- Idade, lucidez, representatividade de diferentes segmentos sociais.
- História de vida: entrevista principal que ocorre paralela a outros depoimentos.

Desafios

Um dos desafios da História Oral está em garantir a qualidade técnica da gravação, pois muita coisa pode interferir na captação do áudio.

Um desafio muito maior é como tratar memórias traumáticas, as experiências extremas que o entrevistado passou (guerras, regimes totalitários...)

Atividade

Escolha um tema.

Elabore perguntas para a pessoa que compõe o grupo com você.

Entreviste.

Quais dificuldades encontrou?

Conversa de conclusão.

Referências

THOMPSON, Paul

A voz do passado: História Oral. Paz e Terra, 1992.

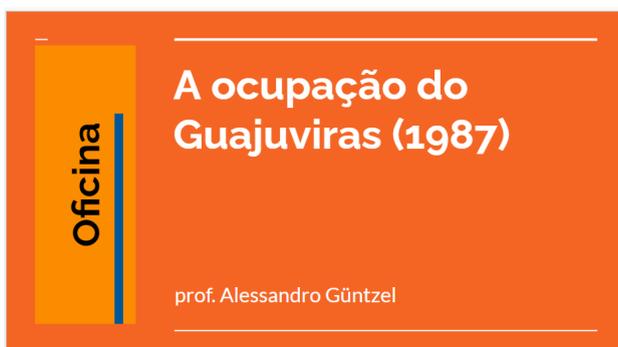
ALBERTI, Verena

Manual de história oral. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 2004.

FERREIRA, Marieta de M; AMADO, Janaína (coord.)

Usos & Abusos da História Oral – 8ª edição – Rio de Janeiro: FGV, 2006.

APÊNDICE G - APRESENTAÇÃO PARA A OFICINA “A OCUPAÇÃO DO GUAJUVIRAS”



Histórico

Originalmente chamado de Conjunto Habitacional Ildo Meneghetti, o bairro Guajuviras tem sua história marcada pela ocupação ocorrida em 17 de abril de 1987, onde famílias organizadas ocuparam, inicialmente, as 5.974 unidades habitacionais ao longo da avenida principal, hoje batizada justamente de 17 de abril. Na época, esse conjunto era considerado o maior aglomerado de habitações populares do Rio Grande do Sul.

Motivação

Questões estruturais da sociedade e política brasileira da época: grande parte da população não tinha acesso ao direito à moradia em razão da **deficiente política urbana brasileira, que era (e ainda é) associada à concentração de capital.** Por isso a saída era apelar para a ilegalidade na hora de conseguir uma casa, tornando-se um “invasor”, já que para as elites a propriedade privada é absoluta e sem qualquer restrição ao interesse coletivo. Junta-se a tudo isso o impacto excludente do capitalismo brasileiro no campo e o conseqüente crescimento desordenado das cidades industriais, sem que tal questão tenha sido enfrentada com reformas estruturais que colocassem em xeque o modelo adotado.

O que os moradores alegavam: demora das famílias cadastradas em receber os imóveis.



O prefeito de Canoas na época não havia sido eleito, mas escolhido para um “mandato tampão” após o fim da ditadura. Durante a ditadura, Canoas era considerada área de segurança nacional e por isso não havia eleição para prefeito.



“Um simples teto torna-se objeto de sacrifícios para a classe média e um sonho inacessível para o pobre”.

Contexto

Época de lutas pela moradia no Rio Grande do Sul e em especial na Região Metropolitana de Porto Alegre. Em 1987, além da ocupação do Guajuviras, ocorreram outras 14 na região metropolitana, sendo 6 em Porto Alegre, 5 em Alvorada, 2 em Gravataí e 1 em Cachoeirinha. **A ocupação do Guajuviras não foi um evento isolado**, tendo em vista que seguiu um movimento iniciado em Alvorada (ocupação Salomé) e que teve seqüência em Porto Alegre (ocupação do Rubem Berta). No caso do Guajuviras, a ocupação foi planejada e articulada pelo Sindicato dos Metalúrgicos da cidade e pelas Comunidades de Base. Essa ocupação também não foi a primeira da cidade, já que em 1979 ocorreu a ocupação de terras que deu origem à vila Santo Operário no bairro Mathias Velho.

