



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Caio Dias Alves

**Trajetórias de vida como estratégia pedagógica no ensino
de História: uma proposta para professores do 6º ano do
Ensino Fundamental**

Dissertação de Mestrado

Rio de Janeiro

Setembro 2022



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Caio Dias Alves

Trajetórias de vida como estratégia pedagógica no ensino de História: uma proposta para professores do 6º ano do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-graduação strictu sensu em Ensino de História, ProfHistória, Departamento de História da PUC-Rio.

Orientadora: Prof.^a Patrícia Coelho da Costa

Rio de Janeiro

Setembro 2022



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Caio Dias Alves

Trajetórias de vida como estratégia pedagógica no ensino de História: uma proposta para professores do 6º ano do Ensino Fundamental

Dissertação de Mestrado

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-graduação strictu sensu em Ensino de História, ProfHistória, Departamento de História da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª. Drª. Patricia Coelho da Costa
Orientadora
Departamento de Educação

Profª. Drª. Juçara Mello
Departamento de História - PUC-Rio

Profª. Drª. Ana Chrystina Venâncio Mignot
Departamento de Educação - UERJ

Rio de Janeiro, 12 de setembro de 2022

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial do trabalho, é proibida sem a autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Caio Dias Alves

Graduou-se em História na UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro – em 2019. É professor de História do Ensino Fundamental II, do Ensino médio e Pré-Vestibular na rede privada do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Alves, Caio Dias

Trajetórias de vida como estratégia pedagógica no ensino de História : uma proposta para professores do 6º ano do Ensino Fundamental / Caio Dias Alves ; orientadora: Patrícia Coelho da Costa. – 2022.

130 f. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, 2022.

Inclui bibliografia

1. Autobiografia. 2. Ensino de História. 3. Museu da Pessoa. 4. Proposta didática. 5. Trajetória de vida. I. Costa, Patrícia Coelho da. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de História. III. Título.

CDD: 900

Em memória de Dona Neide (avó) que teve sua trajetória de vida interrompida pela COVID-19 no final de 2020. Assim como de todos outros indivíduos que não tiveram a chance de tomar a vacina por negligência ou projeto político.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a todas aquelas pessoas que tornaram possível a conclusão desta dissertação. Inclusive, todos aqueles que contribuíram de alguma forma para a minha permanência no programa de Pós-graduação em um momento de perdas e medos desencadeado pela pandemia e pelo projeto político em vigor no país.

Agradeço à minha família, especialmente aos meus pais, Luciano e Solange pelo apoio incondicional à minha formação acadêmica, ao meu irmão Lucas pelas discussões e companheirismo de sempre, e a minha prima Sarah pela revisão e sugestões neste trabalho.

Agradeço ao Marcel, meu companheiro de vida, pelo apoio e compreensão ao longo desses anos. Como também aos seus tios Geraldo e Paulo, e a nossa amiga Ivana pelo acolhimento e apoio de sempre.

Aos meus amigos, por estarem sempre comigo em todos os momentos. Agradeço em especial aos amigos que fiz na graduação, Carol e Henrique, pela revisão do texto e comentários, que sem dúvida, contribuíram para o amadurecimento da minha pesquisa. Assim como, aos meus amigos do trabalho, Gabriel, Tarik, Letícia e Yasmin pela amizade e apoio psicológico durante esses períodos atribulados.

Minha especial gratidão à comunidade escolar da Escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda, por abrir as portas da escola a este jovem professor-pesquisador. Agradecimento especial para a professora Márcia. Sem o seu engajamento e parceria a realização desta pesquisa não seria possível. Agradeço além dos alunos da Escola Sérgio Buarque envolvidos neste trabalho, aos meus alunos, a eles também dedico este trabalho, pelas perguntas e desafios cotidianos que me fizeram chegar até aqui.

A minha orientadora, Professora Patrícia, pelas conversas e trocas ao longo da realização deste trabalho. A professora Juçara, pela presença durante os períodos mais difíceis da pandemia e pelas sugestões nas disciplinas de Teoria da História e Seminário de Pesquisa, pontos de partida deste trabalho.

A todos os professores do ProfHistória, tanto da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), minha primeira casa, quanto da Universidade Federal Fluminense (UFF). Universidades que cursei disciplinas no programa. E, por fim, agradeço à

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) essencial no meu processo de formação acadêmica atual.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001

Resumo

ALVES, Caio Dias; COSTA, Patricia Coelho da. **Trajetórias de vida como estratégia pedagógica no ensino de História: uma proposta para professores do 6º ano do Ensino Fundamental**. Rio de Janeiro, 2022. 130p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Este trabalho tem como objetivo compreender as trajetórias de vida, em formato autobiográfico, como estratégia didática na construção do conhecimento histórico escolar. Por meio do desenvolvimento de uma proposta educacional própria, mobilizamos a metodologia da pesquisa-ação, em conjunto com três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda na cidade do Rio de Janeiro. Em vista disso, parte da proposta didática consiste, em conjunto com outras atividades educacionais, na apropriação do Museu da Pessoa, um museu virtual, que compreende as trajetórias de vida como patrimônio da humanidade. As atividades procuraram investigar a utilização dessas trajetórias de vida enquanto possibilidade de construção do saber histórico escolar no ensino básico. Procuramos, desse modo, mobilizar conceitos e categorias tradicionalmente utilizados como conteúdos no 6º ano para investigar as possibilidades do uso das autobiografias por intermédio do Museu no ensino de História nesse segmento.

Palavras-chave: Autobiografia; Ensino de História; Museu da Pessoa; Proposta didática; e Trajetória de vida.

Abstract

ALVES, Caio Dias. COSTA, Patricia Coelho da. **Life path as a didactic strategy: a proposal to teachers of the 6th year of Primary School.** Rio de Janeiro, 2022. 130p. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This Master's thesis aims to comprehend life path, in autobiographical form, as a didactic strategy to shape the school historical knowledge. Through the development of our own educational proposal, we boost the research-action methodology, along with three classes of the 6th year of Primary School at the Municipal School Sérgio Buarque de Holanda in the city of Rio de Janeiro. Therefore, part of the didactic research consists, in combination with other educational activities, to appropriate of the Museu da Pessoa project, a website museum, which uses life path's narratives as a Humanity's Cultural Heritage. The activities draw on personal narratives as a possibility of historical knowledge in basic education. Consequently, we produced and dialogued concepts as resources to investigate the autobiographical practice through the Museu da Pessoa conception.

Keywords: Autobiographies; History teaching; Museu da Pessoa; didactic proposal; and Life path.

Sumário

1	Introdução	14
2	Trajetórias de vida pelo viés autobiográfico: narrar a existência por meio do ensino	26
2.1	A biografia na história	27
2.2	História ensinada e o saber escolar: correlações com a questão biográfica no Brasil	33
2.3	A guinada na “década perdida”: um horizonte de transformações no ensino	40
2.4	Autobiografia e o Ensino de História: questões práticas por meio da proposta didática	46
2.4.1	A Proposta didática	48
3	Perspectivas didáticas em ação: autobiografia e a aprendizagem histórica	69
3.1	A Proposta didática entre a BNCC e o Currículo Carioca.	70
3.2	Conceitos e conteúdos na aula de História	73
3.3	Sala de aula enquanto lugar de encontro: experiência teórico-metodológica na escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda	75
3.4	Trocas, resistências e desafios: a autobiografia enquanto estratégia pedagógica	89
3.5	Expectativas de aprendizagem e a prática escolar: O museu da Pessoa na Proposta didática.	95
4	Considerações finais	104
5	Referências bibliográficas	108
6	ANEXOS	115
6.1	Anexo I – Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio	115

6.2 Anexo II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	116
6.3 Anexo III - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)	119
6.4 Anexo IV – Termo de Autorização de Publicação do Museu da Pessoa	121
6.5 Anexo V – Proposta Pedagógica	123

Lista de abreviaturas e Siglas

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CPM	Curso de Preparação para o Magistério
CRE	Coordenadoria Regional de Ensino da Cidade do Rio de Janeiro
EMSBH	Escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda
IHGB	Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projetos políticos-pedagógicos
SPHAN	Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
SME	Secretaria Municipal de Ensino
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de consentimento Livre e Esclarecido

Lista de Figuras

Figura 1: Fachada da EMSBH.	18
Figura 2: Apresentação da Proposta didática e a “Atividade 1 – Os seres humanos ao longo do tempo” (parte 1)	51
Figura 3: “Atividade 1 – Os seres humanos ao longo do tempo” (parte 2)	52
Figura 4: “Atividade 2 – Fontes e a pesquisa histórica” (parte 1)	53
Figura 5: “Atividade 2 – Fontes e a pesquisa histórica” (parte 2)	56
Figura 6: “Atividade 2 – Fontes e a pesquisa histórica” (parte 3) e a “Atividade 3 – Memória coletiva e individual”	58
Figura 7: “Atividade 4 – Patrimônio”	61
Figura 8: “Atividade 5 – Histórias de vida como patrimônio”	67
Figura 9: Algumas Imagens da “Atividade 1 – Os seres humanos ao longo do tempo”	80
Figura 10: Registro das memórias de um (a) aluno (a) em formato de desenho.	85
Figura 11: Turma1601	91
Figura 12: Turma1602	91
Figura 13: Diagrama de sentido desenvolvida pelo Museu da Pessoa.	98
Figura 14: Página virtual do Museu da Pessoa.	100

Lista de Mapas

Mapa 1: Limite do bairro Barra da Tijuca na cidade do Rio de Janeiro, localização da Escola e das comunidades Rio das Pedras, Muzema e Tijuquinha.	20
--	----

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Alunos matriculados e frequência ao longo da Proposta didática.	77
Gráfico 2: Temáticas mais citadas pelos alunos em suas memórias.	84
Gráfico 3: Desenvolvimento das atividades propostas por turmas.	89
Gráfico 4: Análise das autobiografias produzidas pelos alunos.	93

Lista de Tabelas

Tabela 1: BNCC 6º ano do Ensino Fundamental – História	70
Tabela 2: Currículo Carioca 6º ano do Ensino Fundamental – História	73

Num país como o Brasil, manter a esperança viva é em si um ato revolucionário.

Paulo Freire

1 Introdução

Uma das grandes propostas e desafios do Mestrado profissional em ensino de História está relacionada à associação da teoria e da prática dirigida à inovação na sala de aula. Sendo assim, o meu ingresso no programa vem da necessidade e vontade de prosseguir com a minha formação. Minha trajetória no magistério começou no ensino privado, inicialmente como monitor da disciplina História em 2015 e, depois, como professor em 2019. Minhas primeiras turmas foram dos anos finais do ensino fundamental. A mais marcante, foi o 6º ano do Ensino fundamental, segmento que há um tempo faz parte dos meus anos letivos como docente. Sigo exercendo a docência nesse colégio tradicional da capital carioca, no qual iniciei minha carreira profissional. Esse colégio possui uma grande tradição como curso preparatório para o vestibular, mas além do curso, também atua nos segmentos de Educação Fundamental I e II, e Ensino Médio, com 14 unidades na cidade do Rio de Janeiro e Niterói. O colégio funciona em rede, seguindo o mesmo planejamento em todas as unidades, oferecendo um ensino apostilado. Os colégios da marca também adotam o Sistema de ensino homônimo, produzido pela própria rede e por seus professores, distribuído para outras escolas particulares no estado do Rio de Janeiro e também para todo o Brasil.

Em razão da recorrência do 6º ano na minha trajetória profissional, decidi me dedicar nesta pesquisa ao segmento. Neste período do ensino formal, muitos conceitos e categorias complexas são apresentados aos alunos no ensino de História e requerem um esforço mais acentuado de didatização. Na disciplina História, podemos destacar a memória, o patrimônio e o próprio status de documento histórico. Em decorrência disso, o conhecimento precisa ser tangível à faixa etária e às diversas realidades do corpo discente. A aula adquire, conseqüentemente, uma relevância inegável, moldando o conhecimento dentro do ensino por uma narrativa. O professor, no ensino do componente curricular História, transforma-se em veículo de experimentação dos tempos e de suas diferenças. Para tanto, o aluno deve estar no centro desse processo ao longo de sua formação formal. Dessa maneira, “o ensino de História deve ser um espaço de vivência de experiências, de experimentação de mundos, de tempos, de historicidades para além de um lugar burocrático de cumprimento de tarefas” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 36).

O Ensino Fundamental II é um período carregado por novas experiências, códigos e novos modos de experimentar a cultura escolar e a escolarização. Em particular o 6º ano, fase mais crítica desse segmento e alvo deste trabalho. Afinal, esses alunos são crianças na faixa etária em torno dos onze aos catorze anos de idade. Inseridos em um novo ciclo dentro da educação formal, geralmente ingressam em novas escolas e, agora, com professores de diversas disciplinas. Por isso, em muitos casos, nessa nova fase da trajetória escolar podemos observar certa (des)continuidade no ensino-aprendizagem. No início do ano letivo os alunos estudam a importância da disciplina História, aprendendo os motivos para estudá-la, e a relevância desse conhecimento científico para nossa sociedade.

Muitas vezes os alunos não dominam as práticas de leitura e escrita, prejudicando o estudo da História enquanto conhecimento disciplinar. Dinâmica ampliada recentemente na realidade educacional do país. É importante destacar que essas ausências de habilidades não impedem o estudo da História, mas criam dificuldades no aprendizado, o que pode corroborar para a construção de noções fragmentadas e equivocadas do que é a História. Desta forma, trabalhar conceitos mais abstratos adquire uma aura mais desafiadora. Em vista disso, ao longo do início do ano, os alunos aprendem sobre o ofício do historiador e sobre conceitos fundamentais da História, como memória e patrimônio. Cabe ao professor tornar esse ambiente formal de ensino-aprendizagem o mais significativo possível para adaptação do estudante à nova etapa de formação. Entendemos, deste modo, a formação continuada como

“um modo de ser e estar na profissão, no ofício, atitude permanente e constante de preparação, capacitação para dar respostas adequadas, comprometidas e atualizadas aos fatos, problemas e necessidades da complexa realidade socioeducacional, às ações da vida pessoal e profissional.” (GUIMARÃES; SILVA, 2012, p. 25)

A busca permanente por conhecimento, materializa-se, portanto, como *modus operandi* da profissão docente. Como jovem professor, ao refletir sobre o cotidiano da docência, ficava cada dia mais claro a necessidade de ressignificar essa prática por intermédio de um arcabouço teórico mais robusto. Nesta perspectiva, ingressei no mestrado profissional em ensino de História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) em busca de novos instrumentos de aprendizado e socialização que pudessem enriquecer a minha prática profissional.

No entanto, no mestrado, como em uma aula, sempre sujeito a imprevistos, muitas coisas não saíram como planejado. Neste caso em questão, a maior parte delas. No dia 26 de fevereiro de 2020, o Ministério da Saúde confirmava em São Paulo o primeiro caso identificado do vírus SARS-CoV-2, que causa a doença da COVID-19. Um homem de 61 anos recém-chegado de viagem à Itália ao entrar pelas portas do Hospital Israelita Abert Einstein marcava oficialmente a entrada do país na pandemia. Um mês depois da vinculação do primeiro caso no país, o primeiro óbito relacionado à doença também foi divulgado em São Paulo¹. Um novo horizonte surgia, retirando a vida de milhares de pessoas no país e no mundo em decorrência de complicações associadas à COVID-19.

É importante destacar esse contexto pandêmico, uma crise sanitária a nível mundial, que ocasionou impactos sociais, emocionais, econômicos e políticos. Impactos ainda sem um fim perceptível. Afinal, este trabalho, assim como toda a pesquisa produzida nesse período foram extremamente afetados e prejudicados. Dessa forma, na mesma semana da divulgação da primeira morte, com apenas uma semana de aula, a PUC-Rio anunciava a suspensão das aulas por 10 dias. Fato que se repetiu em outras instituições. As aulas retornaram no modelo remoto em um contexto de medo, insegurança e incertezas. Logo ficou claro que o planejamento não sairia como o esperado. O mesmo aconteceu com a educação básica ao longo do ano, com cada rede de ensino seguindo um modelo específico, sem qualquer tipo de coordenação e investimento por parte das autoridades competentes. A educação tornava-se assim, um dos setores mais afetados nesse contexto, com escolas fechadas e ausência efetiva da atuação do poder público. Ao contexto pandêmico somaram-se as sucessivas crises políticas criadas pelo governo federal que geraram ainda mais instabilidade, inclusive econômica.

Pensar e repensar a escola nunca foi tão necessário. Há tempos a educação vem sofrendo ataques no contexto brasileiro, seja por falta de investimentos e vontade política, seja por certa instrumentalização do ensino. Além disso, existe também, no senso comum, uma visão utilitarista sobre a função da educação. Em termos de ataques, as ciências humanas de uma maneira geral, sobretudo a

¹ Para saber mais sobre a ascensão da doença no país, acessar o portal do Escritório Regional para as Américas da Organização Mundial da Saúde (OMS). Disponível em: < <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19> > Acesso em 10 mar. 2022.

disciplina História, sofrem mais. Baseada muitas vezes em uma ideia de finalidade da educação, na qual o “que mais importa é o progresso acadêmico em um número restrito de áreas curriculares, especialmente Língua Portuguesa, Ciências e Matemática” (BIESTA, 2013, p. 7). A História é muitas vezes colocada em segundo plano, deslocada do que parte da sociedade entende como uma boa educação, que deve conter dentro dessa lógica, conhecimentos pragmáticos que possam “dar dinheiro no futuro”. Debate que adquiriu certa materialidade atualmente com a reforma do Ensino Médio² e sua implementação que dominam o campo do ensino no país, sobretudo por conta da flexibilização da grade curricular, visto que apenas as disciplinas de Matemática, Português e Inglês são matérias obrigatórias durante os três anos do Ensino Médio. Mudança que escancara a desvalorização histórica das disciplinas de Humanas no Brasil.

É importante ressaltar que uma boa educação é uma questão composta, marcada por uma série de visões distintas, que deve ser debatida e estudada (BIESTA, 2013). Apesar dessa complexidade, certa visão utilitarista associada ao contexto pandêmico e a destruição das políticas públicas educacionais pelos atuais governos converteram-se em combinações explosivas. Suas consequências para o campo devem continuar sendo estudadas em diferentes campos do conhecimento, demandando ações assertivas de construção de uma outra realidade. Compreender essas consequências não é o propósito central deste trabalho, por mais que esse contexto também faça parte da conjuntura desta pesquisa.

Nesse sentido, naquele momento pandêmico, nos espaços possíveis de socialização, as dúvidas, medos e incertezas passaram a ser compartilhadas. Especialmente, dentro da realidade dos mestrandos do ProfHistória. Como desenvolver uma pesquisa dentro do campo do Ensino de História com escolas fechadas? Diante da subjetividade de suas experiências, os professores-pesquisadores conseguiram, apesar de todas as dificuldades, ressignificar as suas

² “A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional”. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> Acesso em: 25 jul. 2022.

