

SENTIR, PENSAR E QUERER: A UTILIZAÇÃO DO ESTUDO DA MEMÓRIA COMO RECURSO PEDAGÓGICO.

FEEL, THINK AND WANT: THE USE OF THE MEMORY STUDYING AS A PEDAGOGICAL TOOL

Eric Gustavo Cardin¹

CARDIN, E. G. Sentir, pensar e querer: a utilização do estudo da memória como recurso pedagógico. *Akrópolis*, Umuarama, v. 16, n. 3, p. 171-177, jul./set. 2008.

RESUMO: O objetivo deste artigo é possibilitar uma reflexão referente às práticas educacionais dos professores, à relação ensino-aprendizagem e à atual situação das instituições públicas de ensino no país. No entanto, o texto não fica limitado a suposições e análises teóricas da conjuntura atual do sistema educacional. Além de refletir sobre a postura política de alunos e professores propõe uma dinâmica de ensino que visa contribuir para a construção de homens mais integrais. Para tanto, tem como pressuposto fundamentos expostos por Paulo Freire e Dermeval Saviani, como a valorização do meio onde os alunos estão inseridos e a aproximação entre educador e educando.
Palavras-chave: Educação; Metodologia de ensino; História; Memória.

¹Professor horista da Faculdade União das Américas, professor colaborador da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, coordenador do Grupo de Pesquisa "Trabalho e Movimentos Sociais" e aluno do curso de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UNESP/Araraquara.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to enable a reflection concerning teachers' educational practices, the teaching-learning relation, and the current situation of the public educational institutions in the country. However, the text is not limited to assumptions and theoretical analysis of the educational system current conjuncture. Besides reflecting on the students' and teachers' political attitude, it suggests a educational dynamic aiming at contributing in building-up of more complete men. Therefore, Paulo Freire's and Dermeval Saviani's principles such as the consideration of the environment where students are inserted and the educator-learner approach are considered.

KEYWORDS: Education; Teaching methodology; History; Memory.

Recebido em Março/2008
Aceito em Maio/2008

INTRODUÇÃO

Qualquer metodologia educacional deve partir da análise conjuntural de onde ela será efetivada, isto é um pressuposto básico para o estabelecimento de uma relação mais produtiva entre teoria e prática. Assim, é necessário considerar, tanto a estrutura concreta e objetiva, quanto os elementos subjetivos produzidos nas relações cotidianas dos alunos e dos próprios professores. Sem delongas, constata-se que a estrutura física da maioria dos colégios é um empecilho para o desenvolvimento de um dos principais objetivos dos estabelecimentos de ensino, que é permitir o fortalecimento do ser social, a partir da promoção da sociabilidade.

Habitualmente, as relações entre alunos e professores ficam limitadas ao espaço restrito das salas de aula, um espaço que, devido às suas dimensões e condições, criam rupturas entre a realidade externa e interna da instituição, fazendo com que muros, paredes, janelas, portas, mesas, cadeiras e quaisquer outros objetos utilizados nas aulas percam os seus sentidos originais, pois não fazem parte da “esfera” do mundo vivido. Além disso, mas dentro de uma perspectiva semelhante, observa-se que, devido ao contexto social, político e econômico enfrentado pelo país, o percurso trilhado pelos alunos em direção às suas respectivas escolas é destituído do seu caráter lúdico.

Os cheiros, as cores, as brigas, os carros, as paqueras, as placas de trânsito, os erros nos anúncios comerciais e o sorvete barato do “tiozinho” que vende passe escolar, lentamente deixam de fazer parte do imaginário do estudante em prol do conforto e da segurança dos transportes escolares particulares ou públicos. A rua, que reflete a relação dialética da casa, do trabalho e da escola (DaMatta, 1998), deixa de ser um laboratório ao ar livre, para começar ser considerada uma ameaça e, conseqüentemente, surge a necessidade da construção de grades para fornecer aos nossos alunos uma instituição com características prisionais, que controla seu espaço e seu tempo, que pune e vigia.