Já nos anos 1970 a cidade de Canoas apresentava graves problemas habitacionais, fruto de um acelerado processo de crescimento iniciado nos anos 1950 e aprofundado nas décadas seguintes em razão das correntes migratórias principalmente de Porto Alegre **atraídas pela oferta de trabalho e pelo baixo custo da terra se comparado à capital.** Os problemas habitacionais canoenses, portanto, possuem estreita relação com Porto Alegre.

Conjunto Habitacional Ildo Meneguetti

Erguido no local que até então era a fazenda Guajuviras, seu projeto teve início em 1963 com a desapropriação da fazenda, pertencente a um grande fazendeiro local, A.J. Renner, e a doação à COHAB-RS (Companhia de Habitação do Rio Grande do Sul) para que fossem construídas casas populares. Foi apenas em 1979, porém, que foi aprovado junto ao município o projeto do conjunto habitacional. A COHAB tinha como objetivo uma forma até então nova de pensar a política habitacional: não mais por grandes conjuntos habitacionais projetados e executados por uma grande empreiteira, mas sim por meio da integração de um complexo habitacional menor à área urbana já existente, de forma conjunta com a prefeitura.

O conjunto habitacional teve sua construção projetada por uma empresa, mas sua execução foi dividida em setores, cada um entregue a empresas diferentes. Originalmente seriam trinta mil unidades habitacionais, mas por pressão da câmara de vereadores, esse número baixou para pouco mais de seis mil. A construção se arrastou por anos e, por problemas estruturais da economia brasileira herdados da ditadura e agravados pelos planos econômicos Cruzado e Cruzado II (1986), as empreiteiras decidiram por parar as obras como forma de pressão por reajustes nos contratos, o que era proibido pelo plano econômico então vigente. Enquanto isso, a COHAB-RS tentava repassar o loteamento ao município de Canoas, que não aceitou alegando a inexistência de condições adequadas nas obras do mesmo.

Em 1987, às vésperas da ocupação, o conjunto habitacional estava “desabitado, verdadeira cidade-fantasma, com casas prontas, outras já deteriorando-se, a maioria inacabada, canteiros de obras abandonados”, o que fazia o poder público temer uma possível invasão.

A ocupação

Em 17 de abril de 1987, em uma Sexta-feira Santa, tem início a ocupação. Nesta altura, das 6.400 habitações, cerca de um terço estava praticamente concluído, um terço em fase de acabamento e o terço final em precárias condições de construção ou com defeitos e problemas estruturais. As unidades concluídas estavam abandonadas há mais de uma década. O movimento iniciou com cerca de 20 famílias que já estavam inscritas no programa habitacional e que aguardavam moradia a anos; com a ampla divulgação dada pela mídia, porém, já eram milhares de pessoas no domingo de páscoa. Em algumas semanas já eram 30.000 pessoas, o que trouxe grande pressão por infraestrutura, tendo em vista a precariedade do lugar, sem luz, água ou esgoto.

A organização da ocupação foi tamanha que quando a prefeitura teve conhecimento do evento, grande parte das casas concluídas já estavam ocupadas. Em resposta, um forte esquema de segurança foi montado, inclusive com o pelotão de choque da Brigada Militar, que formou um cordão e isolou a entrada do conjunto habitacional, impedindo que mais alguém entrasse. Nessa altura, uma multidão formada por famílias que buscavam se juntar ao movimento bem como por outras que possuíam inscrição e temiam perder o direito de possuir uma das casas estava pronta a também entrar e pressionava o cordão. Ao fim, o cordão foi rompido sem grande confronto tendo em vista a desistência da polícia em conter as famílias, uma vez que outras frentes de invasão foram criadas, tornando o cordão ineficaz. Muitos policiais, inclusive, teriam se juntado ao movimento e também ocupado casas.

Apenas quando os pelotões policiais foram trocados por unidades vindas de outra cidade que a repressão ao movimento se intensificou a tal ponto que as forças policiais foram capazes de cortar a entrada de água e alimentos no conjunto habitacional. O cerco policial apenas teve fim com uma liminar concedida pela justiça em prol dos ocupantes.