Não pretendemos discutir essas questões diretamente, mas sinalizar o quanto essas mudanças estruturais no ensino no país revelam uma desvalorização da disciplina História dentro da sociedade brasileira atual.

práticas e pesquisas a várias realidades discentes e docentes. Entretanto, o medo e a solidão entraram na ordem do dia. A pesquisa inicialmente, foi pensada para ser desenvolvida no início do ano letivo, mas por essas questões tivemos que criar uma série de adaptações didáticas, mudando, portanto, o próprio projeto.

Por outro lado, pude contar com uma rede de apoio, que tornou esta pesquisa possível. Depois de longas conversas na disciplina Seminário de Pesquisa, consegui definir melhor meu tema. Ainda com grandes incertezas sobre a volta presencial do ensino básico e cobranças relacionadas ao projeto de pesquisa, decidi realizar esta investigação com base nas experiências práticas dentro de um ambiente formal de aprendizagem. Com assistência da Prof^a. Dr^a. Patrícia Coelho da Costa, orientadora desta pesquisa; e de sua orientanda, a professora Márcia Araujo Oliveira, minha colega do Programa de Pós-graduação, consegui realizar a pesquisa em aulas presenciais, seguindo os protocolos de segurança sanitários no segundo semestre de 2021.

Desse modo, esta análise contou com o envolvimento direto de três turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede Municipal do Rio de Janeiro, localizada na Barra da Tijuca, bairro de classe média alta da Zona Oeste carioca. A pesquisa foi realizada nas turmas 1601 com 27 alunos, na 1602 com 23 alunos e na 1603 com 18 alunos, contando ao todo com 68 estudantes.

Figura 1: Fachada da EMSBH.



Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

As atividades foram realizadas na escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda (EMSBH) durante 3 semanas de aula. Antes de tudo, é importante destacarmos alguns dados extremamente relevantes sobre a instituição fundada no ano de 1986, que homenageia um dos principais historiadores e sociólogos brasileiros do século XX, Sérgio Buarque de Holanda. A escola está localizada na esquina das Avenidas Jornalista Ricardo Marinho e Prefeito Dulcídio Cardoso, no bairro da Barra da Tijuca, na cidade do Rio de Janeiro. Localizada na zona oeste, em um dos bairros mais valorizadas da cidade, marcado historicamente por um processo de autosegregação, no qual parte significativa de seus moradores com alto poder aquisitivo, optaram por residir na região.

Um local geograficamente distante da região central da cidade, que apresenta um adensamento urbano baseado na lógica de condomínios fechados e da dependência do carro como meio de transporte. Em busca de status e exclusividade, a burguesia e a classe média alta escolheram nos últimos anos da década de 1980 e anos 2000, o bairro e seus condomínios fechados, tidos como atraentes por oferecer conforto e segurança. Época de um grande boom imobiliário na região. Com seu crescimento, houve um aumento significativo da demanda por mão de obra, tanto na construção civil quanto no setor de serviços. Em vista disso, constatou-se um processo crescente de favelização nos arredores das lagoas e de outras áreas de risco existentes no bairro, e também em Jacarepaguá, bairro fronteiriço. Inicialmente, essas comunidades do entorno abrigavam os trabalhadores dos empreendimentos imobiliários que estavam sendo construídos, mas tornaram-se local de moradia permanente para uma população que não parava de crescer (FERNANDES, 2015).

Mapa 1: Limite do bairro Barra da Tijuca na cidade do Rio de Janeiro, localização da Escola e das comunidades Rio das Pedras, Muzema e Tijuquinha.



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir do GOOGLE MAPS, 2022.

O antigo “sertão carioca”, outrora isolado dos problemas recorrentes da cidade, entrava cada vez mais no noticiário regional e nacional. Recentemente, a região da Barra da Tijuca vivenciou um novo boom imobiliário, por conta da sede das instalações dos Jogos Olímpicos e Paralímpicos realizado em 2016. Transformações que tiveram um impacto significativo no entorno escolar. No entanto, grande parte dos alunos da Escola Sérgio Buarque não residem no bairro, sendo que a maioria, “cerca de 90%, são moradores de comunidades cariocas (Tijuquinha, Muzema, Morro do Banco e Rio de Pedras)” (OLIVEIRA, 2022, p. 15). Comunidades da Zona Oeste, mas em um solo bem menos valorizado, com muito menos investimento do poder público e com um perfil socioeconômico bem diferente da Barra da Tijuca. Esses bairros são marcados desde a década de 1990 pelo controle territorial da milícia. A título de exemplo, “o Rio das Pedras é um bairro na zona oeste que entrou na história por ter sido a primeira experiência miliciana do país” (TRAUMANN, 2022). Dessa maneira,

“com o tempo, o modelo de Rio das Pedras se espalhou pelos bairros próximos, como Itanhangá e Muzema. Com as taxas de segurança, vieram a exclusividade dos milicianos para a venda de botijões de gás,

instalação de Tv à cabo e o transporte de vans. Nada podia entrar no bairro se não fosse da milícia. Em alguns anos, a milícia passou a controlar o tráfico de drogas em toda a Zona Oeste do Rio. Quem tenta resistir à extorsão é vítima de ameaças, torturas e execuções. Cerca de dois milhões de moradores da Região Metropolitana do Rio vivem sob o domínio das milícias”. (TRAUMANN, 2022)

O trabalho neste sentido, demandou certos cuidados éticos por envolver a participação de grupos vulneráveis, ou seja, indivíduos com capacidade reduzida de decisão, no caso menores de idade, estudantes do 6º ano do Ensino fundamental. Desta maneira, o desenvolvimento das atividades em sala necessitou ser submetido e aprovado pela Câmara de Ética da PUC-Rio. O parecer final está anexado nesta pesquisa (ANEXO I). Elaboramos desta forma, um TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (ANEXO II) e um TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE) (ANEXO III). Além da inclusão do Termo de Autorização de Publicação do Museu da Pessoa (ANEXO IV), também submetido, em conjunto com esses outros documentos ao Comitê.

Apesar das dificuldades, insistimos na execução desta pesquisa dentro desse ambiente físico e formal de aprendizado por entendermos a escola como um espaço de destaque na circulação do conhecimento histórico, no qual esse conhecimento adquire outro status, ressignificado e construído por uma série de especificidades. A escola independente das perspectivas ou metodologias adotadas pelos diferentes agentes educadores que a compõem, possui papel central na produção do conhecimento histórico presente na sociedade como um todo. Durante muito tempo permaneceu no campo a associação de um “bom ensino” de História ministrado nas escolas à capacidade desta disciplina em levar discussões historiográficas ao ensino básico. Tal concepção esteve ancorada na adaptação do saber escolar ao acadêmico, em um processo conhecido e denominado como “transposição didática”, estruturado em uma hierarquia dos saberes (CHEVERLARD, 1991). Assim como defendido por Ana Maria Monteiro, consideramos que o saber escolar é construído por meio de uma troca entre os diferentes saberes (MONTEIRO, 2003). Além disso, esse saber é construído dentro de uma cultura escolar (JULIA, 2001). Cabendo ao professor de História, como um agente desse processo educacional, dentre outros atores, comprometido com a aprendizagem histórica, articular intencionalmente

situações propícias para o aprendizado por meio de processos de mediação didática que buscam construir o conhecimento escolar (LOPES, 1997).

Consequentemente, como parte da nossa análise, elaboramos uma proposta didática (ANEXO V), formatada em uma sequência, que envolve como tarefa final a confecção de uma pequena autobiografia feita pelos discentes como possibilidade de discussão conceitual dentro da História ensinada. Baseada em uma metodologia própria, desenvolvemos algumas estratégias em sala de aula direcionada às discussões próprias da disciplina por meio da perspectiva biográfica. Dessa forma, de natureza qualitativa, a presente pesquisa está centrada na produção e na aplicação de uma sequência didática para a disciplina de História direcionada à aprendizagem histórica. É importante destacar que alguns conceitos e categorias mobilizadas neste trabalho, como a História, memória e patrimônio fazem parte do arcabouço que foi se constituindo através dos tempos pelos historiadores, que transformaram o conhecimento histórico enquanto um saber organizado. No 6º ano do Ensino Fundamental II esses conceitos adquirem um caráter conteudista. Posicionados da mesma forma, dentro de uma cultura escolar própria do segmento referente à História. Dessa forma,

“as propostas pedagógicas, sejam elas quais forem, têm um compromisso implícito com essas práticas historiográficas ao produzirem o conhecimento histórico escolar com suas especificidades e particularidades. O que diferencia as diversas concepções de História é a forma como esses conceitos e procedimentos são entendidos e trabalhados (BEZERRA, 2020, p. 41).

Mobilizamos, para isso, a proposta institucional do Museu da Pessoa. Instituição fundada em São Paulo, em 1991, como um museu virtual e colaborativo. A instituição defende que cada pessoa deve ser vista como um patrimônio da humanidade (HENRIQUES, 2004). Dessa maneira, por meio de depoimentos, o Museu construiu nesses últimos anos um conjunto de histórias de vida, que passaram por um processo de patrimonialização, construindo assim o seu acervo³.

³ Grande parte desse acervo está disponível no site da instituição, cerca de 20,9 mil histórias de vida e 62 mil fotos e documentos. O principal objetivo dessa organização da sociedade civil sem fins lucrativos, é permitir que cada pessoa tenha o direito e a oportunidade de ter sua história de vida eternizada e reconhecida como uma fonte de conhecimento e compreensão pela sociedade (MONTEIRO, 2019). Sendo assim, esse conjunto de depoimentos constitui-se em um rico acervo de histórias de vida adquiridos mediante entrevistas realizadas pelo próprio museu, ou depoimentos enviados por qualquer pessoa para o portal da instituição.

Essas memórias possuem em comum o fato de serem sequência de vida individual, sequência biográfica. No entanto, como nos alerta Pereira (2000), essa sequência pode ser desdobrada em outros três gêneros: biografias, histórias de vida e autobiografias. De acordo com a autora,

Uma **autobiografia** consiste na narrativa da própria existência (...) nela foi o próprio narrador quem se dispôs a narrar sua vida, deu a ela o encaminhamento que melhor lhe pareceu e deteve o controle sobre os meios de registro. A **história de vida**, por sua vez, é o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo, com intermediação de um pesquisador. É um trabalho coletivo de um narrador-sujeito e de um intérprete. Já a **biografia** se define como a história de um indivíduo redigida por outro (PEREIRA, 2000, p.118). Grifo nosso

O museu nomeia todas as trajetórias de vida como histórias de vida. Dessa maneira, buscando evitar possíveis conflitos conceituais, optamos por mobilizar o termo trajetórias de vida em grande parte neste estudo, ao contrário do Museu que nomeia essas sequências de vida como “histórias de vida”. De todo modo, entendemos essas sequências como uma importante fonte de conhecimento, apresentando, no entanto, distinções quanto à forma que são elaboradas e apresentadas. Pretendemos mobilizar as trajetórias de vida como estratégia dentro do ensino de História, visando construir saberes por intermédio do gênero biográfico em diálogo com a proposta do Museu. Dentro desta pesquisa, as trajetórias de vida serão mobilizadas pela perspectiva autobiográfica, de uma “escrita de si” (GOMES, 2004). Em primeiro momento, consideramos que a escrita de si pode ser mobilizada dentro de um ambiente formal de aprendizagem de diferentes maneiras.

O objetivo da pesquisa é refletir, portanto, como as trajetórias de vida, por meio da autobiografia, dentro de uma intencionalidade, podem contribuir, em conformidade com uma perspectiva patrimonializada, com a construção de conceitos fundamentais da disciplina História dentro do ensino formal. Em especial, com conceitos considerados abstratos para essa faixa etária, como memória, identidade, patrimônio, o status do documento histórico e o ofício do historiador. Procuraremos, desse modo, investigar, de forma qualitativa, as possibilidades do uso dessas trajetórias como estratégia didática. Acreditamos, inicialmente também, que manusear essas trajetórias pode ser uma estratégia importante no ensino de História, de construção da identidade dos discentes e de aproximação. Estratégia

que pode possibilitar a reflexão dos alunos sobre suas vidas, na medida em que esta reflexão seja acompanhada por meio de uma intencionalidade pedagógica própria da disciplina de História. Inserido nesse contexto pandêmico, mobilizar trajetórias de vida torna-se mais importante. Em um contexto de perdas de vidas humanas, estudar a maneira como o gênero biográfico se desdobra no ensino adquire um caráter mais dinâmico e humanizado. Tanto da disciplina História, quanto relacionado a circunstância de produção desse saber escolar. Afinal, a escola não está e nunca estará alheia às questões sociais, sobretudo de saúde pública.

Dessa forma, o estudo proposto procura analisar metodologicamente essas questões pelo viés da pesquisa-ação, realizada com estudantes de três turmas do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Para esse fim, primeiramente, fizemos um levantamento bibliográfico, situando as questões levantadas dentro de um corpo teórico que atravessasse questões acadêmicas próprias da História como também do ensino da disciplina, especialmente na educação básica. Nesta perspectiva, construímos uma proposta didática aplicada em sala de aula para investigar essas questões.

Procuramos refletir sobre as possibilidades do emprego das trajetórias de vida. Particularmente, em formato autobiográfico, confeccionada pelos alunos dentro do espaço escolar. Buscamos, dessa forma, construir reflexões a partir das experiências levantadas e documentadas pela pesquisa. Pretendíamos inicialmente, publicizar essas trajetórias de vida dos discentes por meio do Museu da Pessoa, mas não alcançamos esse objetivo. É importante destacar que não procuramos construir modelos ou guias didáticos, mas confeccionar, por intermédio deste investimento teórico-metodológico e investigativo, reflexões empregadas ao ensino de História. Procuramos destacar, portanto, algumas de suas possibilidades e limitações fundamentada nesta análise com os alunos da primeira série dos anos finais do ensino fundamental.

Em vista disso, esta dissertação está dividida em 3 capítulos. Na Introdução, apresento o tema do trabalho, com sua problemática e objetivos. No segundo capítulo, intitulado “Trajetórias de vida pelo viés autobiográfico: narrar a existência por meio do ensino”, apresento a história do ensino de História no Brasil, traçando relações com discussões próprias do campo historiográfico e do Ensino, contextualizando a questão biográfica dentro da perspectiva do ensino, em especial do ensino de História. Pretendemos deste modo, contextualizar também este

investimento teórico-metodológico e investigativo as transformações do campo do ensino de História. Pretendo ainda, apresentar as possibilidades conceituais desenvolvidas por meio da proposta didática descrita ao longo do capítulo.

Analisarei também, no capítulo três denominado “Perspectivas didáticas em ação: autobiografia e a aprendizagem histórica”, a importância da intencionalidade e do planejamento dentro do ensino. Primeiramente procurarei posicionar a pesquisa dentro das diretrizes obrigatórias para o ensino, com destaque para o 6º EF, segmento mobilizado nesta pesquisa. Em seguida, analisarei de forma mais detalhada a Escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda (EMSBH) e a proposta didática empregada na prática escolar. É a essência deste trabalho refletir sobre a possibilidade da autobiografia como estratégia pedagógica dentro do ensino de História. De modo que temos enquanto hipótese o manuseio desse recurso didático como potencializador da construção de saberes e práticas no espaço escolar. Apresentarei, desta maneira, os resultados práticos da pesquisa, a sua metodologia e seu caráter qualitativo, discutindo as percepções levantadas apontando seus limites e expectativas. Aprofundaremos nesse sentido, o Museu da Pessoa na proposta didática e a forma como essa instituição foi apropriada ao longo desta pesquisa-ação enquanto estratégia pedagógica para a aprendizagem na disciplina História no 6º ano do ensino fundamental.

2 Trajetórias de vida pelo viés autobiográfico: narrar a existência por meio do ensino

Há tempos, toda a dimensão de narrativa de vida, no formato biográfico ou autobiográfico, vem conquistando grande apelo público. Isso acontece não apenas no meio editorial, mas também no próprio universo escolar. Outrora rejeitado, esse gênero ganha novo fôlego dentro do ensino de História. O desenvolvimento do gênero está relacionado ao próprio estabelecimento da História enquanto disciplina acadêmica e escolar. Neste capítulo, pretendemos contextualizar este trabalho dentro das aproximações e distanciamentos desse gênero com a História.

Para isso, apontaremos os caminhos da história ensinada no Brasil, demarcando a estrutura do conhecimento escolar da disciplina História e sua relação com o gênero biográfico nos últimos tempos no contexto nacional. A partir dessas reflexões, traçaremos os desafios de trabalhar com essa temática no contexto atual. É importante ressaltar que consideramos “o Ensino de História como um *lugar de fronteira*, no qual são articulados instrumental teórico da educação e da História” (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 192). Dessa forma, o capítulo em especial, assim como a própria pesquisa, foi estruturado dentro dessa concepção. Diante disso, é indispensável destacar que o conhecimento escolar tem na aula o espaço no qual os saberes escolares são articulados em explicações, constituindo-se objeto teórico metodológico desta pesquisa. Acreditamos, nesse sentido, que mobilizar as autobiografias surge não só da valorização dos indivíduos dentro da narrativa histórica a partir da virada epistemológica vivenciada nas últimas décadas no campo, mas também da própria necessidade de transformação do ensino e de sua relação com a aprendizagem.

O ensino centrado no docente em aulas expositivas vem perdendo força no cenário nacional. Existindo, dessa maneira, a necessidade de elaboração de novas linguagens para a produção do conhecimento escolar. Baseado em novas estratégias, sempre em construção, posicionando o aluno no centro do processo de aprendizagem. Assim, a narrativa e a autobiografia em sala despontam da preocupação de professores, que desejam que os saberes escolares estejam contextualizados a diferentes realidades.

Esta pesquisa surge justamente dessa necessidade e preocupação, por isso neste capítulo, apresentaremos também a proposta didática desenvolvida com os

alunos do EF6. Esta proposta foi elaborada para atender essa necessidade de didatização da autobiografia, sobretudo dentro da história ensinada. Dessa maneira, esta pesquisa qualitativa procura investigar as possibilidades do uso das trajetórias de vida, em formato autobiográfico, como instrumento didático para a construção de conceitos como memória, patrimônio, identidade e História. Estes são conceitos fundamentais no primeiro ano dos anos finais do ensino fundamental do componente curricular História.