Não suficiente, as dificuldades no estabelecimento das relações de ensino e aprendizagem nas salas superlotadas, que dificultam a assimilação física dos conteúdos e cria abismos entre alunos e professores, rompem com os laços de confiabilidade e restringem o papel do professor à ação de ensinar e não mais de educar. Acrescentam-se a isso os problemas, ou barreiras, que impedem a qualificação constante do professor, que são freqüentemente proporcionados pela má remuneração, alimentando uma sensação semelhante

à angústia sartriana, em que os profissionais ficam divididos e indecisos entre investir minimamente no conforto pessoal ou buscar os conhecimentos contidos em livros, viagens, arquivos públicos e museus.

Todos esses aspectos apresentados constituem alguns dos limites objetivos da educação. Porém, eles são complementados pelo tipo de “conhecimento” apreciado e arraigado na pós-modernidade. Entendendo essa como o período histórico em que predomina a identidade-eu em contraposição a identidade-nós (Elias, 1994) e também como um momento de reestruturação nas relações espaciais e temporais provocadas pela acumulação de capital flexível (Harvey, 2002), onde se observa, de um lado, a valorização exacerbada das análises de conjuntura por parte dos grupos de investimento e, por um outro lado, a grande importância dada pelos indivíduos, como seres indivisíveis, às informações superficiais e específicas, marcadas basicamente pela velocidade e pela efemeridade e não pelas relações sociais e políticas.

Os resultados disso são sujeitos históricos que não possuem interesse na construção de um saber mais profundo das teias que tecem os seus próprios cotidianos, pois descobrir como é o mundo onde se vive é um processo lento e gradual, sem saltos, precisando, conseqüentemente, de paciência, virtude essa excomungada pelo homem capitalista. Logo, os efeitos são sentidos nas diferentes disciplinas, já que os alunos, devido ao perfil de suas inquietudes, possuem formações básicas complicadas, que refletem nas dificuldades de escrita e de leitura e, posteriormente, de compreensão. Neste contexto, é preciso fazer uma reflexão sobre o compromisso do professor com o ensino e com a sociedade. Para tanto, esse desafio passa inevitavelmente pelo estudo, pela dedicação e pela auto-superação com intuito de fortalecer a responsabilidade, a liberdade e a identidade-nós, já que somos animais sociais.

1. Sentir, Pensar e Querer.

Como tivemos a oportunidade de observar, parte significativa das “causas” dos problemas enfrentados pelos professores está alicerçada em uma superfície pantanosa, constituída pelo flexível, expansível e incontrolável sistema sociometabólico do capital (Mészáros, 2002). A degradação dos serviços públicos, a má distribuição de renda, a falta de assistência social básica e a massificação de valores que permitam a constante acumulação, atingindo até mesmo aqueles que não possuem condições de consumir ou de acompanhar os

padrões estabelecidos pela mídia, desenvolvem um sentimento de impotência em muitos daqueles professores que ainda guardam a consciência de seu papel social.

Os efeitos disso podem ser observados nas posturas adotadas pelos docentes. Cada vez mais a profissão é desvalorizada e colocada em um segundo plano, em que dar aulas se torna apenas um meio de complementação de renda, fato que reflete na falta de compromisso do professor com a transformação social. Há também aqueles que somatizam os problemas enfrentados, colocando a categoria profissional entre aquelas que mais adoecem, entre todas as ocupações, sendo as doenças psíquicas as mais freqüentes, entre as diversas patologias constatadas. Completando o quadro, como não poderia deixar de ser, também existe em várias pessoas que estão atuando na educação, um desencanto acentuado com a profissão, fato que reflete na vontade explícita de abandoná-la.

Entretanto, a maneira como os professores vêm sentido e, evidentemente, pensando suas práticas profissionais, reflete as mesmas variáveis que atuam na formação do imaginário dos estudantes.

Os mestres, semelhantemente aos alunos, vivem o imediato e buscam resultados rápidos a qualquer preço. Como isso não é possível no processo de aprendizagem, o presente vivido deixa de ser compensatório. Contudo, as conseqüências da pós-modernidade envolvem outros aspectos da formação dos professores. Em busca da satisfação das necessidades imediatas, o ser humano aliena-se do direito de construir um modelo de sociedade que satisfaça seus anseios. Logo, a consciência de classe é incompleta.