A permanência na Ocupação: abandonados à própria sorte

A permanência dos ocupantes não foi nada fácil tendo em vista a falta de infraestrutura e os enfrentamentos que ocorriam com os invasores que tomavam e se instalavam nas casas e apartamentos já ocupados enquanto os moradores saíam para trabalhar. Era comum que grupos de pessoas, consideradas pelos demais como "aproveitadores", concentrassem a posse de várias unidades para comercializá-las no que é referido como "venda de chave". Por entenderem que sua situação era irregular, os moradores passaram a organizar sua própria segurança, já que não podiam acionar a polícia.

- Organização da Ocupação
- Origem das famílias
- A ocupação pressionou o poder público a enfrentar os problemas de infraestrutura do loteamento
- As "sub-invasões"
- A luta pela regularização

Relato 1

Uma das vítimas da verdadeira "gang" de agenciadores de habitações em Guajuviras foi Margareth da Silva Escobar. Pouco depois do início da ocupação, Margareth e a família souberam, por intermédio de um parente, que havia residências para vender em Guajuviras, por preços acessíveis. Ela conta que: *"Não lembro o valor, mas era, mais ou menos, a quarta parte do valor de um terreno. A gente estava fazendo a poupança para comprar o terreno. Aquele homem ofereceu uma casa. Mas o meu marido não sabia que aquela casa não era dele, era de outro. Ele teria tirado as coisas que estavam dentro daquela casa e teria ficado com a casa."* Mas o homem, conhecido apenas por "alemão", tinha outros planos além de uma simples venda de chave. Margareth narra como começou o verdadeiro terror porque passaram: *"Nós fomos para lá, tudo direitinho e, naquele mesmo dia, de noite, apareceu um homem batendo na porta. O meu marido atendeu. (...) O homem perguntou: o que vocês estão fazendo aí? Ué, estamos morando aqui. Compramos. Cadê minhas coisas que estavam aí dentro disse o homem. Mas como, se eu comprei a casa de um homem? Não, disse ele, cadê as coisas que eu tinha dentro? O meu marido disse: aqui não tinha coisa nenhuma quando entramos! Comprei a casa vazia! Aquele que vendeu a chave disse que vendia porque tinha problema com a esposa, que estava doente. Aí ficou assim. Mas era todo dia ele querendo dinheiro, ameaçava. O meu marido disse: não tenho dinheiro. Esse que se dizia dono queria dinheiro porque ele dizia que tinha dentro cama de nenê, fogão. Mas quando nós fomos para lá não tinha nada".* Alegando que o tal de alemão levava seus pertences, o homem misterioso insistia diariamente em receber dinheiro. Acompanhado de outros, tentaram arrombar a casa, durante a noite, além de realizar tocaias para o marido de Margareth, quando este chegava do serviço, à noite. Como se consideravam invasores, não avisaram a polícia, o que avaliam hoje como um erro e acabaram colocando seus móveis em um caminhão, abandonando seus sonhos e investimentos de toda uma vida. Voltaram a morar no local de antes, aguardando que suas economias possibilitassem nova aquisição. Hoje, já em nova casa própria, o pesadelo é lembrado como causado por uma turma de oportunistas que se aproveitava da ingenuidade de famílias pobres para chantagear e aterrorizar quem não cedesse.

Relato 2

Um dos poucos inscritos a ocupar moradia foi o casal Luiz César Machado Morales e Leci Teresa Morales. Luiz César é motorista da VICASA. Veio para Canoas, morar em Harmonia, na década de 70, buscando emprego, escasso na sua terra. A primeira vez que Luiz César viu Guajuviras foi quando passeava pela região para verificar o local da futura moradia, já que estava inscrito no programa da COHAB. Um domingo, após o trabalho, Luiz César chegou em casa e viu na televisão a invasão: "Eu saí reclamando: ah! vamos perder de novo! Vamos ficar sem casa! Mas pensei: desta vez não vamos perder. Desta vez vou sair. Convidei meu cunhado Leni Antônio. Chegamos lá e entramos. Eu já era conhecido da Polícia e deixaram entrar". Mas quando trocaram os policiais de Canoas pelos de Montenegro, a repressão foi bem pior, conforme recorda Luiz César: "Ali a pressão foi terrível. Chegavam e recolhiam uns e depois para entrar de fora era quase impossível. O Giacomazzi proibiu até a entrada de água. A gente ficava aqui dentro sem trabalhar. A água a gente tirava de uma cacimba que tinha lá embaixo no meio do mato no colégio."