2.1 A biografia na história

Na contemporaneidade vivenciamos uma “epidemia biográfica”⁴, resultado de um *boom* do valor biográfico do indivíduo, mesmo com a resistência nos meios acadêmicos, e principalmente no ensino de História. Hesitação que vem perdendo força, mas que ainda é presente nesses ambientes. Por outro lado, pensando cronologicamente não devemos encarar a biografia como uma nova tendência no campo da história, apesar da sua expansão e apelo mercadológico expressivo atualmente. O uso da biografia está presente no ocidente desde a Antiguidade, passando por permanências e transformações. Afinal, desde a antiguidade há produções biográficas. Segundo Philippe Levillain, a relação, em grande parte conflituosa do gênero biográfico com a História remonta à Antiguidade, visto que os gregos associavam a história com uma narrativa da coletividade, mais compreendida com a verdade, enquanto atrelaram o estilo biográfico ao panegírico, discurso elogioso e poético empregado na exaltação de grandes heróis (LEVILLAIN, 2003, p. 145).

François Dosse (2015) de maneira bastante didática constrói uma periodização da biografia dentro do ocidente a partir do campo historiográfico, trabalhando esse gênero como algo híbrido e extremamente desafiador, que foi se transformando ao longo do tempo. Segundo o autor, o gênero pode ser dividido em três modalidades de abordagem: a idade heroica, a idade modal e a idade hermenêutica.

⁴ Expressão cunhada pelo crítico Alceu Amoroso Lima, conhecido também pelo pseudônimo Tristão de Athayde na década de 1930, fazendo referência à multiplicação de biografias no Brasil. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/livros/a-historia-das-biografias-ao-longo-dos-seculos-23009263>> Acesso em: 23 jan. 2021.

Apesar de não ser estanques, essa divisão permite localizar temporalmente as diferentes abordagens. Ainda segundo Dosse, houve durante muito tempo o predomínio da idade heroica na escrita biográfica, que se caracterizaria pela escrita de biografias exemplares, onde os personagens biografados eram apresentados como exemplo de virtudes ou de vícios (DOSSE, 2015). Assim, o regime de historicidade que prevalece, no qual a escrita biográfica está inserida, é de certa forma um “regime passadista”, em vigor desde a Antiguidade, no qual o passado era uma fonte de exemplos para o presente, mais conhecido pelo *topos Historia Magistra Vitae* (História Mestre da vida) (HARTOG, 2013). Os indivíduos, de acordo com esses argumentos, deveriam olhar a narrativa sobre o passado, particularmente a biografia, por meio dos seus exemplos, debruçando-se sobre outros que deveriam ser imitados, evitados ou desprezados. É importante ressaltar que a concepção biográfica predominante na idade heroica ainda encontra respaldo em diferentes áreas do conhecimento atualmente. Entretanto, nas últimas décadas houve certo afastamento dessas concepções dentro do campo historiográfico, pelo menos dentro da Academia.

Essa concepção de biografia amplia-se no século XIX, momento em que a História como disciplina modelada por um viés cientificista ganha força, havendo dessa maneira um alinhamento de sua escrita com o gênero biográfico, especialmente por conta da instrumentalização de ambas em torno de tradições inventadas para consolidação dos estados nacionais (HOBSBAWM; RANGER, 2015). No século XIX, esse modelo também foi mobilizado dentro de uma perspectiva da história *Magistra vitae*, na qual algumas figuras são alçadas a heróis nacionais, adquirindo destaque dentro do processo de construção das identidades nacionais. Assim, certos indivíduos, frutos de uma história política metódica, passaram a identificar os grandes personagens como os verdadeiros sujeitos históricos, excluindo grande parte da população dessas narrativas.

Somente no século XX, com a escola dos Annales, principalmente com a segunda geração, esse ponto de vista é modificado. O movimento dos Annales passou a criticar a concepção de história factual, defendendo mudanças profundas no modo de escrever, pela adoção da história problema. Essas críticas foram acentuadas com a segunda geração dos Annales que passou a defender uma historiografia estruturalista, como o historiador francês Fernand Braudel. Diante disso, houve um afastamento da escrita biográfica da academia. Apesar disso,

alguns historiadores passaram a apropriar-se de elementos da biografia, em uma forma de escrita que estava inserida, de acordo com Dosse (2015), na perspectiva das biografias modais, pois esses intelectuais mobilizavam as biografias enquanto exemplificação ou ilustração dos modelos estruturalistas. Assim, o singular se perde na estrutura. Segundo Dosse, a biografia modal “consiste em descentralizar o interesse pela singularidade do percurso recuperado a fim de visualizá-lo como representativo de uma perspectiva mais ampla [...] O indivíduo, então, só tem valor na medida em que ilustra o coletivo” (DOSSE, 2009, p.195).

Ainda pensando na influência dos *Annales* dentro da historiografia do ocidente, a terceira geração, localizada a partir da década 1970 e 1980, como nos aponta Peter Burke no livro clássico sobre a temática *A escola dos Annales*, passou a revalorizar a questão biográfica dentro do campo da História. Essa valorização ocorre devido à crise do paradigma estruturalista (BURKE, 1991). O sujeito passa a ganhar destaque. Alguns nomes tornaram-se referência nessas discussões como Carlo Ginzburg e Giovanni Levi, defendendo a micro história como gênero historiográfico. Dessa maneira, as biografias voltaram à luz ligadas à reconstituição de micro contextos ou dedicadas a personagens extremos, às vezes figuras anônimas, que passavam despercebidas pelas pessoas e pela historiografia tradicional. Dentro dessas mudanças profundas, de ampliação da atuação do campo historiográfico, nomeadas por alguns estudiosos de nova historiografia, constitui-se a Idade Hermenêutica em referência à biografia. É interessante ressaltar o quanto essas novas concepções da escrita da história contribuíram para os historiadores concentrarem-se em grupos historicamente excluídos, transformando a sua existência e ações dotadas de agência. É na historiografia francesa, atribuída aos *Annales* que se encontra, para muitos intelectuais da área, o marco teórico decisivo para contestação da historiografia dita tradicional. No entanto, outros trabalhos procuram relativizar o papel dos *Annales*.

Assim sendo, cabe ressaltar aqui o trabalho em que Sabina Loriga, em sua obra lançada no Brasil em 2011, *O pequeno x: da biografia à história*, na qual a historiadora e professora investiga a questão do sujeito, não só a questão biográfica, no século XIX. Diferente de Dosse, que procura construir uma genealogia da questão biográfica desde a antiguidade, Loriga afirma que naquele período a historiografia encarou com desconfiança a dimensão individual proposta pela biografia. Loriga salienta que o século XIX marcou a passagem de uma história

plural (die Geschichten) para uma história única (die Geschichte). Dessa maneira, a história plural seria marcada pelas contribuições individuais e ações particulares, ressaltando os sujeitos dentro do processo histórico, ao contrário da história única marcada pela consolidação de bases científicas dentro da disciplina, marcada pela uniformização dos eventos e eliminação das particularidades. A historiadora analisa uma série de obras do período, chegando à conclusão de que concepções pós-estruturalistas já estariam presentes nesses autores no século XIX, mas que foram eclipsados pelos autores “vencedores”. Há, portanto, no século XIX elementos historiográficos que possuem características heurísticas. Assim, a autora defende os estudos desses intelectuais, por acreditar que ainda são úteis aos historiadores contemporâneos, fazendo inclusive críticas contundentes à chamada “historiografia pós-moderna” (LORIGA, 2011).

É importante destacar que essas divisões de modalidades de abordagens do gênero biográfico não são estanques, mas auxiliam na compreensão do gênero ao longo do tempo. É pertinente destacarmos as mudanças de grande abrangência no campo historiográfico na segunda metade do século XX, especialmente as percepções do gênero dentro da academia. Cabe, nesse sentido, ressaltar mais uma vez as mudanças de paradigmas de 1980, do final da segunda metade do século XX, que aproximaram a biografia das Ciências Humanas, em particular do campo da História. Afinal, naquele momento, as individualidades passam a ser destacadas, o interesse perpassa o sujeito comum, que passou anônimo pela História, de valorização das “pessoas comuns”. Especialmente por meio de estudos a partir da metodologia da micro-história italiana e da “história vista de baixo” vinculada à História Social Britânica. Presencia-se dessa maneira, um novo *boom* editorial das biografias, mas agora não necessariamente obras escritas por jornalistas e romancistas. Os historiadores passaram a ocupar esse espaço, em particular na França.

Dessa forma, podemos afirmar que a biografia atualmente ganhou espaço nas ciências humanas dentro de novos aportes teóricos, que ganharam força a partir da Nova História. Na medida em que novos sujeitos ganham espaço dentro da academia, devido ao renascimento da história política enquanto campo possível de estudo, com a valorização do sujeito, do acontecido e da narrativa na história. Há, portanto, cada vez mais uma valorização de pessoas comuns se contrapondo às

biografias dos grandes personagens, que marcaram o gênero nos últimos séculos, valorizando também as trajetórias individuais.

No entanto, mobilizar o gênero biográfico deve demandar atenção sobre as relações individuais e dos grupos, problematizando os sistemas normativos no qual os indivíduos estão inseridos, e as relações construídas. Nesse sentido,

Nenhum sistema normativo é suficientemente estruturado para eliminar qualquer possibilidade de escolha consciente, de manipulação, ou de interpretação das regras, de negociação. [...] A importância da biografia é permitir uma descrição das normas e de seu funcionamento efetivo, sendo este considerado não mais o resultado exclusivo de um desacordo entre regras e práticas, mas também de incoerências estruturais e inevitáveis entre as próprias normas, incoerências que autorizam a multiplicação e a diversificação das práticas. [Com isso, evitar-se-ia] [...] abordar a realidade histórica a partir de um esquema único de ações e reações, mostrando, ao contrário, que a repartição desigual do poder, por maior e mais coercitiva que seja, sempre deixa alguma margem de manobra para os dominados; estes podem então impor aos dominantes mudanças nada desprezíveis. Talvez [esta] seja apenas uma nuance, mas [...] não se pode analisar a mudança social sem que se reconheça previamente a existência irredutível de uma certa liberdade vis-à-vis as formas rígidas e as origens da reprodução das estruturas de dominação. (LEVI, 2006, p.179)

A biografia pode ser mobilizada como instrumento de reconhecimento das liberdades, das agências dos indivíduos na história, mesmo que essas liberdades sejam restritas, incertas e instáveis. Estas, afinal, estão dentro do contexto normativo, que não é absoluto, mas sim contraditório. Logo, esse contexto deixa aberto espaço para brechas, para estratégias dos indivíduos. Além do mais, como afirma Norbert Elias em *A sociedade dos indivíduos*, não é possível pensar os indivíduos nem a sociedade separadamente, pois um necessita do outro. Em vista disso, haveria uma inter-relação dinâmica, uma contínua interação entre o indivíduo e a sociedade, pois esta seria formada por indivíduos, e estes seriam constituintes da sociedade, não sendo possível considerar essas ideias separadamente (ELIAS, 1994).

Ainda no contexto da década de 1980, Pierre Bourdieu publicou em 1986 o texto *A ilusão biográfica*, traduzido e publicado também no Brasil, no qual pontua algumas críticas, especialmente o direcionamento da narrativa para consolidar uma trajetória de uma vida, que se desenvolve de forma lógica e cronológica. Narrativa segundo o autor, que promove

[...] um caminho que percorremos e que deve ser percorrido, um trajeto, uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional (a “mobilidade”), que tem um começo (Uma estreia na vida), etapas e um fim, no duplo sentido, de término e de finalidade (“ele fará seu caminho” significa ele terá êxito, fará uma bela carreira), um fim da história [...] (BOURDIEU, 1986, 183).

Bourdieu ainda critica a maneira como conexões são construídas de forma racional, deixando de lado as contradições individuais, criando uma certa ilusão dentro da narrativa. Uma espécie de ficção de si apoiada em instituições de totalização e de unificação de si que direcionam a atribuição de sentidos e a busca de coerência aos acontecimentos considerados, pelo narrador, como mais significativos nas trajetórias de vida. Dessa forma, o autor defende a complexidade das trajetórias de vida, chamando atenção para as narrativas lineares, que não consideram as relações com distintos agentes em diferentes campos ao longo da existência. Mas, ainda sim, advoga também a potencialidade do gênero dentro do campo historiográfico e a necessidade das novas teorias e metodologias se apropriarem dele.

Nessa perspectiva, concordamos com Livia Beatriz da Conceição, quando a historiadora argumenta a importância de tomar o gênero biográfico como questão, percebendo o

indivíduo da história também em sua rede de relações. É trabalhar com a perspectiva de sua função mediadora e com o fato de que há uma margem de liberdade de ação, mesmo que restrita, desse ator social dentro do incoerente e conflituoso sistema de normas. (CONCEIÇÃO, 2011)

Portanto, pensar e escrever uma trajetória de vida é estar atento ao jogo relacional no qual o sujeito biografado esteve envolvido. No entanto, apesar dessas transformações no campo da teoria da História, o ensino de História em grande parte continuou a se pautar em uma história tradicional, baseada em uma narrativa factual de valorização dos grandes personagens. No Brasil atual, esse entendimento sobre o gênero biográfico, especialmente no ensino, é em grande parte encabeçado por certos setores conservadores da sociedade brasileira. Apesar do esforço de professores e professoras em construir diferentes abordagens para desenvolver o gênero biográfico no chão da sala de aula, a perspectiva da história tradicional continua na ordem do dia.

No próximo tópico procuraremos desenvolver o estabelecimento da História como disciplina escolar no Brasil, traçando um paralelo com sua consolidação enquanto campo do conhecimento científico e com a questão biográfica.

2.2 História ensinada e o saber escolar: correlações com a questão biográfica no Brasil

O estudo da história do ensino de História procura contextualizar o desenvolvimento da disciplina no Brasil, por meio das suas especificidades e atores envolvidos ao longo do processo de escolarização. Compreendemos assim, a História, dentro de sua polissemia, também como uma disciplina escolar. O conhecimento histórico, em parte, esteve restrito aos muros da academia, especialmente quando pensamos nesse saber no âmbito da produção científica. A escola se apropriou desse conjunto de conhecimentos organizados, estabelecendo um novo sentido. Neste tópico procuraremos analisar o desenvolvimento da História no Brasil e seu processo de escolarização.

Antes de tudo é importante definir as disciplinas escolares, como um conjunto de saberes que surgem do interesse de grupos e instituições, como os agrupamentos profissionais, científicos e religiosos, mas sobretudo da igreja e do próprio Estado. A organização dos primeiros conjuntos de conhecimentos que se constituíram como disciplinas escolares localiza-se no final da idade média. Entretanto, como nos alerta Dominique Julia, não devemos buscar “genealogias enganosas”, identificando nos saberes do passado, certa organização que defina esse conhecimento como escolar, sem antes mesmo da existência da instituição escolar (FONSECA, 2017). Esses conhecimentos devem ser compreendidos, portanto, por meio de sua organização em torno do espaço escolar.

O conjunto de conhecimentos que nomeamos como História dentro do ambiente escolar, sofreu transformações com o tempo, assim como o próprio estatuto da História enquanto saber. Somente na segunda metade do século XVIII a História começa a adquirir contornos mais definidos, inseridos em um debate científico objetivamente elaborado e tecnicamente fundamentado. Dentro da realidade Europeia, em grande parte da Idade Média até a Idade Moderna, a história era apoiada em concepções essencialmente religiosas. A ascensão dos Estados Nacionais transforma esse cenário, pois o conhecimento histórico adquire um

caráter político, restrito às elites, voltado para a legitimação do poder dos monarcas e na educação de setores aristocráticos. Este cenário passa por profundas transformações com a ascensão da ideologia nacional, no qual o “discurso historiográfico foi deixando de lado a genealogia eclesiástica para se fixar na genealogia de dinastias e de nações, traço que se manteve até o início do século XX” (FONSECA, 2017. p. 21).

No caso Brasileiro, a história como saber organizado fundamenta-se pelo incentivo do Estado monárquico em construir uma nacionalidade dentro do Império do Brasil, que estivesse vinculada ao continente europeu, símbolo de civilidade e progresso. Estas concepções eram difundidas por uma elite letrada oitocentista que circulava com facilidade nos espaços de poder e consolidou uma tradição histórica herdeira muito próxima do iluminismo. Esta tradição possui como marco a criação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838, como parte da materialização deste empreendimento. Nos espaços dessa instituição com apoio e financiamento da figura pessoal do Imperador D. Pedro II foi delineado um perfil para a nação brasileira (GUIMARÃES, Manoel. 1988).

Ao lado do Colégio Pedro II, criado no mesmo contexto histórico, em 1838, o instituto consolidou não só uma ideia de “brasilidade”, mas também uma concepção de história que deveria ser disseminada nos colégios brasileiros. Dessa forma,

“em meio ao período regencial, sob forte influência do pensamento liberal francês, foi criado no Rio de Janeiro o Colégio Pedro II, primeiro estabelecimento de ensino público de nível secundário no país. No mesmo ano desse acontecimento, houve a regulamentação da disciplina de História a ser ensinada a partir da 6ª série” (CAIMI, 2001, p. 27-28 apud PERES; SCHIRMER; RITTER, 2015).

É importante ressaltar que os professores catedráticos do colégio “possuíam um status acadêmico equiparado aos catedráticos do ensino superior, muitas vezes sendo eles mesmos os integrantes das cátedras nos dois níveis de ensino” (SANTOS, 2010, p. 3).

A centralização e o acesso às instituições refletiam, dessa forma, as estruturas do império, ou pelo menos a tentativa de centralização que o Império buscava passar. Mesmo com a República e as mudanças em curso no país na virada do século XIX para o XX, esses professores continuaram com forte influência sobre os conteúdos e currículos da história ensinada no Brasil. Seja o colégio como

Ginásio Nacional até 1911, ou ostentando seu nome de origem ao longo da República. Assim, o protagonismo dessa instituição e de seus membros permaneceu. Até a década de 1950, era designado “Colégio Padrão do Brasil”, visto que seu programa de ensino servia como modelo de educação de qualidade. Muitos desses autores e intelectuais que compunham essas instituições eram autores de livros didáticos, transitando de maneira significativa nos espaços decisórios do Império à República.

Um caso representativo dessas relações é a trajetória do sergipano Silvio Romero, que se tornou professor do colégio Pedro II, depois de um disputado concurso em 1880, sendo também autor de livro didático. No seu livro *A história do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis*, publicado em 1890, “o autor explora as histórias de vida de personagens considerados célebres, no sentido de fomentar a consciência de nação a partir da exemplaridade dos feitos e fatos dos ditos grandes homens” (SILVA, Alexandra, 2018, p.264). Essa obra é um clássico sobre a relação da biografia e o ensino de História na virada do século no Brasil.