Eric Hobsbawm (1988) demonstra que uma plena consciência de classe ou uma plena identificação com os seus semelhantes ocorre basicamente em dois momentos. O primeiro é objetivo, pois se refere à compreensão de que o mundo é dividido entre aqueles que possuem os meios de produção e aqueles que possuem apenas a força de trabalho, já o segundo é constituído de forma mais subjetiva. Este é composto por duas exigências, uma de caráter mais específico e outro mais geral. Na primeira encontra-se o desejo imediato por aumento salarial, pela luta por um plano de carreiras e pela abertura de novos concursos públicos, enquanto na segunda encontra-se a vontade explosiva de construir um novo mundo que valorize mais a docência. Todavia, essas duas exigências devem estar sempre juntas, caso contrário é impossível o fortalecimento da identidade-nós entre os professores.

Entretanto, nas últimas décadas constatamos

um ataque à reflexão crítica e a toda tentativa de construção de novos projetos societários, refletindo nas transformações que estão ocorrendo nos partidos de esquerda e no movimento sindical brasileiro. Esta situação acaba permitindo que as personificações do capital criem rótulos para a oposição, quando não excluem a mesma dos processos “democráticos”, desmantelando desta forma qualquer tentativa de criação do novo, como também de uma subjetividade classista. Sendo assim, o primeiro passo para uma mudança nas práticas educacionais é um engajamento dos professores nas discussões políticas em todas as suas esferas, buscando fortalecer a criação de novos canais de reflexão.

Tal atitude, por um outro lado, deve necessariamente refletir na maneira como é estabelecida a relação de ensino e aprendizagem do professor, que não é apenas um reprodutor, mas um transformador social. Para tanto, é necessário um re-posicionamento do mesmo nas salas de aula, democratizando o espaço e a vontade de conhecer, ressaltando, antes de qualquer coisa, as relações existentes entre os conhecimentos de interesse que estão presos às trajetórias de vida dos alunos com os conteúdos curriculares, dando vida ao inanimado. Neste sentido, é preciso tirar a poeira que esconde pensamentos fundamentais a que todos os profissionais do ensino, em algum momento de suas formações, tiveram contato, como, por exemplo, das obras de Paulo Freire e Dermeval Saviani.

Embora não haja condições de aprofundar as discussões realizadas por esses autores, pois o objetivo imediato deste artigo é propor uma prática de ensino e de avaliação para a disciplina de História, há alguns pressupostos fundamentais naqueles autores que precisam ser ressaltados. Freire (2003), por exemplo, instrui que uma das primeiras ações do professor comprometido é saber agir e refletir. Para isso, “é preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência deste estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada” (Freire, 2003, p.16).

O profissional que é consciente de sua posição no mundo e que reflete sobre a mesma, encontra na solidariedade com o outro o seu verdadeiro compromisso, mas não com qualquer um outro, pois não há “solidariedade com aqueles que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em coisas” (Freire, 2003, p.19). Partindo disso, a segunda ação do educador é reconhecer que não existem ignorantes absolutos e que até mesmo o

próprio saber, quando superado, torna-se ignorância. Desta forma, o que existe são apenas conhecimentos inacabados ou incompletos, que precisam ser desenvolvidos.

Sendo assim, o amor é imprescindível na ação de educar. “Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto.

Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita”. Não suficiente, o educador acrescenta que “não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama” (Freire, 2003, p.29). Esse referencial, que é muito comentado, citado e elogiado, está em uma direção oposta a quase tudo que é praticado atualmente no ensino médio e fundamental, ou será que não educamos e trabalhamos de forma impositiva através do temor e até mesmo do terror?

Semelhantemente, os estudos de Dermeval Saviani (2002) também precisam ser retirados das gavetas, para serem posteriormente compreendidos e utilizados dentro das suas possibilidades concretas. Logo de início, ao explicar de modo extremamente didático e simultaneamente profundo a relação histórica entre a organização política e econômica com os modelos educacionais que foram sucessivamente sendo aplicados no Brasil, Saviani nos permite compreender não somente a relação existente entre a dimensão política e educacional, mas também a importância de tal compreensão para superarmos o que está dado.