Relato 3

Leci Teresa lembra o dia em que os policiais de Montenegro estavam determinados a retirar todos os ocupantes: "Veio a Polícia de Choque com os escudos e a cavalo e eu lá no meio. Eram as mulheres com crianças chorando, o povo gritando. A Polícia ameaçava entrar e o pessoal se metia na frente e gritava: o povo unido jamais será vencido! Era uma guerrinha! Eu chorava, mas não saía de lá".

Relato 4

Luiz Carlos da Conceição, o Bailarino, veio para Guajuviras, depois de morar em Mathias Velho e São Luís. Bailarino passava mais um dia rotineiro: "Eu estava limpando o caminhão e ouvi no rádio que a Brigada estava tomando posse porque estavam tentando invadir o Guajuviras. Eu disse: vou lá ver isso aí! A euforia foi tão grande que fui naquela tarde mesmo. Peguei o meu filho mais novo, o Adriano, que tinha 13 anos e a filha e vim para cá. Já tinha muitos brigadianos e certamente já tinha alguém aqui dentro. A filha levou o caminhão e eu entrei com o Adriano. Os brigadianos faziam olho grande. Fomos olhando um lugar onde dava para deixar o caminhão num declive, para, se faltasse bateria, empurrar rua abaixo. Dava para escolher, o coelhinho era farto. Lembro que em São Paulo também havia invasões e que eu era contra. Mas quando é com a gente, e eu estava precisando, entrei aqui e disse - é aqui que vou ficar e me arranquei para casa. Deixei o Adriano aqui. Fui para casa e voltei no mesmo dia. Tiramos lâ de vidro do forro e dormimos em cima. Fazia muito frio. No sábado fui ao São Luís e convidei outros caminhoneiros para virem aqui. Entramos pelo canto, perto da ULBRA, parecia a procissão do Divino".

Relato 5

Foi difícil manter a posse do lugar escolhido. Dimneide Isabel Goulart, diretora da Escola Nancy Pansera, natural de Uruguaiana e moradora em Canoas desde 1976, era uma das pessoas inscritas que teve de ocupar o senão perderia tudo. Ela conta-nos que seu marido e seu irmão solteiro permaneciam no local dia e noite: "Como as portas não tinham chave, meu marido colocava o colchão, e os pés ficavam para o lado da porta. Se alguém entrava, ele sentia. E entravam mesmo e tiravam as pessoas".

Abusos foram cometidos. Dirneide lembra o caso de um senhor que tomou posse de um prédio inteiro, perto da rua principal. Pretendia especular com os apartamentos. Conseguiu vender alguns e ficar com um para si, mas, depois de certo tempo, várias pessoas se revoltaram e retiraram-no à força!

Relato 6

João Batista dos Santos Soares, o João Pioneiro, lembra que inicialmente havia um grupo reduzido dentro do Conjunto Habitacional: "Não chegava a vinte famílias. Como colocaram um camburão com policiais no início do bairro, chamou a atenção. Aí deu a notícia na televisão e a coisa explodiu. Trouxeram policiais de todos os lugares, vieram pelotões de outras regiões para reforçar aqui. Cercaram toda a área. Mesmo assim não conseguiram segurar o pessoal, acho que só o exército podia fazer isso. Na verdade tinha muitos brigadianos com familiares aqui em Canoas, então eles não forçaram muito a barra. E aí, quando as autoridades descobriram o que estava acontecendo, trouxeram gente do interior e procuraram retirar os policiais de Canoas. Mas aí a coisa já estava sem controle".