Em vista disso, a narrativa histórica escolar ao tratar de temas nacionais foi impulsionada por uma tradição vinculada a um projeto de consolidação do Estado e da identidade nacional, própria da disciplina História no séc. XIX e do séc. XX. A produção dessas narrativas foi fruto de um esforço de autores nacionais, visto que não poderiam ser traduzidas obras estrangeiras, sendo em grande parte os autores brasileiros vinculados a algumas instituições de prestígio, como o IHGB e o Colégio Pedro II. Essas instituições adquiriram um caráter centralizador, próprio do Império na construção de um saber escolar materializado nos livros didáticos, que deveria ser difundido dentro do território brasileiro. Apresentando, da mesma forma, impacto durante o período Republicano. Por mais que exista uma diferença profunda entre o conteúdo materializado nesses documentos e a prática escolar, ainda assim, acreditamos na sua mobilização como uma ferramenta para compreender as concepções de História ensinada em certos momentos da história brasileira, marcada muitas vezes por conflitos. “Analisando a evolução do ensino de História no Brasil observamos que é difícil dissociar o ensino de História do livro didático de História, e vemos que todas as evoluções e transformações da disciplina perpassam pelas produções didáticas (PERES; SCHIRMER; RITTER, 2015, p.201)”.

De acordo com Circe Bittencourt (2008), havia um tensionamento em torno do saber histórico entre a História Sagrada e a História Profana, tensão que acontecia em um momento de estruturação do Estado Brasileiro, em primeiro momento sobre a lógica monárquica e em seguida sobre a República. Este processo vai se transformando de acordo com a atuação de diferentes grupos sociais que a história ensinada estava submetida, assim como dos próprios regimes políticos.

As propostas curriculares do Brasil recém independente no século XIX procuraram separar a História Sagrada e a Profana, pretendendo atender aos interesses das elites brasileiras, em um processo marcado por tensões. Assim, a História Sagrada estava associada a questões religiosas, desde a marcos temporais baseados na Bíblia até mesmo a moral cristã. Já a História Profana, em primeiro momento, esteve vinculada ao ensino de um repertório cultural de apresentação dos valores ocidentais. Perspectiva transformada no final do século XIX, por conta da ascensão da modernidade no campo do discurso brasileiro, no qual se associava tanto ao modelo republicano, quanto às mudanças vivenciadas por parte do ocidente e cobiçadas por parte da elite brasileira.

Nesse sentido, a mudança de regime político da monarquia para a República, impactou diretamente essas tensões em torno da História que deveria ser ensinada aos jovens brasileiros, que a partir do novo regime buscou realçar o caráter profano da disciplina, valorizando a questão do civismo. Substituiu, desta forma, os personagens bíblicos por heróis cívicos, sempre em uma perspectiva de exaltação de valores envolvendo a família e a pátria. No entanto, a História Sagrada permanece, principalmente nas escolas confessionais, mas ganha certa materialidade com a disciplina chamada Instrução Moral e Cívica no decorrer do século XX. Disciplina que procurava destacar os conceitos de família e pátria sobre tutela da moral e costumes cristãos. Dessa maneira, por mais que a História Sagrada tivesse perdido força comparada ao regime monárquico, ela ainda permanecia nos debates em torno do ensino e no próprio ensinar (BITTENCOURT, Circe. 2008).

Havia também uma disputa entre História Universal e da Civilização, a primeira inicialmente submetida a um passado cristão, com ênfase no passado francês, visto que grande parte dos livros didáticos eram traduções de obras francesas, sempre em detrimento das questões nacionais. A História era mobilizada como uma espécie de coringa, visto que a mesma narrativa do passado poderia ser utilizada em lugares distintos. A França, dentro do ocidente, representava para parte

das elites brasileiras um exemplo de civilização e progresso. Cabe ressaltar aqui, ainda, como a educação estava restrita a uma elite, dentro do Império e até mesmo durante a República.

Essas questões passam a ser questionadas de maneira mais incisiva com a publicação de obras de autores nacionais a partir de 1880, nas quais eles procuravam trabalhar questões referentes ao Brasil. No entanto, essas questões estavam submetidas à lógica da Civilização, entendida como a modernidade europeia e suas transformações. Dessa maneira, esses autores procuravam por meio do passado, inserir o Brasil dentro de uma narrativa imperialista, tutelada pela perspectiva europeia de “civilização”. É importante destacar o quanto essa ideia de modernidade esteve presente na construção do Estado nacional brasileiro, baseado nessa perspectiva europeia que consequentemente, também condicionou o ensino de História. Especialmente no período republicano, no qual a identidade nacional adquire um caráter patriótico extremamente vinculado a uma concepção biográfica.

Durante a República, desde a sua instauração, verificou-se um processo de escolha de eventos que levaram a dita “constituição” da nação brasileira, voltado também para uma proposta de domesticação do tempo, em que os “heróis” da nação deveriam estar situados. Alguns personagens históricos assim como eventos, foram alçados à representação da personificação da Nação. Esses atores sociais procuravam legitimar o novo regime por meio da História. Tal ação visava a facilitar o seu uso ou apropriação, como “exemplos”, auxiliando na construção de uma memória social, no pressuposto que a História seria a “mestra da vida”. Porém, houve indefinições de como isso seria feito. Com a decisão de retirar a cronologia vinculada à História Sagrada, houve a produção de uma cronologia de eventos no qual o sujeito era o Estado (BITTENCOURT, 2008). Mesmo assim, os presidentes, e alguns personagens históricos do período imperial ou colonial adquiriram destaque no imaginário popular por conta da construção imagética em torno da república. O gênero biográfico, dessa forma, passou a ser associado à modalidade da idade heroica pautada em fins nacionalistas de exaltação de certos indivíduos que personificavam o Estado Nacional (DOSSE, 2007). Em vista disso, esse entendimento sobre o passado brasileiro subordinou a história ensinada em grande parte nos espaços oficiais de ensino formal.

Houve, nessa direção, a elaboração de um projeto do *panteon* de brasileiros ilustres, com sua forte ênfase no culto dos homens exemplares, justificado pelos

argumentos da fórmula antiga história *magistra vitae*. A construção e atribuição de valor dessas biografias de homens exemplares, não esteve em descompasso com a modernização da historiografia vivenciada na virada do século, mas sim, em muitos casos, compartilhou com esta as exigências da comprovação documental (OLIVEIRA, 2011, p. 77-99). É importante enfatizar o gênero dessas biografias. Afinal, grande parte delas eram compostas de homens brancos e ricos que efetivamente existiram como personagens históricos, comprovada por documentação. A grande questão está relacionada aos personagens escolhidos, a idealização em torno dessas figuras e sua cristalização forjadas muitas vezes por questões ideológicas, no qual os ambientes escolares adquirem papel central de difusão, especialmente quando nos referimos a história ensinada.

O exemplo mais emblemático é o caso de Tiradentes, para nos limitarmos a um exemplo clássico. A imagem predominante dos inconfidentes mineiros e de Tiradentes durante o período monárquico esteve associada à traição. Com o tempo e as mudanças de regime político no Brasil, o movimento foi perdendo o seu caráter negativo, principalmente a imagem de Tiradentes. Segundo o historiador José Murilo de Carvalho (1990), a memória da Inconfidência no final do século XIX era viva na memória popular. Os republicanos atribuíram e propagaram um novo significado para a Inconfidência Mineira – ao invés de traição, luta contra a tirania – e o incorporaram ao seu discurso, sobretudo ao exaltar a figura de Tiradentes na história brasileira (CARVALHO, 1990). A memória da rebelião de 1789 foi ganhando força ao lado dos ideais republicanos. Desse modo, os republicanos produziram uma determinada memória histórica que atendesse às suas demandas por legitimação pública e que contribuísse para o novo regime político estabelecido a partir da queda do Regime Monárquico no Brasil. A imagem de Joaquim José da Silva Xavier, mais conhecido como Tiradentes, passou de um herói ‘sem rosto’ para uma representação quase religiosa.

Essa imagem de Tiradentes como um mártir nacional, que se sacrificou em prol da república no período colonial, continuou sendo difundida pelos livros didáticos e no universo escolar, especialmente em comemorações cívicas, que ultrapassam o ambiente escolar, mas possuem na escola um espaço de destaque e difusão. A eficácia dessa biografia consolidada de Tiradentes no imaginário popular vem, “além destas bases, de uma eficiente e sistemática política de valorização da memória e da institucionalização da comemoração cívica, realizadas entre 1930 e

1960, sob os governos de Getúlio Vargas e de Juscelino Kubitschek” (FONSECA, 2001). Houve, portanto, um processo longo e marcado por mudanças e permanências de certos personagens, como o caso de Tiradentes, em que temos a apropriação de certas biografias e seu condicionamento para fins próprios da constituição e consolidação do Estado Nacional. Ao longo da dita “Era Vargas”, a questão biográfica dentro desses moldes, da Idade heroica é alçada a outro lugar, de maior destaque.

André Barbosa Fraga (2015) em seu livro *Os heróis da Pátria*, fruto de sua dissertação de mestrado, investiga os vultos nacionais sob as perspectivas dos heróis nacionais legitimados e construídos no governo Vargas como parte integrante da sua política cultural. Esse processo de heroicização de personagens históricos é uma construção complexa, que envolve estratégias políticas e culturais refinadas, além de recursos humanos e materiais robustos. Nessa perspectiva, como demonstra o autor

o governo optou por fazer referência aos heróis da Pátria mobilizando meios e recursos os mais diversos, dentro do ambiente escolar – com a orientação da composição de livros didáticos, a criação de concursos de biografias e a intensificação da celebração de datas cívicas – e, mais ainda fora dele – com a prática de atribuir nome de vultos nacionais a ruas, praças e escolas, a construção de estátuas e bustos e a produção de livros biográficos, cartilhas, peças de teatro, filmes, Programas de rádio, moedas, cédulas e palestras sobre brasileiros ilustres. (FRAGA, 2015. p. 252)

Assim na década de 1930, como também demonstra Bittencourt (1990), em seu trabalho sobre as escolas paulistas e no próprio título da obra, um clássico sobre a história do ensino de História, “*Pátria, civilização e trabalho*”, esses eram os eixos norteadores das propostas educacionais da época. O ensino de História, portanto, estava muito vinculado a questão do civismo e exaltação da pátria, inserido em um projeto nacionalista (BITTENCOURT, 1990). Independente da mudança de Regime após o Estado Novo, a mobilização de certos brasileiros considerados ilustres para transmitir certos valores e de uma história pátria continuou como prática cultural e educacional no Brasil ao longo do Século XX. Apesar da ampliação das vagas principalmente nas escolas chamadas primárias e ginasiais, o ensino foi ampliado com exigências de mercado, já que grande parte da ocupação de determinadas profissões passou a exigir o mínimo de escolaridade. Ressaltando cada vez mais a importância da escola como produtora de um

imaginário social, que consolida na população estereótipos e determinadas concepções sobre alguns personagens históricos.

Nesse sentido, a biografia, especialmente as trajetórias de vida desses “grandes homens”, passa a ser mobilizada com mais intensidade em momentos de cerceamento das liberdades. Essas biografias, sobretudo de certos personagens históricos considerados “ilustres”, invadem o universo escolar, marcando raízes, perpetuando-se por décadas. Dessa maneira, esteve presente na sala de aula análises de “biografias heroicas”, fato que dialoga com o contexto político do Brasil dos anos de 1960.

Em especial, ao longo do regime ditatorial civil militar liderado por alguns militares que instituíram um período de terror e de cerceamento de direitos dentro do território nacional durante vinte e um anos. O regime que permaneceu no poder entre os anos de 1964 a 1985 passou a perseguir grande parte dos intelectuais, agindo diretamente no ensino, levando os jovens e crianças em idade escolar a cultivar símbolos nacionais, por meio de disciplinas como Moral e Cívica e Estudos Sociais, que enfraqueceram a disciplina História. Mais uma vez, alguns personagens considerados “ilustres” continuam no centro da narrativa histórica, reproduzindo uma concepção tradicional do ensino de História, idealizada em alguns personagens históricos. “A história continuava sendo vista de maneira linear, conduzida por heróis em busca de um ideal de progresso de nação” (PERES; SCHIRMER; RITTER, 2015, p. 13).

2.3 A guinada na “década perdida”: um horizonte de transformações no ensino

Houve, ao longo do período da ditadura civil-militar, um profundo distanciamento da academia com o universo escolar, em especial com a precarização da formação docente e da própria profissão. Durante esse período de exceção, a educação e o currículo no Brasil foram fortemente marcados por uma orientação tecnicista com a dissolução da disciplina História na educação básica. As disciplinas substitutas, Educação Moral e Cívica e a Organização Social e Política do Brasil, procuravam formar um cidadão integrado à ordem vigente e orientado pelos valores de patriotismo e civismo.

A reaproximação da academia e as próprias mudanças mais expressivas no ensino de História só começam a acontecer no final dos anos 1970 e ao longo dos anos 1980. Independente das mudanças significativas que a historiografia passava na década de 1970, com a ascensão da história cultural, com a ênfase cada vez maior nos sujeitos e na cultura, o ensino continuava muito distante dessas transformações. Aquele período de intensa mobilização social, por conta da redemocratização do país e, principalmente por conta das discussões sobre as reformas democráticas na educação criavam um novo horizonte para o cenário educacional brasileiro. Mudanças promovidas por diferentes atores sociais, inclusive pelos próprios profissionais da educação, como os professores, que marcaram aquele período da história brasileira com a ocupação das ruas reivindicando transformações no ensino na própria categoria profissional.

A formação de um cidadão crítico e apto a participação política ganhou força nas discussões sobre o ensino de história. Nesse contexto, a cidadania está diretamente conectada à democracia e envolve a garantia de direitos políticos, sociais e civis” (MENDES; BRENO, 2020, p. 118-119).

A década de 1980 no Brasil, portanto, caracterizou-se por condições específicas que contribuíram para a construção do país que temos hoje, sendo um palco de complexos acontecimentos. Muitas vezes, no entanto, esse momento da história do Brasil é compreendido pela expressão “Década Perdida”, concepção apoiada dentro de uma perspectiva estritamente econômica. Esse período foi marcado pelo quadro de instabilidade, recessão e descontrole inflacionário, dentre outras características que apoiaram essa visão por parte de alguns autores e pela imprensa hegemônica. O autor Jadir Peçanha Rostoldo (2015) nos alerta para o reducionismo da expressão, pois

“O conceito construído a partir de aspectos macroeconômicos que sugerem uma visão restrita do desenvolvimento humano, vinculado unicamente ao econômico. O reducionismo da expressão não considera todas as variáveis e perspectivas da sociedade, levando-nos a questionar se as referências utilizadas para identificar a década como perdida são suficientes para comprovar essa situação. Os dados econômicos não podem ser determinantes para explicar a sociedade, pois dessa forma se desprezariam as relações sociais, políticas e a cultura, elementos essenciais para se compreender os sujeitos histórico (ROSTOLO, 2015, p. 15).

Nesse contexto de profundas transformações e agitações da sociedade civil, a democracia entra para ordem do dia, em um país marcado pela sede de mudança. Apesar do cenário econômico, houve muitos avanços sociais nesse período materializado inclusive em novos instrumentos jurídicos. Como por exemplo, a Constituição de 1988, a *Constituição Cidadã*, fruto das reivindicações e das lutas políticas e sociais que marcaram o país naquele contexto.

No âmbito educacional, a concepção tecnicista sobre a educação, em especial sobre a história tradicional ensinada, baseada na exaltação de certos heróis nacionais e na memorização de eventos e fatos históricos considerados exemplos da nacionalidade brasileira são colocados em xeque. Todos esses debates desencadearam na promulgação da Lei nº 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e também, pelo Ministério da educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Fundamental e Médio no mesmo contexto. A disciplina História é mantida em sua especificidade nessas diretrizes, mas acaba sendo integrada às demais disciplinas por meio de “temas transversais”. Mesmo assim, o papel do indivíduo nos processos históricos e sua agência está presente no documento. Sendo, dessa maneira, um grande marco normativo para compreender o ensino de História no Brasil. Esse contexto de reformas representou, portanto, a vontade de mudança e inovação de toda uma geração em reformular o ensino no Brasil.

Mesmo com o restabelecimento do processo democrático no país em fins dos anos 1980, o gênero biográfico, principalmente dentro do ensino, permaneceu a ser associado a modalidade da idade heroica pautada em fins nacionalistas de exaltação de certos indivíduos que personificavam o Estado Nacional. Em vista disso, os “anos de chumbo”, mobilizando a história tradicional e as biografias dos ditos grandes personagens, acabaram criando um trauma nos professores nas primeiras décadas da Nova República, que passaram a evitar esse gênero no chão da sala de aula, por remeter aos anos de maior repressão da história recente do país, ou pela força das concepções biográficas próprias da idade heroica.

É importante destacar que nos anos finais do século XX, os professores que atuavam na educação básica naquele contexto foram formados dentro dessas concepções tradicionais da história ensinada e da própria dimensão biográfica, que na maior parte das vezes eram atravessadas. “Uma das formas de estudar História era decorar datas e fatos relacionados aos heróis nacionais” (SILVA, 2009, p. 13),

prejudicando e restringindo assim, o uso das trajetórias de vida e suas dimensões em sala de aula pelos professores e professoras no ensino básico. Essa conjuntura passa por uma série de transformações, visto que o movimento biográfico no nosso país tem grande vinculação com as pesquisas na área educacional (SOUZA; SOUSA; CATANI, 2007). Atualmente, não podemos nos restringir a uma perspectiva de enaltecimento de certas figuras dentro da narrativa histórica oficial, principalmente quando recorremos à História e à escola. O movimento biográfico foi ressignificado, principalmente no início dos anos 2000, por uma série de grupos de pesquisa no âmbito da história acadêmica, da história da educação, da didática e da formação dos professores no país.

Não existe uma divisão simplista sobre as concepções biográficas de um tempo. Apesar disso, o perfil das biografias, em especial das “biografias históricas atuais, da idade hermenêutica, como as define Dosse (2015), possibilitaram trabalhar saberes históricos em sua complexidade, fazendo com que as mesmas possam ser problematizadas em sala de aula (GALVÃO, 2019). Houve, dessa forma, no caso Brasileiro, por conta das mudanças políticas e sociais dos anos 2000, uma valorização de trajetórias de vida que até então não eram contempladas pela história tradicional.

Nessa perspectiva, narrativas de pessoas comuns e de grupos socialmente excluídos passaram a marcar ponto nas aulas de história, apesar de muita resistência de grupos conservadores, relacionados à pauta de costumes ou mesmo simpatizantes da história tradicional. Essas mudanças hoje são visíveis em qualquer espaço formal de aprendizagem. Muitas vezes levadas pelos próprios alunos, como demanda social, e de reconhecimento individual nessa disciplina que durante tanto tempo procurou excluir certos grupos da narrativa histórica. Há assim, esforços variados em repensar a dimensão biográfica no tempo, em especial como essas trajetórias em diferentes configurações se relacionam com o ensino.