Um outro aspecto relevante, destacado por esse educador e que se faz presente de forma indireta no ponto anterior, diz respeito à valorização, tanto do conhecimento trazido pelos estudantes, quanto dos saberes que foram produzidos no desenvolvimento das diferentes ciências. Contudo, isso não quer dizer que ele defenda um continuísmo dos conhecimentos existentes, mas sim que ele está disposto a questionar tudo que já está fornecido em busca da produção de algo novo, que pode ser fruto da relação dialética de diversos saberes ou da destruição de conhecimentos históricos, que necessariamente não representam a comunidade que precisa assimilar tal conteúdo. A partir destas observações, precisamos instrumentalizar práticas educacionais que permitam a valorização das histórias pessoais, ressaltando a responsabilidade, a liberdade e a construção coletiva do conhecimento.

O Estudo da Memória nas Salas de Aula

Dentro deste contexto, partimos da

necessidade concreta de incentivar o trabalho coletivo, mas de modo orientado, em que a presença do professor e do diálogo são fundamentais para o bom andamento das atividades. Existem várias possibilidades de trabalho neste sentido, mas devido aos limites de tal suporte de transmissão de conhecimento, escolhemos apenas uma para tentar ilustrar ou exemplificar as possibilidades de materialização das metodologias de ensino. Antes de tudo, um estudo da memória, em busca dos valores coletivos presos na formação dos imaginários individuais, exige a construção de uma base comum, ou, como ressalta Saviani (2002), precisamos resgatar os conhecimentos que já foram produzidos sobre o assunto.

A utilização da História Oral, ao longo do desenvolvimento da disciplina, objetivava diversos fins. Na década de 1950, por exemplo, o intuito era valorizar a biografia de personagens das frações das classes dominantes, enquanto que na década posterior o objetivo era o inverso, ou seja, construir a história daqueles que na teoria ainda não possuíam.

Neste contexto, no início, a prática deste tipo de historiografia transformou-se em uma arma para os militantes políticos, pois cada grupo tentava valorizar as palavras das populações que estudava. Contudo, com o passar dos anos, a academia começou a cientificizar a coleta dos depoimentos, distanciando-se da maneira habitual como a História Oral era realizada até então (Joutard, 1996).

Um dos avanços obtidos foi a valorização da subjetividade, que acaba envolvendo a valorização das dúvidas, dos erros, dos silêncios e também a própria construção dos roteiros das entrevistas. Neste sentido, Thompson afirma que “não existe uma única maneira certa de entrevistar, e a maneira que o bom senso indica como certa para entrevistas com membros da elite política, branca, do sexo masculino, pode ser completamente inadequada em outros contextos culturais” (Thompson, 2000, p.48). Sendo assim, “se houver um conselho universal sobre entrevistas de história oral, este será que o entrevistador precisa estar constantemente alerta para perceber qual a boa prática de entrevista em culturas e circunstâncias particulares” (Thompson, 2000, p.51).

No entanto, o conhecimento da subjetividade pode ir além disso, pois a suposta fragilidade da memória ou a sua falta de confiabilidade pode ser um recurso para buscarmos outras compreensões do desenvolvimento histórico. Estudando o imaginário dos operários italianos, referente a alguns acontecimentos proporcionados pelo regime fascista de Mussolini, “Portelli argumentou que a memória

enganada era uma chave fundamental para a compreensão dos verdadeiros significados desses eventos para os indivíduos e para a comunidade da classe trabalhadora, de como haviam acontecido e como ficaram na memória”. Com isso ele “concluiu que o que realmente importa é que a memória não é um depósito passivo de fatos, mas um processo ativo de criação de significados” (Thompson, 2000, p.53).

Em outra pesquisa, Alistair Thompson afirma que

...na tentativa de eliminar as tendências e fantasias, alguns profissionais descuidavam-se das razões pelas quais as pessoas constroem suas memórias de modo específico e não conseguem enxergar como o processo de afloramento de lembranças poderia ser a chave para ajudá-las a explorar os significados subjetivos das experiências vividas e a natureza da memória individual e da memória coletiva. Não percebiam que as chamadas distorções da memória, embora talvez representassem um problema, eram também um recurso (Thompson, 1997, p.52).

Necessariamente, o pesquisador-professor deve ter consciência de que a memória é composta por elementos que são apreendidos da história oficial, somados a aspectos proporcionados pelas experiências pessoais. O objetivo dessa composição dialética é dar sentido para o passado, para o presente e para o futuro.