"Um dia, dois brigadianos que estavam na Av. Esperança, não queriam deixar nós atravessarmos os arames. Aí, com toda a educação eu perguntei para eles por que vocês não deixam passar? Por acaso onde é que vocês moram? Um disse: eu pago aluguel e o outro disse: eu moro com a minha mãe. Aí falei: pois é, essas casas ali estão vazias, porque tu não pegas uma dessas para ti? Diante da minha casa moram três brigadianos, que nós cuidamos as casas para eles. Aí um olhou para o outro e disse: estou fazendo o papel de palhaço! Isso que eu fiz, vários outros companheiros fizeram em vários pontos do Guajuviras. Por isso que hoje moram aqui, tranquilamente, mais de trezentos soldados da Brigada Militar.

Relato 7

A população, enquanto não recebia os benefícios infra-estruturais, como a água encanada, utilizou estratégias engenhosas para conseguir água limpa. Herminio Farinha conta que, na ocasião da invasão, havia um tonel de água usado pela empreiteira, diante da atual Brigada Militar: "Nós desconfiávamos que aquela água vinha da caixa da CORSAN. Como é que se poderia saber se tinha água na caixa ou não? Um dia reunimos cinco companheiros. Estava o Viana, o Luizinho, o Bailarino e a gente descobriu uma moradora daqui, essas de vida fácil e levamos junto. Enquanto ela entretinha o guarda da CORSAN, subimos nas caixas-d'água e vimos que elas estavam repletas de água. Como um de nós tinha um pequeno conhecimento, já tinha prestado serviço na CORSAN, entramos na sala de máquinas e abrimos os registros e soltamos a água. Foi uma festa dentro do Guajuviras que dava para ouvir à distância os gritos: água! E era para todo o mundo. Depois fomos fazendo amizade com o guarda, cujo nome me reservo o direito de não dizer para não prejudicar o rapaz. Ele soltava água para nós diariamente, na calada da madrugada. As duas horas era a hora de vir água para nós."

INVASÃO OU OCUPAÇÃO?



Paradeio de oposição à COHAB no período de negociação (1989)



Integração do Deputado Paulo Paim com a Comissão de Negociação (Comissão dos Setenta)™.



Reunião com Vinicius Galleazzi da COHAB, para discutir fórmulas do contrato - 1988.



Salão da Comunidade N. S. do Trabalho construído pelas mulheres - agosto 1987.



Assembleia decisiva onde foram discutidos vários pontos do acordo com a COHAB - 1988.



Paradeio organizado pela Comunidade Eclesial de Base (CEB) contra a violência. (Uma mulher fora assassinada pelo marido) - 1990.



Festa Junina na Comunidade Sagrado Coração de Jesus em 1988.



Visão da Assembléia que homologou o acordo com COHAB - 14 de maio 1989.



"Barranco Democrático". Assembléia dia 1º de Maio de 1989.



Missas Campal como parte das comemorações do 2º aniversário de Guajuviras - 1988.



Área que era verde - agora campo de futebol - 1992.
Torneio de futebol "30 anos em diante".



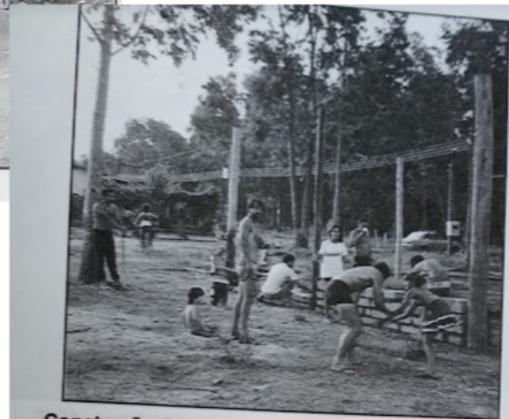
Time feminino - Sociedade Cultural Unidos do Setor 1 (SCCUS 1).



Assembléia para discutir a apresentação de proposta à COHAB - 1988.



Passeata pela liberação da água - 1989.



Construção do Centro Comunitário do Setor 6 - 1988.