Existe assim, a título de exemplo, redes de pesquisas construídas no Brasil que procuram sistematizar e alargar os horizontes de intercâmbio no domínio da investigação com histórias de vida e (auto)biografias no campo educacional. Cabe aqui, destaque para dois grupos de pesquisa no país:

o Grupo de Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral (GRAFHO), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC|UNEB) e o Grupo

Interdisciplinar de Pesquisa, Formação, Auto.Bio.Grafia e Representações Sociais (GRIFARS), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEdu/UFRN) (SOUZA; PASSEGGI; MOMBERGER; SUÁREZ; 2010, p. 2). Além de duas associações com sede e bem ativas no país: uma nacional, criada em 2008, a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica (BIOgraph); e uma interregional, a Associação Norte Nordeste de Histórias de Vida em Formação (ANNIHVIF), criada em 2006. (SOUZA; PASSEGGI; MOMBERGER; SUÁREZ, 2010, p. 2)

Cada grupo está marcado pelas suas delimitações teóricas e metodológicas, mas tem objetivos em comum, discutir e trocar experiências de pesquisa dentro do campo. Assim como existem outros grupos sem vinculação institucional, que trabalham em algum sentido, com a dimensão da questão biográfica no Brasil em outros formatos. Inclusive, pesquisas especificamente dentro do Ensino de História, produzidas no mestrado profissional, ProfHistória, contribuindo significativamente com suas dissertações para o alargamento dos usos e das possibilidades das Trajetórias de vida em sala de aula.

Essas trajetórias, nesse sentido, marcaram a formação e a institucionalização da História enquanto campo disciplinar no Brasil, sua constituição e seus desdobramentos sofreram várias modificações ao longo do tempo, muitas vezes em consonância com a história ensinada. Desta maneira, muitos autores defendem a biografia como um gênero de fronteira, ou híbrido, pois existe a possibilidade de mobilizá-lo de maneira interdisciplinar, porque ela possui a capacidade de transitar com êxito em várias áreas do conhecimento, como a área das linguagens e mesmo com outras ciências humanas, como a Sociologia. Marcando presença também, entre o histórico e o ficcional.

Outros desafios recentemente despontam no horizonte dentro da história ensinada, assim como no ensino como um todo. Especialmente a partir da desestabilização do regime democrático brasileiro mediante o Golpe de 2016, que também se reflete na perda de prestígio da disciplina História na sociedade brasileira. Cenário que está relacionado as mudanças recém prescritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), resultado em grande parte do cooptação do dito mercado, que passou a sujeitar de forma significativa a educação no país a lógica do neoliberalismo. Nesse sentido, esse documento de caráter normativo que entrou em vigor em 2017, em sua versão homologada do Ensino Fundamental,

desperdiçou a oportunidade de uma reforma mais profunda na concepção de história ensinada nas escolas. Na contramão do que estava sendo proposto pelas primeiras comissões que propunham um ensino cujo eixo norteador era mais temático e tinha como ponto de partida aquilo que está mais próximo de nós (história do Brasil, história da África e história indígena), ao fim ao cabo, o que aconteceu foi um reforço da perspectiva eurocêntrica e cronológica. Na versão final do documento o pensamento histórico ou a “atitude historiadora” parecem ter sido reduzidos aos processos metodológicos de *identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise*. [...] Nos anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC sugere que o processo de ensino e aprendizagem da história seja pautado apenas por 3 procedimentos básicos, a saber: 1) Identificação de eventos considerados importantes na história do Ocidente ordenando-os de forma cronológica e localizando no espaço geográfico; 2) Desenvolvimento das condições para os alunos analisem e compreendam os documentos históricos registrados em vários tipos de linguagem; 3) Reconhecer a possibilidade de diversas interpretações de um mesmo fenômeno, avaliando as hipóteses para a elaboração de suas próprias proposições. (MENDES, Breno. 2020, p. 123-124)

Nesse ponto de vista, concordamos com Mendes (2020), quanto ao cenário pouco motivador de atuação dos professores, mas sobretudo, quanto a atuação dos professores sobre o currículo e ensino, sendo a própria sala de aula o local de manifestação de sua resistência. Sendo assim, “existe uma certa margem de atuação no cotidiano da sala de aula no qual será possível expressar uma prática de ensino de história voltada para a cidadania e não para o tecnicismo dos valores empresariais de mercado” (MENDES, 2020, p. 124).

Apesar dessas questões e críticas ao documento normativo, o trabalho em parte, segue alinhado à BNCC. Segundo o documento normativo “no 6º ano, contempla-se uma reflexão sobre a História e suas formas de registro” (BRASIL, 2018, p. 417). Neste sentido, estabelecemos aqui um diálogo com esse documento normativo também em relação ao fazer histórico e ao conhecimento histórico visto que ambos resultam de uma concepção que considera a relação dialógica entre os sujeitos. Assim, de acordo com essa diretriz

O exercício do —fazer história, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um —Outro, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis — do Eu, do Outro e do Nós —, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação. (BRASIL, 2018)

Acreditamos, portanto, que a biografia e seus equivalentes, apesar de todas as suas diferenças, também podem contribuir para a construção do conhecimento histórico escolar e de um processo de ensino aprendizagem mais significativo, sobretudo a autobiografia. Cabe ao professor ou a professora, como mediador e mediadora desse conhecimento, delinear essas possibilidades dentro da história ensinada. Demonstraremos no próximo tópico, algumas dessas possibilidades no ensino de História, como parte também deste investimento teórico-metodológico.

2.4 Autobiografia e o Ensino de História: questões práticas por meio da proposta didática

As narrativas de vida em formato de gênero textuais são geralmente trabalhadas em Língua Portuguesa, especificado inclusive na própria BNCC como habilidade a ser desenvolvida⁵. Apesar disso, acreditamos na possibilidade de mobilizar essas narrativas, compreendidas aqui como “escrita de si”, enquanto estratégia pedagógica na história ensinada. O nosso desafio foi desenvolver uma Proposta didática voltada para o componente curricular História dentro de uma perspectiva que atendesse as especificidades da disciplina e dos estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Proposta que também atende aos requisitos do programa de Pós-Graduação, ProfHistória, como elemento propositivo deste investimento teórico-metodológico.

A pesquisa, portanto, foi realizada em uma escola pública do Rio de Janeiro, na Zona Oeste da cidade, com três turmas do EF6. De natureza qualitativa, os dados foram coletados mediante atividades escritas e orais. Nosso enfoque, esteve voltado à produção e aplicação de uma proposta didática desenvolvida durante o final do ano de 2021. Antes de tudo, é importante ressaltar o que compreendemos como pesquisa-ação. Nesse sentido, concordamos com Severino (2007), quando o autor traça uma definição. A pesquisa-ação é:

⁵ Contempla os seguintes objetos de conhecimento e habilidades trabalhadas no ensino fundamental dos anos finais em Língua Portuguesa: Objetos de conhecimento: Textualização; Habilidades: (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação. Para saber mais acessar à BNCC. Disponível na versão on-line em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf> Acesso em 05 jun. 2022.

aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2007, p. 120 apud FERREIRA, 2015)

A pesquisa-ação pode apresentar desse modo uma série de possibilidades dentro do ensino. Apesar de concordarmos com Severiano (2007), não existe um consenso em torno da definição desse conceito no campo das ciências sociais, pois esse conceito se desenvolveu em diferentes campos, tornando-se aplicável em diferentes situações. Mas essa metodologia “produz conhecimento de forma coletiva e dialógica vinculando-se a determinado objetivo para intervir e transformar a realidade” (CAMPOS, 2020, p. 9). Nesse sentido, especialmente quando pensamos no campo educacional, “a pesquisa-ação pode ser considerada uma estratégia que envolve professores e pesquisadores com o objetivo comum de utilizá-la para criar novas possibilidades para o ensino e, conseqüentemente, para o aprendizado do aluno”. (FAGUNDES, 2016, p. 288)

Como afirma Fagundes (2016), no Brasil, a pesquisa-ação ou ação-pesquisa-ação foi um movimento primariamente iniciado por professores, conceito que esteve aliado também ao conceito de professor pesquisador. Houve nas décadas finais do século passado um movimento para a formação superior de professores cujo habilitação para o magistério tinha sido concedida anteriormente pela Escola Normal de Ensino Médio. Muitos professores dessa forma, depois de anos de prática e vivência escolar, com seus múltiplos saberes, ingressaram na formação superior. O caso mais emblemático e apontado da mesma maneira por Fagundes (2009) foi o Curso de Preparação para o Magistério (CPM) oferecido pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em parceria com a Secretária Municipal de Educação (SME) do Rio. Os professores mobilizando suas vivências e saberes passaram a questionar as teorias vinculadas pelos especialistas que atuavam no curso (FAGUNDES, 2016). Por conta dessas questões, como consequência, houve um movimento feito pelas partes envolvidas em torno da construção do conceito nomeado de pesquisa-ação. Dessa maneira, essa formação sinaliza o quanto a concepção de pesquisa-ação adquiriu força em diferentes locais nos últimos anos, sendo esse caso, um exemplo desse processo. Esse movimento

pode ser compreendido como uma revolução na maneira de pensar a cultura científica, lançando as bases para uma nova concepção de pesquisa no Brasil. Logo, o professor passa cada vez mais a ser reconhecido enquanto produtor de conhecimento. Apesar de certa insistência de determinados grupos em desvalorizar essa atuação investigativa dos docentes, promovendo a construção de hierarquias epistemológicas que afastam o universo escolar da academia.

A pesquisa-ação configura-se assim, também como um processo educativo para ambas as partes envolvidas no processo de pesquisa. Neste tópico, do capítulo 2, dentro de uma concepção de ensino de história como *lugar de fronteira* (MONTEIRO; PENNA, 2011). Apresentaremos a proposta didática, estabelecendo as relações teóricas e demandas educacionais para sua produção. Em seguida, no próximo capítulo, voltaremos nossos esforços à sua aplicação.

2.4.1 A Proposta didática

Produzimos a proposta pensando no ensino e aprendizagem voltada para a realidade dos alunos, articulada a alguns conceitos e categorias. É importante ressaltar que grande parte dos conceitos desenvolvidos são mobilizados como conteúdo dentro do segmento, incorporado à própria cultura escolar⁶ e às normas legais do ensino fundamental. Os alunos, dessa forma, logo no início do ano, dentro da nova fase do ensino formal são apresentados à História em uma perspectiva mais ampla. A palavra possui uma polissemia, especialmente para os alunos dessa faixa etária, com uma série de significados. Entretanto, cabe ao ensino formal, desenvolver a história ensinada dentro de uma perspectiva disciplinar.

É nesse momento que os métodos e questões da História são apresentados aos estudantes. Recorremos ao historiador Marc Bloch e ao seu livro clássico, *Apologia da História*, como fundamentação teórica e de apresentação da disciplina, adaptando a linguagem à realidade escolar. O historiador francês, um dos principais fundadores da *Escola dos Annales* define a História como a ciência dos homens, ou melhor, dos homens no tempo. Ressaltando as ações dos homens no tempo, como eles viviam e pensavam no passado (BLOCH, 2001). O autor contribuiu

⁶ Entendemos cultura escolar a partir dos estudos de André Chervel, no qual defende que a escola produz uma cultura específica, original e singular. Não devendo ser vista como um local de difusão de saberes construídos em outras instituições (CHERVEL, 1990).

significativamente para edificação de um novo caminho na área. Dentro de uma nova abordagem, em 1929, quando o livro é lançado, e em conjunto com outros intelectuais, sobretudo da primeira geração dos *Annales*. A concepção de história como problema se fixa como uma espinha dorsal do campo. Assim, “Lucian Febvre e Bloch ao trabalharem também “a História como filha do seu tempo, já demonstravam uma preocupação com o “fazer histórico” (BLOCH, 2001, p.7).

É importante destacar que desde a consolidação da disciplina história e da profissionalização do historiador no século XIX, a análise do passado estava condicionada ao domínio de um modelo que tinha como centro a história política, condicionada a certos vestígios materiais, sobretudo fontes escritas. Análise sobre o passado, restrita exclusivamente à história política e militar, que em muitos casos, estava voltada à narrativa factual e ao culto de certos personagens históricos. Esses intelectuais da primeira geração se comprometeram em questionar essa história tradicional. Ainda hoje, grande parte dessas contribuições dos *Annales* estão presentes dentro do campo, principalmente na escrita acadêmica da história. O grande desafio, mesmo que pareça habitual para estudantes ou intelectuais da área, é consolidar certas concepções da história como campo do conhecimento no ambiente escolar, respeitando esse ambiente enquanto produtor de significados e sentidos próprios. Carregado da mesma forma, de outras linguagens, sem deixar de lado os elementos que consolidaram a História como tal. A título de exemplo, a importância dos vestígios históricos, do ofício do historiador e dos problemas levantados por esses profissionais são centrais para compreender a história, por isso devem ser trabalhados dentro do ensino básico de maneira assertiva, que atenda as demandas e as linguagens dos estudantes em consonância com as formalidades que a escola exige.

Outro intelectual fundamental para edificação conceitual sobre a História deste trabalho é Michel de Certeau. Em seu livro, também um clássico da historiografia, *A escrita da história*, o historiador defende que “a história não é algo real, mas uma produção de discurso sobre o real” (CERTEAU, 2010). Nela, o autor levanta pilares do discurso historiográfico, defendendo entre outras questões, o papel da História na contemporaneidade e, especialmente do historiador, indivíduo que escreve a História a partir de um lugar, com uma prática científica e de uma escrita. Ressalta ainda a História como ciência. Escrita sujeita sempre de um ponto de vista cultural e um “local”. Certeau, além de problematizar os procedimentos

próprios ao “fazer história”, também pensa o papel da educação dentro dessa contemporaneidade, sendo um crítico da educação vista como uma reprodução da sociedade, de uma conformação. A escola para Certeau é uma instituição conservadora, mas o sujeito dentro da escola deve ser reconhecido, pois apenas esse sujeito pode abalar as normas que estão vigentes (CERTEAU, 2010).

Dessa forma, acreditamos também que a mobilização da autobiografia, como uma espécie de escrita de si, dentro de uma intencionalidade didática específica para a aprendizagem histórica, pode ser um instrumento didático que possibilita esse reconhecimento do sujeito não só como parte da História, mas enquanto centro do processo de ensino aprendido. Dialogando, assim, com as correntes historiográficas nas quais Certeau pode ser inserido.

Figura 2: Apresentação da Proposta didática e a “Atividade 1 – Os seres humanos ao longo do tempo” (parte 1)

Atividade Didática - História - 6º ano - 2021

Caio Dias Alves¹

A palavra história possui muitos significados e é muito utilizada no dia a dia. Podemos pensar na história da nossa família, de um livro ou de um filme, todas são narrativas ou relatos sobre um fato ou uma sequência de eventos. A História que vamos estudar nessas aulas busca compreender, entre outras questões, o modo como homens e mulheres do passado viviam, como se organizavam e pensavam. Além de história, vamos estudar também sobre alguns conceitos como memória e patrimônio.

O historiador Marc Bloch definiu a História como o estudo dos seres humanos no tempo. É importante destacar que o principal objetivo da História não é reconstruir o que aconteceu no passado, pois afinal, uma reprodução exata seria impossível. A História, então parte de uma interpretação para analisar e investigar o passado de acordo com um método científico. A disciplina História, portanto, procura interpretar e compreender como os indivíduos pensavam e viviam no passado, ou seja, **o objetivo da história é compreender as ações humanas ao longo do tempo.**

Atividade 1 - Os seres humanos ao longo do tempo.

Observe as imagens a seguir.



Imagem 1: Representação de um navio Viking de carregamento oceânico, Knarr, no século VIII.



Imagem 2: Carroça para remoção de lixo domiciliar, Rio de Janeiro, 15/05/1924.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Em vista disso, a Proposta didática⁷, na íntegra no ANEXO V, no final deste trabalho, foi desenvolvida por este professor-pesquisador, contando de maneira inicial, com um fragmento de introdução para trabalhar essas questões com os alunos de forma significativa, dentro de várias possibilidades e realidades distintas no ensino. Assim, na “**Atividade 1 – Os seres humanos ao longo do tempo**”,

⁷ Para tornar a leitura mais fluida, optamos por detalhar a proposta didática neste capítulo. A proposta na íntegra está no Anexo V, no final deste trabalho.

depois do pequeno fragmento inicial, procuramos mobilizar imagens com os estudantes, pois acreditamos que esse formato seja mais atrativo para os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

Figura 3: “Atividade 1 – Os seres humanos ao longo do tempo” (parte 2)



Imagem 3: Carro de passageiros na estação Engenheiro Lange durante as comemorações do cinquentenário da ferrovia Paranaguá-Curitiba em 1935.

Imagem 4: Praia da Barra da Tijuca, Rio de Janeiro, 1965.

Imagem 5: Estação Jardim Oceânico, na Barra, 2017. Fábio Guimarães / Agência O Globo

Observando essas imagens podemos perceber como o mundo e as pessoas foram se transformando com o tempo. Especialmente na maneira como os seres humanos se locomovem.

- Que diferença você percebe na maneira de se locomover, de se vestir e de agir das pessoas presentes nas imagens acima?

Fonte: Elaborado pelo autor.

Selecionamos, portanto, 5 imagens, de épocas e lugares distintos, que pudessem demonstrar de maneira prática a transformação dos seres humanos ao longo do tempo, enfatizando a maneira de homens e mulheres se deslocarem através do tempo. Imagens antigas e contemporâneas de locais conhecidos, lugares próximos da escola em que a atividade foi realizada. Acreditamos que esses elementos, possam engajar os alunos na discussão dialogada sobre o conteúdo.

Nosso critério de seleção esteve relacionado a possível curiosidade que essas imagens poderiam causar nos alunos, por conta da diferença com os dias atuais, como pela proximidade com seu cotidiano, em especial com a localização da escola.

Figura 4: “Atividade 2 – Fontes e a pesquisa histórica” (parte 1)

Atividade 2 - Fontes e a pesquisa histórica

Toda pesquisa histórica é baseada em fontes. Registros que as pessoas deixaram, que nos ajuda a entender como elas viveram. O historiador, profissional especializado no estudo da História por meio de perguntas procura interpretar esse passado, analisando esses vestígios históricos. Assim, obtendo o máximo de informações, utilizando um método científico, o historiador interpreta e em seguida narra esse passado.

As fontes históricas podem ser classificadas em:

1. Fontes escritas
2. Fontes Visuais
3. Fontes orais
4. Fontes materiais
5. Fontes imateriais
6. Fontes arqueológicas

• Agora, preencha corretamente as fontes abaixo.



Giovanni Battista Ramusio, (1556).
Considerado o primeiro mapa do Brasil.

R: _____



Ferro de passar roupa antigo.

R: _____



Uma rua em Paraty (RJ) com suas ruas e casas preservadas.

R: _____



Um senhor conta histórias para seus netos.