...O processo de recordar é uma das principais formas de nos identificarmos quando narramos uma história. Ao narrar uma história, identificamos o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser. As histórias que relembramos não são representações exatas do nosso passado, mas trazem aspectos desse passado e os moldam para que se ajustem às nossas identidades e aspirações atuais. Assim, podemos dizer que nossa identidade molda nossas reminiscências; quem acreditamos que somos no momento e o que queremos ser afetam o que julgamos ter sido. Reminiscências são passados importantes que compomos para dar sentido mais satisfatório à nossa vida, à medida que o tempo passa, e para que exista maior consonância entre identidades passadas e presentes” (Thompson, 1997, p.57).

Em outras palavras, nós re-elaboramos o nosso passado, quando o narramos, para dar sentido às nossas vidas e aos nossos planos futuros, como também para justificar ações ou acontecimentos que estão sendo efetivados no presente. Logo, nunca conseguimos obter uma composição do passado completa, pois muitos fatos são inconscientemente

omitidos. “A composição, por ser baseada em bloqueios e exclusões, nunca é plenamente alcançada; é constantemente ameaçada, abalada, despedaçada. Sentimentos e impulsos reprimidos se manifestam ou são descarregados (atravessando sorratoriamente as barreiras da coerência consciente) de formas específicas – sonhos, erros, sintomas físicos e piadas – que permitem vislumbrar os dolorosos e fragmentados significados pessoais ocultos” (Thompson, 1997, p.58).

A formação de uma base comum referente à memória entre alunos e professores permite uma constatação inicial e fundamental. Não existe história neutra; logo, toda história tem sua importância e sua relevância, pois as lacunas que vão sendo criadas durante a coleta dos depoimentos são tão significativas quanto os próprios conteúdos narrados.

Os silêncios, os sorrisos e as mudanças de assuntos são fugas que muitas vezes são determinadas por valores sociais construídos. Sendo assim, elas precisam ser estudadas seriamente, num processo de construção coletiva de hipóteses que podem explicar os desvios na narrativa coletada. Com o estabelecimento e a propagação de um conhecimento comum sobre história oral, é necessário ir para um segundo momento da atividade, que corresponde à escolha do tema que será estudado e à construção do instrumento de pesquisa, ou seja, do roteiro das entrevistas.

Nesta etapa, o recomendado é abrir espaço para que os alunos apontem o assunto de interesse, para que os mesmos criem vínculos com o conteúdo que será trabalhado. Todo caso, devido aos limites curriculares, o professor pode fornecer um conjunto de possibilidades para os estudantes escolherem aqueles com que eles possuem maior identificação. Evidentemente, essa metodologia possui limites concretos, pois existem histórias que não estão presentes nos nossos cotidianos e que obrigatoriamente precisam ser estudadas, como, por exemplo, a história antiga e medieval. Nesses casos, como muitas vezes não há condições e acesso a pessoas que conheçam tais períodos, é preciso trabalhar com métodos comparativos ou com outros suportes documentais, como gibis, livros, desenhos, filmes e até mesmo entrevistas publicadas ou realizadas por outros grupos de historiadores orais.

Novamente ressalta-se que nenhuma história é neutra, seja ela oral ou impressa. Assim, cabe aos professores e estudantes descobrir quais as variáveis que determinam aqueles registros. Todavia, o trabalho com história oral nas escolas é mais produtivo para a assimilação e reflexão de assuntos atuais, como propostas governamentais, relações de

gênero, organizações sociais, as mudanças no mundo do trabalho, o impacto da tecnologia na vida das pessoas e toda a história regional contemporânea. Dentro desta perspectiva, observa-se como as diferentes ocupações e classes sociais interpretam o mesmo assunto.

Ao permitirmos que os alunos escolham os assuntos a serem estudados e construam coletivamente o roteiro das entrevistas, abrimos espaço para os mesmos manifestarem suas curiosidades e, simultaneamente, atribuímos a eles a responsabilidade de buscarem as informações que serão trabalhadas e discutidas, com o objetivo de construir novos conhecimentos, a partir da relação dos depoimentos coletados com as trajetórias de vida dos alunos e as interpretações desenvolvidas durante as discussões em classe. Após a etapa correspondente à coleta das entrevistas, que deve ser precedida de uma exposição de como deve ser a postura dos grupos ao realizarem tal atividade, encontra-se o momento de analisar os resultados obtidos.