APÊNDICE H - QUESTÕES ELABORADAS PELOS ESTUDANTES NA OFICINA “HISTÓRIA DA OCUPAÇÃO DO GUAJUVIRAS”.

- 1- Como e quando a senhora veio para o Guajuviras? (Ana, 6A)
- 2- Como foi que a senhora ocupou a moradia? Quantas pessoas vieram com a senhora e quem eram elas? (Márcio 9B)
- 3- Por que a senhora resolveu lutar pela moradia? Qual foi a motivação para participar da ocupação? (Maya 9B, Nathalia 9B)
- 4- Como foi o dia em que a senhora entrou na ocupação? (Maria Eduarda 9B)
- 5- Como era a sua rotina na época da ocupação? (Jaisson 9B, Jhuly 9A)
- 6- Como você se organizava para cuidar da casa para ela não ser invadida? Como deixavam a casa quando precisavam sair? Como foi manter-se na residência? Alguém tentou tomar a casa que você ocupou? Como faziam a vigilância dela? Que estratégias usavam? Revezava com vizinhos o cuidado com as casas? Chegou a perder uma casa para algum invasor? (Ana 6A, Ana Paula, Renan 9B, Maria Eduarda 9B, Carlos Vivian B, Márcio 9B, Brenda 8A, Diego 8A, Jaisson 9B, Franciele 6A, Jhuly 9A).
- 6- A senhora era uma das beneficiadas pelo programa de moradia da COHAB? Era uma futura moradora do conjunto habitacional? Se sim, teve medo de perder esse direito? (Nathalia 9B)
- 7- Quais eram as condições da casa que a senhora ocupou? As casas do conjunto habitacional em geral eram assim? Você ainda vive nela? Por quanto tempo ficou morando nessa casa? (Ana 6A, Ana Paula, Maria Eduarda 9B)
- 8- Como era a convivência com os vizinhos? (Anthony 8B, Jaisson 9B)
- 9- Como foi para terem energia elétrica na sua casa? (Diego 8A, Jaisson 9B)
- 10- A senhora estava sozinha ou tinha alguém que podia confiar, que podia te ajudar nos momentos difíceis? A senhora teve apoio de parentes? Conseguia manter contato com eles durante a ocupação? (Carlos Eduardo 9A, Maria Eduarda 9B, Francieli 6A).
- 11- Você conseguiu manter o emprego durante a ocupação? (Ana 6A, Anthony, 8B)
- 12- Foi a primeira vez que você participou de uma ocupação? (Anthony 8B)
- 13- A senhora estava na época em que ainda não havia água? O que mais afetava a senhora entre a falta de água e a falta de energia sendo que esses dois elementos

eram de suma importância para a sobrevivência? Como conseguiam comida e água? Chegou a faltar? Como passou a época sem água? Como era a alimentação? (Márcio 9B, Nathalia 9B, Maya 9B, Renan 9B, Maria Eduarda B, Carlos Vivian 9B, Neemias 6B, Brenda 8A, Diego 8A, Jaisson 9B, Francieli 6A, Jhuly 9A).

14- Como era cuidar dos filhos? Era difícil conseguir alimentos para eles? (Renan 9B)

15- Alguém da sua família estava em idade escolar? Se sim, esse estudante conseguiu frequentar a escola? Como educavam as crianças? Como foi para as crianças na ocupação? (Neemias 6B, Diego 8A, Fernanda 8B, Carlos Eduardo 9A, Nathália 9B, Jaisson 9B, Jhuly 9A)

16- Como se divertiam? (Neemias 6B)

17- Você gostava do que estava acontecendo? (Anthony 8B)

18- Tinham animais de estimação? Como cuidavam deles? (Ana Paula)

19- Conseguiram descansar normalmente durante a ocupação? (Neemias 6B)

20- Como evitavam problemas com a polícia? Como conseguiram entrar no conjunto habitacional? (Neemias 6B)

21- Como foi a época da regularização da ocupação? (Ana Luiza Ferreira).