R: _____

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na sequência, seguindo raciocínio semelhante, na “**Atividade 2 – Fontes e a pesquisa histórica**”, procuramos apresentar a importância dos vestígios históricos para o ofício do historiador. É importante ressaltar que, desde a institucionalização e desenvolvimento da disciplina história no Brasil, especialmente no final do século XIX, houve iniciativas diversas e diferenciadas de trabalhar o conteúdo da história ensinada, mobilizando fontes históricas. Entretanto, apesar de alguns avanços no início da República, houve

o domínio da história tradicional baseada no estudo do passado, com ênfase nos fatos políticos e feitos heroicos; a concepção de professor-transmissor e de aluno-receptor; e a ausência de propostas que contribuam significativamente para superar o caráter livresco e memorístico da história escolar. (CAIMI, 2008, p. 139)

Grande parte dessas mudanças são marcadas por iniciativas isoladas no manuseio das fontes no Brasil, no “chão da sala de aula”. As fontes durante esse período possuíam um caráter ilustrativo. Apesar dos avanços historiográficos e pedagógicos, é pertinente destacar que “o chão da escola” possui outra velocidade. Somente com mudanças mais gerais com a publicação pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) em 1997 e 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 5ª a 8ª séries, que ocorreram mudanças mais estruturais sobre essa temática (BRASIL, 1998).

Sendo assim, de maneira mais institucional, quanto ao uso de fontes/documentos em sala de aula, o papel mais ativo dos estudantes nos procedimentos de compreensão e interpretação também passou a ser mais estimulado. Atualmente, pensando sobre esse contexto, as fontes são utilizadas além do caráter ilustrativo. Existem ao menos indicações diversas aos professores e novas possibilidades que ultrapassam a história tradicional, sendo lançados assim novos desafios. Nesse sentido, concordamos com Caimi (2008) quanto ao desafio de trabalhar

os documentos como fontes, entendê-los como marcas do passado, portadores de indícios sobre situações vividas, que contêm saberes e significados que não estão dados, mas que precisam ser construídos com base em olhares, indagações e problemáticas colocadas pelo trabalho ativo e construtivo dos alunos, mediados pelo trabalho do professor. (CAIMI, 2008, p. 147)

A escrita da História, desta forma está condicionada aos usos e interpretações desses diversos documentos históricos, sobretudo dentro de um ambiente escolar. Portanto, ensinar e aprender história deve estar voltada à problematização da realidade, para percebê-la enquanto uma construção histórica, não um dado natural (CAIMI, 2008). Acreditamos que por meio dessa atividade 1 e 2, nós podemos construir um caminho de reflexões sobre o fazer historiográfico, mobilizando uma linguagem mais adequada ao segmento do ensino básico. Essas mesmas discussões devem ser levantadas na “Atividade 5 – Histórias de vida como patrimônio”, na qual estimularemos a produção de uma autobiografia pelos alunos em sala de aula, por meio de uma outra perspectiva de ensino, voltada para a aprendizagem histórica.

Figura 5: “Atividade 2 – Fontes e a pesquisa histórica” (parte 2)

 <p>Diário de Anne Frank publicado depois de sua morte, assassinada e perseguida pelos nazistas.</p> <p>R: _____</p>	 <p>Capa do Jornal O globo após o atentado de 11 de setembro de 2001.</p> <p>R: _____</p>	 <p>Pedro II, Imperador do Brasil fotografado em 1876.</p> <p>R: _____</p>
 <p>Grupo de congada, em Aparecida (SP), 2019.</p> <p>R: _____</p>	 <p>"Uma autobiografia", de Angela Davis, lançada originalmente em 1974.</p> <p>R: _____</p>	 <p>Conjunto de Pinturas Rupestres, PN Serrada Capivara, PI.</p> <p>R: _____</p>
 <p>Representação dos Griots, os contadores de história da África antiga presente até os dias de hoje.</p> <p>R: _____</p>	 <p>Independência ou Morte, por Pedro Américo, óleo sobre tela, 1888. Exposta no Museu Paulista.</p> <p>R: _____</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Por isso, na Atividade 2, construímos uma tarefa de classificação de fontes realizada em sala, prática bem recorrente no segmento e bem importante para

ampliação da concepção de documento histórico com alunos quando tratamos sobre esse conteúdo. Seleccionamos fontes imateriais como a história oral e a Congada, assim como mapas, pinturas, jornais e objetos de época, enquanto fontes materiais. Consideramos nessa atividade as dúvidas sobre as fontes, como critério de seleção, quanto mais questionamentos elas pudessem gerar e mais diversas, acreditávamos que mais significativo poderia ser o aprendizado.

Resolvemos ainda, empregar na atividade, registros históricos que estabelecem relação com as trajetórias de vida, ou seja, formas de “escrita de si”. Tendo como exemplo: A imagem de capa do Diário de Anne Frank publicado depois de sua morte, e do livro “Uma autobiografia”, de Angela Davis. Construímos a atividade para apresentar também nesse momento a importância das “escritas de si” para elaboração da escrita da história, enquanto vestígio material, ressaltando suas problemáticas e a maneira como o historiador lida com essas questões dentro do seu ofício. Assim como, destacando a importância da oralidade, ressaltando a importância da memória e dos Griots, especialmente para sociedades tradicionais.

Figura 6: “Atividade 2 – Fontes e a pesquisa histórica” (parte 3) e a “Atividade 3 – Memória coletiva e individual”

No trabalho do historiador, após a coleta das fontes é preciso fazer uma série de perguntas a elas. Dessa maneira poderemos entender melhor como as pessoas viviam, pensavam e se organizavam em determinada época. As fontes isoladas não respondem todas as nossas perguntas, por isso o ideal é sempre comparar com outros vestígios e analisar diferentes tipos de fonte. Vamos exercitar essas questões investigando!

- Escolha duas fontes presentes na atividade acima e responda as seguintes perguntas:

O que essa fonte documenta?	Onde foi produzida?
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
Quem a produziu?	Em que época?
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____

Atividade 3 - Memória coletiva e individual

Será que você é capaz de lembrar de tudo que aconteceu em sua vida? Com certeza, não. Os seres humanos não possuem essa capacidade. Mas, antes de tudo, vamos entender o que é memória. Diversos dicionários registram que memória é a capacidade de adquirir, armazenar e recuperar informações disponíveis, de maneira interna ou externa.

Ao longo da vida, alguns eventos acabam nos marcando mais que outros, nós seres humanos, nos lembramos de fatos do passado, guardamos nossas recordações e formamos o que chamamos de memória individual. Grupos sociais também produzem suas memórias. Elas são conhecidas como memórias coletivas. Afinal, são compartilhados por uma coletividade.

Além da questão individual, as memórias podem ser entendidas também como fontes históricas. A tradição oral é muito importante para a história.

- Agora vamos compartilhar um pouco as nossas memórias. Em uma folha a parte, escreva seu nome e turma. Em seguida descreva duas memórias individuais que tenha marcado a sua trajetória. Depois disso, descreva alguma memória coletiva que você acredite que tenha marcado a nossa sociedade.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta perspectiva, na mesma atividade desenvolvemos uma tarefa de reflexão e questionamentos sobre as fontes. Cabe destacar com os alunos que as fontes isoladas não respondem todas as perguntas levantadas pelo historiador, por isso sempre é o ideal compará-las com outros vestígios e analisar os diferentes tipos de fontes. Nosso objetivo não é formar mini historiadores, nem acreditamos que seja esse o papel da história ensinada. Mas construir junto com os estudantes uma bagagem conceitual e metodológica que lhes permita compreender os instrumentos e procedimentos básicos da produção do conhecimento histórico.

Dentro dessa perspectiva, na **“Atividade 3 – Memória coletiva e individual”**, nos propusemos a discutir com os alunos sobre o conceito de memória, não só sua relação com a História, mas também as diferenças e semelhanças entre a memória individual e coletiva. Além da exposição dialogada por intermédio da folha impressa da proposta didática, convidamos os alunos a redigirem em folha de papel branca A4, duas memórias individuais que tenham marcado sua trajetória e, depois disso, uma memória coletiva que tenha marcado a nossa sociedade. É importante a construção de um espaço acolhedor e capaz de conceder autonomia para essa produção dos alunos, porque consideramos que essa atividade pode ser um elemento importante de aproximação dos docentes e discentes. Afinal, por meio da elaboração e compartilhamento dessas memórias com os professores, laços podem ser formados. Além do maior conhecimento por parte dos professores sobre seus alunos pela atividade prática, marcada por certa subjetividade própria dos alunos, presente nas suas memórias. Subjetividade que irá contribuir com a elaboração da autobiografia, na última atividade da Proposta didática.

Seguindo o ponto de vista teórico e prático desenvolvido até aqui, é pertinente em primeiro momento, destacar as diferenças com os alunos entre a memória e a história. De acordo com Pierre Nora (1993), a história e a memória têm formas distintas de abordar o passado, por sua vez a memória, nas suas múltiplas construções (individuais ou coletivas, públicas ou privadas), constitui matéria-prima para a análise do historiador. A memória, estabelecendo a lembrança no sagrado, logo a sacralizando, ao passo que a história “operação intelectual e laicizante, exige uma análise e discurso crítico”. A relação afetiva que a memória estabelece com o passado cria as bases para o seu culto materializado nos monumentos, o que proporciona a Pierre Nora sugerir que a memória “se enraíza no concreto, no espaço, gesto, imagem e objeto” (NORA, 1993).

Existe, portanto, uma série de pontos de referência que estruturam nossa memória e que a inserem na memória da coletividade a que pertencemos (POLLAK, 1989, p. 3). Entre essas referências estão inseridos evidentemente os monumentos, “os lugares onde a memória se cristaliza e se refugia”, sendo esses espaços, “lugares de memória”. De acordo com Pierre Nora, “são lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica” (NORA, 1993, p. 21). Por outro lado, concordamos com Catroga (2015), quando ele defende que a memória não necessariamente deve ser vista como monumento, mas como uma reconstrução do passado diferente da História, ou seja, a História segue um modelo metodológico, logo científico. Na atividade e ao longo da proposta buscamos trabalhar essas relações tendo como âncora a questão semântica dos conceitos. Afinal, o próprio segmento demanda essa atuação, pois os estudantes estão em um momento intenso de exploração e aprendizado também sobre a linguagem. Dessa forma, a memória inicialmente deve ser compreendida como a capacidade de adquirir, armazenar e recuperar informações disponíveis, de maneira interna ou externa.

Apesar da complexidade em torno do conceito de memória, é importante trabalhar com os alunos o quanto a memória também está inserida dentro de um campo de disputa, assim como a História. Existem muitas críticas ao conceito cunhado por Halbwachs, sobre memória coletiva. Grande parte dessas discussões já foram superadas dentro das ciências humanas, por isso não vamos nos estender muito nessas discussões. Ainda assim, cabe ressaltar algumas questões. Por exemplo, Catroga (2015), assim como Ricoeur (2007) fazem críticas a Halbwachs (1990), refletindo sobre a dualidade entre memória individual e coletiva construída pelo sociólogo Alemão, quando cunha o conceito de memória coletiva, no qual todas as memórias seriam coletivas, deixando de lado a subjetividade humana e o caráter do eu. Assim, por mais que para Catroga a memória individual seja formada a partir de relações de trocas com outras memórias, o autor defende que a memória é um processo relacional e inter-subjetivo”, formada também pela alteridade, se enraizando na subjetividade. Defendemos, portanto, a subjetividade da memória, mas uma subjetividade construída socialmente. A atividade prática de verbalização dessas memórias individuais ou compartilhadas, feita pelos alunos pode ser uma

forma prática de pensar essas relações. Além de trazer reflexões sobre a identidade dos alunos sobre lembranças nas quais eles se sintam à vontade para compartilhar.

Figura 7: “Atividade 4 – Patrimônio”

Atividade 4 - Patrimônio

Assim como história, a palavra patrimônio tem um significado muito amplo. Utilizamos muitas vezes no nosso dia a dia sem perceber, mais no sentido de posse de algum bem. Mas o sentido da palavra que vamos trabalhar aqui é outro, queremos que você pense em patrimônio como sinônimo daquilo que tem especial valor, mas não necessariamente financeiro.

A constituição brasileira de 1988, em vigor no país, estabelece que patrimônio cultural são todas as formas de expressão, o modo de vida, as criações científicas e artísticas, as manifestações artístico-culturais e os locais com significado histórico foram o patrimônio cultural brasileiro. Dessa forma, o patrimônio cultural é a herança que as pessoas no passado deixaram para todos nós hoje, preservando e transmitindo conhecimento, história, cultura e memória.

Esses elementos são muito importantes, pois representam a identidade e a memória de diferentes grupos sociais que formam a sociedade. O patrimônio é formado por

1. Bens materiais
2. Bens imateriais.

- Identifique por meio dessa classificação os patrimônios brasileiros abaixo.



Cais do Valongo: principal porto de entrada de africanos escravizados no Brasil.

R: _____



Festa do Bumba meu boi no Maranhão.

R: _____



Roda de capoeira em Salvador (BA)

R: _____



Ofício das panelleiras de Goiabeiras (ES).

R: _____



Foliões dançando frevo pelas ruas de Recife.

R: _____



Paisagem Cultural Urbana da Cidade do Rio de Janeiro.

R: _____

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse sentido, assim como história, a palavra patrimônio pode apresentar um significado muito amplo. Procuramos por meio da proposta didática, em especial da “**Atividade 4 – Patrimônio**”, apresentar a polissemia da palavra patrimônio, a definição de patrimônio cultural e sua tradicional divisão entre material e imaterial. Dentro da história ensinada, principalmente no 6º ano, a educação patrimonial adquire certo caráter conteudista. Não temos como objetivo neste trabalho debater o conceito de educação patrimonial em si, por mais que nossa proposta atravessasse essa temática.

Desde a institucionalização do patrimônio cultural no Brasil em 1937, com a criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), o patrimônio no ensino de História tem mantido um caráter preservacionista, no qual alguns bens considerados significativos para a formação da nacionalidade brasileira são preservados e estudados. Baseado na proteção do “patrimônio nacional”, configurando uma “estratégia bastante eficaz no processo de construção de uma autoimagem da nação, recorrendo a objetivos cuja materialidade conferia estatuto de verdade à história contada por meio dos vestígios” (CHUVA, 2017). Houve assim, desde a primeira metade do século XX, a priorização dos vestígios de pedra e cal para legitimar o passado fazendo uso dos heróis nacionais, os ditos “grandes homens”, e seus locais e objetos de referência.

Aconteceram muitas transformações em torno do conceito de patrimônio cultural. Atualmente o órgão responsável pela preservação do patrimônio brasileiro é o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), autarquia herdeira da secretaria criada em 1937 pelo governo Vargas. Houve em 1988, com a nova constituição, a substituição da “nominação Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. Essa alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial”.⁸ Sendo assim, a própria constituição cidadã, em vigor hoje no país, em seu Artigo 216, estabelece que “patrimônio cultural são todas as formas de expressão, o modo de vida, as criações científicas e artísticas, as manifestações artístico-culturais e os locais com significado histórico formam o patrimônio

⁸ Definição disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>> Acesso em: 29 abr. 2022.

cultural brasileiro⁹”. O patrimônio cultural dessa forma, é a herança que as pessoas no passado deixaram para todos nós hoje, preservando e transmitindo conhecimento, história, cultura e memória.

Existe um esforço grande dentro da educação patrimonial de articular as possibilidades e desenvolver sensibilidades voltadas para a conscientização dos indivíduos para a importância da preservação desses bens culturais. De acordo com Horta, Grinber e Monteiro (1999)

A educação Patrimonial é um instrumento de “alfabetização cultural” que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórica-temporal em que está inserido. Este processo leva ao reforço da autoestima dos indivíduos e comunidades e à valorização da cultura brasileira compreendida como múltipla e plural (HORTA; GRINBER; MONTEIRO, 1999, p. 6).

A importância do patrimônio cultural está relacionada à representação da identidade e da memória de diferentes grupos sociais que formam uma sociedade. Entendemos assim, a educação patrimonial enquanto um instrumento de “alfabetização cultural”, que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia. Por outro lado, nosso objetivo com esta proposta didática também investigativa, é levantar questões próprias do ensino básico, desenvolvendo um caminho de possibilidades para discussões conceituais voltadas à aprendizagem histórica. É importante destacar com os estudantes, por meio de uma exposição dialogada, a origem da palavra patrimônio.

A palavra patrimônio, portanto, é de origem latina, derivada de *pater* - pai. O conceito também pode ser compreendido como um conjunto de bens pertencentes ao pater, no sentido de herança, legado, ou seja, aquilo que o pai deixa para o filho. Concepção reconhecida de maneira mais ampla pelo senso comum, e em geral, por parte dos alunos, associada ao valor monetário. Conjunto de bens, patrimônio, de uma empresa, família e pessoa. Por outro lado, patrimônio pode ser entendido também como conjunto de bens elaborados e passados ao longo de gerações, ou seja, “qualquer evidência material ou manifestação da cultura” (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999). Na atividade 4, além da exposição dialogada

⁹ Artigo 216 da Constituição de 1988 que trata sobre o Patrimônio Cultural Brasileiro. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/legislacao/constituicao_federal_art_216.pdf> Acesso em: 29 abr. 2022.

com os estudantes, elaboramos uma atividade de reconhecimento da classificação dos patrimônios brasileiros, tombados e registrados. Escolhemos 6 imagens representativas desses bens, com legendas explicativas sobre estes. Dessa forma, assim como o Iphan e os marcos legais que regulamentam o tema no Brasil, reconhecemos:

Os bens tombados de natureza **material** podem ser imóveis como as cidades históricas, sítios arqueológicos e paisagísticos e bens individuais; ou móveis, como coleções arqueológicas, acervos museológicos, documentais, bibliográficos, arquivísticos, videográficos, fotográficos e cinematográficos; e Os bens culturais de natureza **imaterial** dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras e santuários que abrigam práticas culturais coletivas)¹⁰.

Além de trabalhar essas questões mais tradicionais referente ao conceito de patrimônio por meio da proposta, pretendemos que os alunos também compreendam patrimônio como atribuição de valor, individual e, ou coletivo. Essa troca com os estudantes é importante como suporte para a **“Atividade 5 – Histórias de vida como patrimônio”**, elemento de maior fôlego da proposta. Nesse momento, cabe uma apresentação mais profunda do Museu da Pessoa com os alunos. No qual, de maneira institucional, todas as pessoas são compreendidas como patrimônio da humanidade, compondo o acervo da instituição. O Museu é composto em sua essência por histórias de vida, ou seja, memórias. Acreditamos que seja interessante desenvolver essa dimensão com os alunos, ampliando não só o ensino, mas o próprio aprendizado sobre esses conceitos tão tradicionais no campo da História.

Essa proposta, portanto, nasce no bojo do guia “Tecnologia Social da Memória” (2009) produzido pela associação ABRAVÍDEO com o Museu da Pessoa, da proposta “Projeto Memória Local na Escola” (2011), e do material “Orientações didáticas para o trabalho com biografias, autobiografias e relatos de vida nas aulas de História”¹¹. Cada um desses materiais propõe uma série de

¹⁰ Definição de Patrimônio Material Patrimônio Imaterial. Disponível respectivamente: em <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>> Acesso em 05 mai. 2020.