Isso pode ser feito através de uma mesa redonda, quando cada grupo apresenta o depoimento coletado e o professor fica com o papel de mediador das narrativas e dos conteúdos curriculares que devem ser apreendidos sobre o assunto que foi escolhido pelos estudantes. Em outros termos, é neste momento que o professor deve aproximar os depoimentos coletados com os assuntos curriculares obrigatórios, amarrando os elementos contidos nas entrevistas com aqueles conteúdos que os alunos necessitam assimilar para atingir os objetivos cobrados pela direção da escola e pelos demais órgãos competentes. Através desta prática, que foi rapidamente descrita, buscamos atingir alguns objetivos específicos de modo implícito: 1) atribuir simultaneamente liberdade e responsabilidade aos alunos; 2) buscar um maior envolvimento e dedicação dos alunos com o conteúdo estudado; 3) incentivar a socialização; e 4) desenvolver uma relação mais produtiva entre teoria e prática, permitindo aos alunos uma melhor compreensão dos assuntos tratados.

A Avaliação

A avaliação do que foi apreendido pelos estudantes durante o desenvolvimento da atividade proposta deve acompanhar necessariamente a metodologia empregada na relação de ensino-aprendizagem. Neste caso em específico, em que um dos principais objetivos da dinâmica é romper com o ensino tradicional, o emprego de práticas de avaliação que limitem a exposição, a liberdade e a

criatividade do aluno devem ser radicalmente evitadas. Assim, os mecanismos utilizados precisam envolver todas as particularidades e momentos da pesquisa realizada pelos alunos, valorizando as habilidades de comunicação, a dedicação, a responsabilidade e a compreensão obtida das discussões realizadas durante a apresentação e análise dos depoimentos coletados.

Neste sentido, é interessante solicitar aos estudantes a elaboração de registros dos conhecimentos apreendidos através dos mais diferentes suportes, como desenhos, redações, histórias em quadrinhos, jornais e trabalhos de colagem. Porém, para que o processo seja avaliado como um todo, é de muita relevância incentivar o aluno a desenvolver e a criar modos de exposição dos seus registros de maneira mais organizada e estruturada, abrangendo todos os passos realizados até o momento da avaliação em si. Um dos instrumentos que pode ser utilizado, por permitir uma organização satisfatória das informações produzidas, é o portfólio, que, entre outras coisas, possibilita aos alunos personalizarem a apresentação dos seus trabalhos.

Para finalizar, levando em consideração a essência da proposta trazida no artigo, a observação do grau de apreensão dos alunos deve ser ampliada para captar o progresso atingido nos mais diferentes sentidos humanos. A linguagem deve ser explorada em todas as suas possibilidades, fornecendo condições para que alunos, com suas idiossincrasias, consigam explorar aquilo que fazem de melhor.

Contudo, o mais importante a ser destacado em uma suposta conclusão, é o fato de que os jovens precisam fortalecer os mecanismos de ordem primária, que fomentam o processo teleológico dos homens. Em outras palavras, os professores precisam estimular os alunos a pensar e a realizar todas as etapas do trabalho discente, partindo da criação, passando pelo desenvolvimento, até atingirem os resultados finais, pois apenas assim será possível educar para problematizar, refletir e intervir.

REFERÊNCIAS

DA MATTA, R. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

ELIAS, N. **A Sociedade dos indivíduos.** Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** São Paulo:

Loyola, 2002.

HOBBSAWM, E. **Mundos do trabalho**. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

JOUTARD, P. História oral: balanço da metodologia e da produção nos últimos 25 anos". In: AMADO, J. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2002.

THOMPSON, A. Reconstituo a memória. In: **Projeto história**. São Paulo: PUC, 1997. n.15, abr. p. 51-71, 1997.

_____. A maneira certa de fazer história oral?". In: FERREIRA, M. et al. **História oral**: desafios para o século XXI. Rio de Janeiro: FGV, 2000. p. 48-56.