22- Você ou alguém próximo a você precisou de atendimento médico na época da ocupação? Como conseguiam atendimento médico? Como eram as condições de saúde e saneamento? (Diego 8A, Márcio 9B, Ana Paula, Maria Eduarda 9B)

23- A senhora passou por muitas dificuldades? Qual foi o momento mais difícil? (Brenda 8A, Carlos Eduardo 9A, Maya 9B, Ana Paula, Maria Eduarda 9B, Carlos Vivian 9B, Jhuly 9A)

24- O que a senhora considerava ser o maior perigo na época? (Fernanda 8B)

25- Qual era a sua opinião política na época? A ocupação mudou alguma coisa nesse pensamento? (Carlos Eduardo 9A)

26- Como era a ocupação? (Elias 8B)

27- Como a ocupação da sua casa era sinalizada para as outras pessoas? Era mantendo um fogão e um colchão na casa? (Elias 8B)

28- A polícia chegou a usar a força contra a senhora ou alguém próximo? Ela tentou tirar vocês a força da casa? (Elias 8B)

- 29- Como funcionava a eleição dos representantes dos moradores junto à COHAB? A senhora foi ou pensou ser representante? A senhora confiava nos representantes? Chegou a elaborar alguma estratégia de comando sozinha? (Carlos Vivian 9B)
- 30- Como funcionavam as assembleias? Sobre o que falavam? (Jaisson B)
- 31- Na ocupação havia mais mulheres ou homens? E nas lideranças? Havia tarefas apenas para mulheres ou para homens? (Jaisson 9B)
- 32- A ocupação aparecia nos jornais e tvs da época? (Francieli 6A)
- 33- Tinha muita criminalidade ou era um lugar agradável de se viver? (Jhuly 9A)
- 34- Quanto tempo levou para conseguir a sua casa? Como foi depois da ocupação? Que custos a senhora tinha na ocupação? No fim, precisaram pagar pela moradia? Como a senhora conseguiu a escritura da casa? (Renan 9B, Maria Eduarda 9B, Francieli 6A)
- 35- O processo de ocupação teve impacto na sua saúde mental na época? A ocupação gerou muita ansiedade na senhora? Como você se sentia emocionalmente? (Renan 9B, Maria Eduarda 9B)
- 36- Que sentimentos vieram com a garantia da moradia? (Renan 9B)
- 37- A senhora prefere usar a palavra ocupação ou invasão para falar dessa época? Por quê?
Em que momento a senhora sentiu que estava segura em sua casa? (Maria Eduarda, 9B).
- 38- Como foi para a senhora conseguir conquistar uma casa? (Maria Eduarda 9B)
- 39- Quais são as melhores memórias da ocupação? (Anthony 8B, Jaisson B)
- 40- Qual é sua pior recordação da ocupação? (Jaisson 9B)
- 41- Quais foram os principais benefícios da ocupação para a sua vida? (Carlos Vivian 9B)
- 42- O que você aprendeu com a ocupação? (Jaisson 9B)
- 43- Por que continuaram com a ocupação mesmo com as dificuldades, como a falta de água, comida e a qualquer momento poderem invadir sua residência e te tirarem de lá?
- 44- Depois de tudo o que você passou para conseguir moradia, valeu a pena? Faria tudo novamente? (Maya 9B)

APÊNDICE I: ARTE DO PODCAST E ENDEREÇO DOS EPISÓDIOS





QR Code do podcast Guajuviras 1987 no spotify



QR Code do podcast Guajuviras 1987 no
Google Podcast



QR Code do podcast Guajuviras 1987 no
Youtube



QR Code do podcast Guajuviras 1987 no
Castbox



QR Code do podcast Guajuviras 1987 no
Anchor

Links diretos:

<https://open.spotify.com/show/19DaKwCkyCRTkr29ZuhOmF?si=57d1e11a4e27477a>

https://youtube.com/channel/UCnXvwIzUSksFp8kG_JY-r5g

<https://anchor.fm/guajuviras-1987>

<https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3luZm0vcy84OTBmZmUyYy9wb2RjYXN0L3Jzcw?ep=14>

https://castbox.fm/channel/Guajuviras-1987-id4918691?utm_source=website&utm_medium=dlink&utm_campaign=web_share&utm_content=Guajuviras%201987-CastBox_FM