¹¹ O guia foi apresentado como produto da dissertação de Galvão como “um conjunto de sugestões e orientações que possibilitam a construção de saberes históricos junto aos estudantes por meio da utilização de histórias de vida nas aulas de história para o Ensino Médio (GALVÃO, 2019, p.113)

atividades para execução em sala de aula, com conteúdo e métodos bastante ricos para aproximações entre História e memória. Entretanto, havia certa lacuna embasada na experiência, em certa análise específica sobre a história ensinada, especialmente em pesquisa dentro do ensino formal. Entre outras demandas, este trabalho nasce também dessa necessidade de caráter prático, sobretudo no chão da sala de aula voltado ao componente curricular História.

Para tanto, parte desta pesquisa caracteriza-se pela apropriação e instrumentalização da proposta do Museu dentro de uma perspectiva didática específica elaborada ao longo desta pesquisa. Entretanto, o próprio museu da Pessoa possui uma série de propostas próprias de mobilização das histórias de vida, que contribuíram para elaboração deste trabalho. O livro *Tecnologia Social da Memória* lançado em 2009, com apoio da Fundação Banco do Brasil, reúne práticas, conceitos e princípios essenciais para que pessoas, comunidades e instituições de diversas naturezas possam apropriar-se da metodologia de registro e produção de suas memórias. O processo inclui três módulos de trabalho – construir, organizar e socializar histórias. Em 2019, essa metodologia, publicizada inicialmente em formato de livro, desenvolvida pelo Museu foi certificada. A instituição também possui uma série de iniciativas educativas, contendo até mesmo um setor educativo bem ativo.

Cabe destaque aqui também ao *Projeto Memória Local na Escola*, criado em parceria com o Instituto Avisa Lá. Projeto que tem como “objetivo contribuir para a formação de professores do ensino fundamental e promover a aproximação das escolas com as comunidades. A iniciativa prevê a realização de atividades em que professores e alunos participem do desenvolvimento de projetos de registro de história oral com moradores de suas cidades¹².” Tendo em vista essas contribuições e a própria proposta do Museu, desenvolvemos a proposta didática de uma forma que a produção da autobiografia pelos estudantes na Atividade 5 pudesse alimentar o acervo da instituição. A atividade se propõe, portanto, de maneira dialogada com as turmas, discutir os conceitos trabalhados ao longo das atividades realizadas em

¹² “No ano de 2001, o Museu da Pessoa e o Instituto Avisa Lá iniciaram o Projeto Memória Local na Escola. Para saber mais sobre o Projeto acessar o site institucional do Museu. Disponível em: <<https://museudapessoa.org/para-educadores/memoria-local-portfolio-do-educador/>> Acesso em: 17 jul. 2021.

sala. Ampliando assim os conceitos de patrimônio, memória e História por intermédio de um museu virtual e colaborativo de histórias de vida.

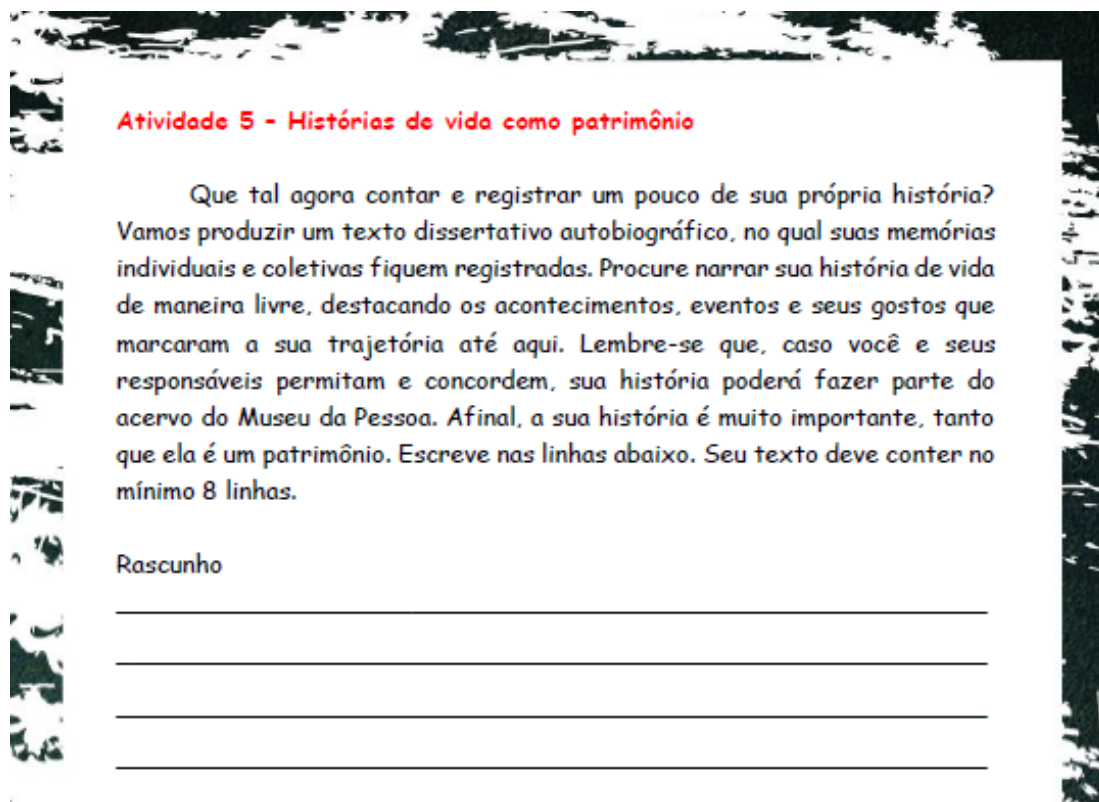
“Um museu de histórias de vida também é um arquivo com estas histórias, ou seja, a sua reserva técnica é uma reserva de histórias e não de objetos” (HENRIQUES, 2012, p. 7). Entretanto, é importante ressaltar que o Museu não é um arquivo e não se reconhece como tal, mesmo possuindo um grande acervo e sendo composto, entre outras características, por esses dados. Nosso objetivo inicial para dialogar com o Museu da Pessoa buscava alimentar o seu acervo com o registro dessas trajetórias de vida, escritas pelos estudantes em formato autobiográfico. Dessa forma, pretendíamos criar uma coleção e ressignificar a proposta e os meios disponibilizados pela instituição, mas a partir da história ensinada, voltada a um segmento específico dos anos finais do ensino fundamental.

Seguindo adiante, além do contato com o Museu, no momento de limitação do tema de pesquisa, na disciplina Seminário de Pesquisa, durante buscas no Banco de Testes do ProfHistória, encontrei um trabalho que conseguiu conjugar as minhas inquietações e ideias para a pesquisa naquele momento. Ao contrário do mestrado acadêmico, no ProfHistória, o projeto de pesquisa é desenvolvido ao longo da nossa vivência no programa, por isso o destaque à dissertação. *Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida*, defendida em 2019, por Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros Galvão no ProfHistória da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Neste trabalho, Galvão estuda as possibilidades do uso da biografia na sala de aula, em particular no Ensino Médio, procurando ressignificar essas histórias dentro do ambiente escolar. O trabalho adquire destaque pelo levantamento robusto e diálogo bibliográfico. Galvão ainda desenvolve um guia para professores utilizarem essa temática, dentro das novas discussões das ciências humanas sobre o uso da escrita sobre o gênero como recurso didático (GALVÃO, 2019). Entretanto, como o próprio autor reconhece na conclusão, o limite da sua pesquisa foi a “não concretização de experiências práticas com o uso de biografias e sequências biográficas de maneira geral em sala de aula. Isso ocorreu devido ao trabalho científico com crianças e adolescentes ser criterioso e necessitar de aprovações prévias de Conselhos de Ética” (GALVÃO, 2019, p.101).

Ao construir nossa Proposta didática, com essas limitações e dificuldades em mente, principalmente em torno de questões éticas e burocráticas que vamos

trabalhar no próximo capítulo, desenvolvemos a “**Atividade 5 – Histórias de vida como patrimônio**”. Nessa atividade, etapa final das tarefas desenvolvidas junto com os estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental, convidamos os alunos a escrever uma pequena autobiografia. Nela pretendemos resgatar todos os conceitos, trabalhados como conteúdo até então na proposta didática.

Figura 8: “Atividade 5 – Histórias de vida como patrimônio”



Atividade 5 - Histórias de vida como patrimônio

Que tal agora contar e registrar um pouco de sua própria história? Vamos produzir um texto dissertativo autobiográfico, no qual suas memórias individuais e coletivas fiquem registradas. Procure narrar sua história de vida de maneira livre, destacando os acontecimentos, eventos e seus gostos que marcaram a sua trajetória até aqui. Lembre-se que, caso você e seus responsáveis permitam e concordem, sua história poderá fazer parte do acervo do Museu da Pessoa. Afinal, a sua história é muito importante, tanto que ela é um patrimônio. Escreva nas linhas abaixo. Seu texto deve conter no mínimo 8 linhas.

Rascunho

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na atividade, separamos dois espaços para a produção dos alunos. Uma folha de rascunho e outra “oficial”, sendo que somente a última, deverá ser entregue ao professor-pesquisador, depois de concluída pelos alunos. No texto autobiográfico, as memórias individuais e coletivas podem ficar registradas. No próprio comando da atividade procuramos ressaltar a liberdade de escrita dos estudantes, que podem registrar os acontecimentos, eventos e seus gostos que marcaram a sua trajetória. Entretanto, tivemos a preocupação de destacar a importância da permissão dessa publicização. Caso os alunos permitam, assim como seus responsáveis, a trajetória de vida dos discentes, dentro desse formato autobiográfico, poderá ser publicizada, como parte do acervo do Museu da Pessoa.

Adquirindo, portanto, um outro caráter, associado não só à questão do patrimônio, mas também ao conceito de documento histórico.

Consideramos também que a própria condição de possibilidade de publicização da autobiografia pode trazer reflexões sobre a produção de documentos históricos, dialogando com o próprio conteúdo proposto. É importante trabalhar com os alunos a produção do conhecimento histórico dentro de uma perspectiva escolar. Consideramos a autobiografia, enquanto “escrita de si”, dentro dessa proposta própria para o EF6, como um instrumento de mobilização da história ensinada.

No decorrer deste capítulo, procuramos situar esta pesquisa dentro de discussões mais profundas em volta da questão biográfica no Brasil relacionando o campo historiográfico ao ensino no país. Além de apresentar a proposta didática, resultado também desse contexto, no qual as “escritas de si” vem sendo apropriadas pelo ensino de História de diferentes formas e maneiras. No próximo capítulo, procuraremos detalhar as expectativas criadas em torno da proposta e a maneira como esse caminho e construção do conhecimento histórico se traduziu de maneira qualitativa no “chão da sala de aula” de forma dialógica.

3 Perspectivas didáticas em ação: autobiografia e a aprendizagem histórica

Existe atualmente uma série de meios que contribuem para a formação dos alunos além do espaço escolar, com destaque especial para as mídias televisivas, jogos eletrônicos e a internet de um modo geral. Assim como, os próprios museus enquanto espaços que transcendem a educação formal. Entretanto, a escola, mesmo em um contexto cada vez mais múltiplo de formação, detém um lugar de destaque na construção de saberes, principalmente do conhecimento histórico.

Cabe a comunidade escolar construir espaços de formação desses saberes mais significativos. Espaço sujeito a uma série de documentos normativos que procuram definir o conjunto de aprendizagens construído dentro desses espaços formativos. Assim como as relações entre conteúdos e conceitos dentro do campo da educação. Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas dentro da Proposta Didática fazem parte de estratégias educacionais mobilizadas dentro do ensino de História, investigadas nesta pesquisa. Ensinar História demanda certos procedimentos, específicos e diversos, sempre sujeito a múltiplas realidades, tanto da escola quanto dos próprios alunos. O presente estudo procurou analisar a mobilização das autobiografias na história ensinada, em um segmento específico, o 6º ano do Ensino Fundamental. Nosso objetivo esteve voltado ao desenvolvimento de questões conceituais próprias do conteúdo da disciplina História, tendo como procedimento a utilização de um conjunto de atividades relacionadas entre si para trabalhar determinado conteúdo tradicionalmente impulsionado nessa etapa do ensino formal da educação básica.

Desta forma, o estudo proposto procura analisar metodologicamente essas questões pelo viés da pesquisa-ação, realizado com estudantes de três turmas do EF6 em uma escola da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. No capítulo anterior, descrevemos a Proposta didática, situando esse produto educacional e investigativo dentro de um campo teórico da História, como do próprio ensino de História. Neste capítulo, procuramos ressaltar as características da experiência empírica, destacando o contexto escolar na qual a pesquisa foi realizada e as repercussões do trabalho. Ainda neste capítulo vamos descrever os desafios de trabalhar com grupos vulneráveis, especialmente menores de idade, no nosso caso, crianças entre 11 e 14 anos de idade que cursam o 6º ano do Ensino Fundamental.

As resistências e trocas entre os estudantes e a pesquisa-ação. Além do papel do Museu da Pessoa, instituição apropriada pela Proposta Didática com fins pedagógicos específicos voltados à história ensinada desse segmento da educação básica.

3.1 A Proposta didática entre a BNCC e o Currículo Carioca.

A terceira versão da BNCC aprovada em 2017, em vigor atualmente no país, tem como referência os conteúdos escolares nas diversas áreas de conhecimento orientados por competências e habilidades, definindo as aprendizagens que os alunos devem desenvolver obrigatoriamente em todo o território nacional. Dessa forma, o documento define os objetos de conhecimento trabalhados nas escolas brasileiras, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, nomeadas como competências gerais.

No capítulo anterior, contextualizamos esse documento ao contexto histórico de sua produção e ao trabalho desenvolvido dentro desta pesquisa. Ressaltando o quanto a versão final do documento reduziu “os processos metodológicos do pensamento historiográfico ou a “atitude historiadora” à *identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise* (MENDES, Breno. 2020, p. 124)”. Independente dessas questões, este esforço investigativo e pedagógico também pode ser justificado por esse documento normativo, pois trabalhamos as seguintes dimensões:

Tabela 1: BNCC 6º ano do Ensino Fundamental – História

HISTÓRIA – 6º ANO				
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	Competência(s) Geral(is) intencionalmente desenvolvida(s):	Competência(s) Específica(s) de Área intencionalmente desenvolvida(s):	Habilidade(s) intencionalmente desenvolvida(s):
História: tempo, espaço e formas de registros	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a	Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber

		investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.	histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
--	--	---	---	--

Fonte: Tabela adaptada pelo autor com base na BNCC (2017).

Apesar dessas diretrizes obrigatórias no ensino de História, cada estabelecimento de ensino possui autonomia para desenvolver seus próprios currículos. Dentro desse ponto de vista, o Currículo carioca do Ensino Fundamental, alinhado à BNCC e aprovado pelo Conselho Municipal de janeiro de 2020, na deliberação 37, dentro de suas limitações, construiu um caminho para o componente curricular História seguindo a perspectiva dos eixos temáticos. A divisão, alinhada à BNCC, propõe três eixos no 6º ano do ensino fundamental do ensino regular, alvos deste trabalho são: A História: tempo, espaço e formas de registros; A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades; Lógicas de organização política; e Trabalho e formas de organização social e cultural. É importante ressaltar que esse currículo foi aprovado com ressalvas, “previsto uma reformulação para os anos de 2022 e 2023, uma revisão do Currículo Carioca e sua futura implementação para o ano de 2024” (OLIVEIRA, Márcia, 2022. p. 55).

No entanto, a rede municipal vem ofertando dois modelos distintos de 6º ano. Desde 2011, na época denominado “Projeto 6º Ano experimental”, a prefeitura sob a primeira gestão de Eduardo Paes (2009-2016) junto às classes do 6º Ano passou a defender uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos, em algumas

escolas, estendendo a atuação do professor generalista do primeiro para o segundo segmento do Ensino Fundamental. No 6º Ano Regular, segmento no qual debruçamos este investimento teórico-metodológico, cada professor é especialista em cada disciplina. No formato experimental, proposto pela rede, acontece o contrário. O regente se torna responsável por lecionar 5 matérias – Ciências, Geografia, História, Matemática e Português – em apenas uma turma (COSTA, Talita, 2021).

Em sua dissertação *Ensino de História e Interdisciplinaridade no 6º ano Carioca do município do Rio de Janeiro*, Talita de Oliveira Costa por meio de uma pesquisa de caráter qualitativo verificou as consequências dessa política pública à precarização do ensino, fortemente marcada pela hierarquização de disciplinas com prejuízos para a área de Ciências Humanas; o baixo investimento na formação continuada dos professores, com espaço reduzido para discussão e planejamento da prática da interdisciplinaridade; o agravamento do processo de desprofissionalização docente e o baixo desempenho dos alunos oriundos desse tipo de turma ao longo de sua trajetória escolar (COSTA, 2021). Ainda não existe consenso na área sobre a eficiência dessa abordagem no primeiro ano dos anos finais do ensino fundamental. Mas ressaltamos a existência desses dois modelos na rede por conta da permanência do 6º ano Carioca desde a sua criação na primeira gestão do prefeito Eduardo Paes até os dias atuais, e a importância que atribuímos aos professores especialistas dentro deste trabalho. Afinal, a presente dissertação é o resultado do mestrado profissional em Ensino de História, produto de uma pesquisa direcionada a esse segmento na rede municipal do Rio de Janeiro.

Há tempos, entretanto, apesar das tentativas de enfraquecimento desse conhecimento disciplinar, o ensino de História vem transformando-se, procurando tornar esse conhecimento disciplinar mais significativo para os alunos. Neste sentido, o currículo da prefeitura do Rio de Janeiro para o 6º Ano Regular “objetiva um ensino que permita os alunos se apropriarem do mundo que os cerca” (CURRÍCULO CARIOCA, 2020). Os conteúdos devem adquirir, portanto, outro sentido, inseridos na oferta de ferramentas necessárias para a leitura, compreensão e atuação na sociedade. Apesar das críticas feitas à BNCC, também reproduzidas pelo documento carioca, o presente trabalho dentro de suas limitações também dialoga com esse documento, como podemos observar na tabela abaixo.

Tabela 2: Currículo Carioca 6º ano do Ensino Fundamental – História

6.º ANO	COMPONENTE CURRICULAR – HISTÓRIA					
	HABILIDADES	BIMESTRE				OBJETOS DE CONHECIMENTO
		1.º	2.º	3.º	4.º	
A História: tempo, espaço e formas de registros	Identificar a diferença entre História e Memória observando os diferentes critérios que definem as suas marcações.					APRENDER HISTÓRIA •Conceituações históricas: temporalidades, memória, História e fontes históricas.
	Identificar vestígios deixados pelo passado que permitem uma interpretação possível dos fatos históricos.					

Fonte: Currículo carioca (2020). Adaptada pelo autor.

3.2 Conceitos e conteúdos na aula de História

Há um tempo é consenso entre os profissionais do ensino que a escola não tem por finalidade apenas transmitir conhecimentos. Sendo também consenso, “entre os profissionais da História, mesmo que em menor intensidade, que os conteúdos a serem trabalhados nesse universo não são todo conhecimento socialmente acumulado e criticamente transmitido a respeito da trajetória humana” (BEZERRA, 2020, p. 38). Dessa forma, escolhas e seleções devem ser feitas. No tópico anterior, apresentamos as discussões em torno da BNCC, documento que estabelece os conteúdos mínimos necessários a serem desenvolvidos em sala no território nacional, no qual as instituições escolares devem mobilizar como base para construção de seus próprios currículos e Projetos políticos-pedagógicos (PPP).

Nosso objetivo neste tópico, dentro dessas discussões que atravessam a história ensinada mobilizadas ao longo deste trabalho, consiste em esclarecer as relações entre o conteúdo e os conceitos ensinados especialmente nas aulas de História. **Conteúdo**, portanto,

é o conjunto de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor deve ensinar para garantir o desenvolvimento e a socialização do estudante. Pode ser classificado como conceitual (que envolve a abordagem de conceitos, fatos e princípios), procedimental (saber

fazer) e atitudinal (saber ser). E **conceito** é a definição de um determinado termo. (VICHESSEI, 2008)

Conceitos podem ser entendidos como abstrações, uma ideia ou noção, representação geral e abstrata de uma realidade, que expressos por palavras, representam realidades históricas, reunindo em si a “diversidade da experiência histórica” e suas significações. Por isso, quando pensamos em conceitos primeiramente vem à nossa mente as palavras, mas como destaca Kosselleck (2012)

Todo conceito se prende a uma palavra, mas nem toda palavra é um conceito social e político. Conceitos sociais e políticos contêm uma exigência concreta de generalização, ao mesmo tempo que são sempre polissêmicos. A par disso, são entendidos pelas ciências históricas sempre como palavras, pura e simplesmente (KOSELLECK, 2012, p. 108)

Diante disso, os conceitos históricos são sempre polissêmicos, havendo também, sempre a necessidade de novas definições e redefinições que dependeram do tempo, do espaço, e da posição teórica e social de cada indivíduo. Da mesma forma que estão raramente isolados, geralmente estão inseridos em uma rede prévia conceitual. Nesse sentido, devemos ressaltar o papel da escola, da sala de aula, enquanto espaço de redefinição desses conceitos. Cabe dentro dessa perspectiva ao professor reconstruir os significados de palavras ou conceitos selecionados em sala em conjunto com o corpo discente.

O ensino de História assim como as demais disciplinas, conforme aponta a LDB, deve ter como objetivo maior articular conhecimento, competências e valores com a finalidade de capacitar os alunos a serem transformados em cidadãos críticos, autônomos e participativos, transformando assim a sociedade. Nesse ponto de vista, ressaltamos que os objetivos da escola não devem ser restringidos

à assimilação maior ou menor de conteúdos prefixados, mas se comprometem a articular conhecimento, competências e valores, com a finalidade de capacitar os alunos a utilizarem-se de informações para a transformação de sua própria personalidade, assim como para atuar de maneira efetiva na transformação da sociedade (BEZERRA, 2020, p. 37.)

De acordo com Bezerra (2020), alguns conceitos fazem parte do arcabouço constituído através dos tempos, pela prática dos historiadores. Construindo-se assim, uma “lógica histórica”. O autor aponta alguns conceitos considerados fundamentais, como: a História, processo histórico, tempo (temporalidades históricas), sujeito histórico, cultura, historicidade dos conceitos e cidadania.

Dentro desta pesquisa, mobilizamos alguns conceitos que, por conta de uma tradição escolar do 6º ano, são tradicionalmente mobilizados como conteúdo. Dessa forma, é bem comum nos currículos escolares de História do 6º ano, no primeiro bimestre, logo no início do ano letivo, indicarem o uso em sala de aula de conceitos e categorias como História, memória e patrimônio. É significativo ressaltar que o conteúdo em si mesmo não é garantidor do êxito em relação aos objetivos do ensino de história, mas é a sustentação do conjunto de valores, conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidos em sala de aula. Por conta dessa tradição do segmento, optamos em seguir trabalhando com esses conteúdos tradicionais da disciplina ao longo da pesquisa, até mesmo por questões curriculares e normativas já desenvolvidas no tópico anterior deste capítulo.

3.3 Sala de aula enquanto lugar de encontro: experiência teórico-metodológica na escola Municipal Sérgio Buarque de Holanda

A produção e a aplicação da proposta foram desenvolvidas durante o ano de 2021 com três turmas do 6º ano do ensino fundamental na EMSBH, localizada no bairro da Barra da Tijuca na Zona Oeste da Cidade do Rio de Janeiro, em um bairro de classe média alta, como apontado no capítulo 1. A localização espacial da escola dentro da cidade é importante para compreender a relação dos discentes com a instituição.

Entretanto, independente da sua localização, cabe ressaltar que a escola foi escolhida para realização da pesquisa-ação por conta do espaço aberto pela professora Márcia Araujo Oliveira, docente de História da Rede. A professora Márcia, naquele contexto, era mestrande e minha colega do Profhistória, orientada também pela Prof^a. Dr^a. Patrícia Coelho da Costa, como mencionado na introdução

deste trabalho. Minha trajetória profissional está relacionada a escolas da rede privada da cidade do Rio de Janeiro, possuindo uma outra relação com a pesquisa e extensão, completamente diferente do ensino público. O cronograma escolar nas escolas particulares, especialmente as escolas de rede costumam ser bem rígidos. Característica que na prática, impedem outras experiências de aprendizagem que possam atrasar ou desestabilizar o planejamento escolar engessado. Em vista disso, a aplicação dessa proposta no meu ambiente direto de atuação profissional não pôde ser viabilizada.

Dessa maneira, a professora Márcia além de ceder o espaço de suas aulas para a realização das atividades, também foi importante na articulação com a direção da escola e com toda a comunidade escolar. Naquele contexto instável, ainda no segundo semestre de 2021, mesmo com o avanço da vacinação, o cenário ainda era de medo, reclusão e incertezas por conta da pandemia causada pelo COVID-19. Por questões éticas e sanitárias tivemos a precaução de seguir as recomendações sanitárias recomendadas pelas autoridades competentes, como a utilização de máscara Pff2 e o uso periódico de álcool em gel. Material disponibilizado também pela direção da escola. A articulação da professora frente a comunidade escolar, ainda mais naquele contexto pandêmico foi crucial para realização desta pesquisa, visto que estávamos retomando as aulas presenciais, com pressão cada vez mais crescente da sociedade e do próprio município para retomada das aulas presenciais obrigatórias na cidade do Rio de Janeiro.

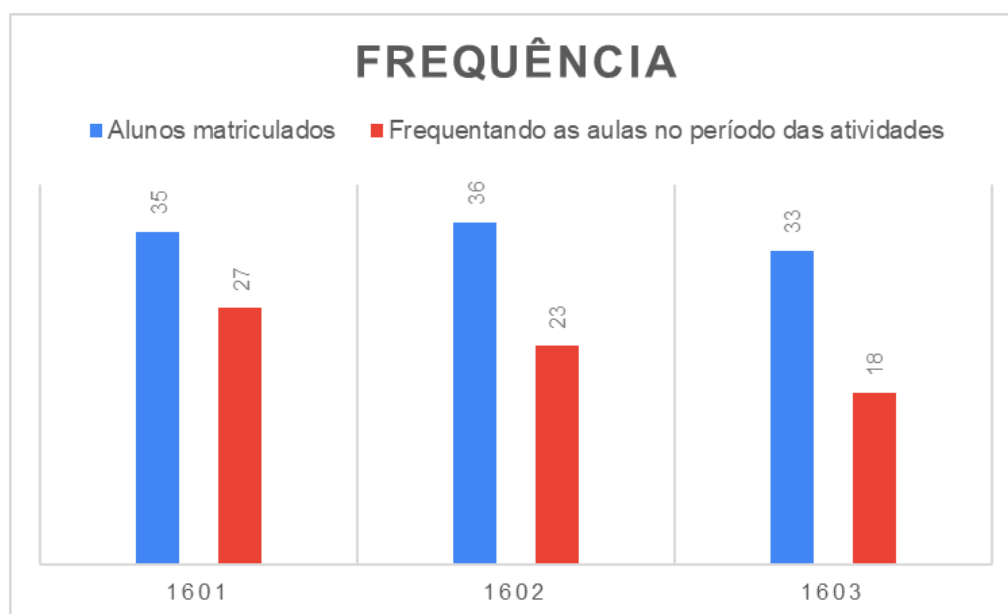
A contribuição da professora Márcia também está relacionada ao seu trabalho de dissertação, defendido em 2022, intitulado: *Identidade, pertencimento e consciência histórica: Estudo de caso da Escola Municipal Sergio Buarque de Holanda*. O trabalho analisou como o ensino de História pode contribuir para a construção de identidades, em especial pelo uso da História local como meio privilegiado para os alunos se reconhecerem como sujeitos históricos e agentes de transformações sociais. Mesmo com objetivos e recortes diferentes, o seu trabalho contribuiu de forma significativa com esta pesquisa, pois demonstra a falta de identificação dos alunos da EMSBH com o ambiente em que a escola está inserida. Além de demonstrar o quanto a identidade e a trajetória de vida dos alunos são marcadas por processos de migração. Afinal, grande parte das comunidades da Zona Oeste na qual residem os estudantes são formadas principalmente por

migrantes nordestinos, processo que andou em conjunto com o desenvolvimento econômico da região. Assim sendo, a EMSBH

atende o ensino fundamental II no regime de Turno Único, O aluno permanece na escola por sete horas, e conta com 480 alunos. Possui treze turmas, sendo três de 6º ano, cinco de 7º ano, três de 8º ano e duas de 9º ano. Sua estrutura física conta com quinze salas de aula, um laboratório de ciências, um auditório, uma sala de leitura, refeitório e quadra esportiva com um palco para apresentações. O corpo docente tem vinte e dois professores, sendo quatro professores de Português, três de Matemática, seis de Ciências, dois de História, dois de Geografia, um de inglês e um de sala de leitura. (OLIVEIRA, 2022, p. 11-12)

Esta pesquisa foi realizada nas turmas 1601 com 35 alunos, na 1602 com 36 alunos e na 1603 com 33 alunos. Esses números fazem referência aos alunos regularmente matriculados em 2021. No entanto, não contamos com a participação de todos os alunos, justamente por conta da irregularidade da presença de grande parte dos discentes. É importante destacar o contexto pandêmico que afetou de forma significativamente o ensino, sobretudo a escola pública. As aulas presenciais ainda não eram obrigatórias na rede, dessa forma havia uma irregularidade muito grande na frequência dos alunos. Como podemos observar no gráfico abaixo, que procura sinalizar os alunos matriculados naquele ano e os alunos que frequentaram as aulas e fizeram alguma das atividades propostas se envolvendo de alguma maneira com a pesquisa.

Gráfico 1: Alunos matriculados e frequência ao longo da Proposta didática.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Existia, portanto, um desafio muito grande em torno do acompanhamento do aprendizado dos alunos naquele contexto, como muitos ainda estavam acompanhando as aulas em formato remoto por meio de atividades no *Google Classroom*. Desafio que permanece atualmente, visto que o cenário pandêmico deixou sequelas profundas no ensino-aprendizagem. Entretanto, não temos como objetivo nesta pesquisa analisar essas consequências, apesar disso reconhecemos aquele contexto e suas especificidades como extremamente relevante e impactante para o andamento desta pesquisa. Optamos dessa maneira, por não adaptar a proposta didática para o formato virtual, visto que demandaria uma mudança considerável da metodologia da pesquisa. Concentramos nossos esforços nos alunos presenciais e, contamos com a presença de 68 alunos que compareceram as aulas pelo menos em algum momento ao longo da realização das atividades. Recebemos 27 alunos na turma 1601, 23 alunos na 1602 e 18 alunos na 1603.

As atividades duraram 3 semanas, mas não conseguimos realizar todas de maneira consecutiva, sem interrupções entre uma aula e outra, como planejado inicialmente, por conta da própria dinâmica escolar da instituição, como interrupções das aulas para avisos, atividades extraclasse e o conselho de classe realizado naquele momento. Mesmo assim, houve uma colaboração muito importante da comunidade escolar para o andamento da pesquisa, por conta dessas mudanças no planejamento, uma professora de matemática do 6º ano do ensino fundamental concedeu 2 tempos para finalizar as atividades.

A preparação da proposta foi realizada levando em conta o contexto escolar de aplicação. Assim, além do próprio conteúdo trabalhado tradicionalmente no EF6 no componente História, elaboramos as atividades levando em conta o contexto dos discentes. Ao realizar este esforço teórico-metodológico, buscamos romper com certa hegemonia positivista do campo da pesquisa qualitativa, mobilizando a pesquisa-ação em educação, “pautada na investigação, planejamento e ação, que considera tanto os interesses científicos e acadêmicos do pesquisador quanto os interesses do/dos sujeitos envolvidos, levando em conta seu contexto político, econômico e social, historicamente constituídos” (SILVA; MATIAS; BARROS, 2021, p. 506). Contudo, em alguns momentos empregamos uma abordagem mais tradicional do ensino de História, realizada por meio da exposição dialogada, que

também consideramos significativa, tendo sempre em vista construir momentos de participação, sob uma perspectiva pautada na interação entre o pesquisador e os pesquisados. Atuação, portanto, baseada em uma relação participativa e colaborativa. Acreditamos, assim, que a construção do conhecimento sempre é coletiva, sendo a escola desde sua concepção, enquanto instituição, um lugar privilegiado dessas interações.

Thiollent um dos precursores no Brasil da pesquisa-ação, destaca alguns dos principais aspectos dessa estratégia metodológica da pesquisa social:

i) ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; ii) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; iii) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação; iv) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; v) durante o processo há um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; vi) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (Thiollent (2011, p. 22-23 apud SILVA; MATIAS; BARROS, 2021, p. 506)

Procuramos deste modo, por intermédio do desencadeamento do processo, da situação social, construir caminhos de aprendizagem e de tomada de consciência por parte dos estudantes, tanto pelos conhecimentos da disciplina História, quanto da própria realidade dos estudantes atravessada por sua subjetividade. Afinal, nosso objetivo central é investigar dentro de uma abordagem qualitativa e didatizada, o uso das autobiografias como estratégia de aprendizagem histórica dentro do 6º ano do ensino fundamental.

Para a consecução desse objetivo, outras informações se tornam importantes, por isso iniciamos nossa proposta trabalhando com a polissemia da palavra História, delimitando junto aos alunos qual seria a concepção de História trabalhada ao longo da realização das atividades, da História enquanto disciplina. Em ambas as turmas, os alunos receberam a pesquisa com entusiasmo e curiosidade. É interessante perceber o quanto os alunos mais novos da educação básica são mais abertos a realização de propostas diversas dentro do ensino formal, ao contrário de outros alunos mais velhos, mesmo nos anos finais do ensino fundamental. Antes de iniciar as atividades, os alunos leram os parágrafos

introdutórios da proposta de forma coletiva (ANEXO V). Houve um engajamento preliminar dos estudantes com a leitura, marcado até mesmo por disputas para realizá-la. Na sequência, problematizamos as imagens na **“Atividade 1 – Os seres humanos ao longo do tempo”**, destacando as diferenças históricas na maneira que os seres humanos se locomoviam, se vestiam e agiam em determinado tempo. Como ressaltamos no capítulo anterior, mobilizamos neste trabalho a definição de História concebida pelo historiador Marc Bloch, da “História como o estudo dos seres humanos no tempo” (BLOCH, 2001). Os alunos sentiram-se mais envolvidos com as três últimas imagens.

Figura 9: Algumas Imagens da “Atividade 1 – Os seres humanos ao longo do tempo”



Imagem 3: Carro de passageiros na estação Engenheiro Lange durante as comemorações do cinquentário da ferrovia Paranaguá-Curitiba em 1935.



Imagem 4: Praia da Barra da Tijuca, Rio de Janeiro, 1965.



Imagem 5: Estação Jardim Oceânico, na Barra, 2017. Fábio Guimarães / Agência O Globo

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na imagem 3 por conta das roupas e pela possibilidade no passado de locomoção dentro do país por meio dos trilhos, e na imagem 4 e 5, pela proximidade geográfica das imagens com a escola. Ambas retratam locais conhecidos do bairro, a imagem 4 é uma fotografia da praia da Barra da Tijuca de 1965, sem os grandes

edifícios, característicos hoje da região. Na imagem 5, podemos observar a entrada da estação de metrô Jardim Oceânico, lugar de passagem da maior parte dos estudantes para chegar à escola. Essa reação das turmas demonstra a importância do material de apoio, dos materiais didáticos de forma geral, em dialogar com a realidade dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais tangível e próximo dos estudantes por meio de elementos simples.

Na “**Atividade 2 – fontes e a pesquisa histórica**” trabalhamos com os alunos a dimensão do documento histórico e sua relação com o ofício do historiador. Existe nos alunos uma percepção muito equivocada sobre o fazer historiográfico, observada ao longo da aplicação da atividade nas turmas. Concepções sobre o saber histórico baseadas estritamente em opiniões ou vivências pessoais. Poucos são os alunos que realmente compreendem a complexidade em volta da pesquisa histórica. Apresentamos de forma dialogada os pilares básicos do método científico histórico, sobretudo o papel dos vestígios históricos nessa dinâmica. É importante que os alunos, mesmo bem novos, compreendam que o trabalho do historiador não consiste em inventar fatos, como dito por poucos alunos em duas turmas. A construção da narrativa histórica está sujeita há um conjunto de regras e métodos, que procuramos apresentar de forma simples, dialogando com o tempo e as possibilidades da proposta.

Executamos deste modo, em sala de aula, uma atividade classificatória de fontes com o objetivo de demonstrar a diversidade de fontes que o historiador pode acessar a fim de realizar a escrita da história. Nesse momento, houve muita troca entre os alunos, especialmente na turma 1601 bem mais agitada, com mais alunos. Algumas das imagens foram novidades para os estudantes, então conseguimos tratar com complexidade esses registros históricos nas turmas, em virtude da própria curiosidade dos alunos. Em visto disso, trabalhamos com “as escritas de si”, como o diário de Anne Frank e o livro autobiográfico de Ângela Davis. Nosso desejo era construir um momento de sensibilização, sem apresentar de forma detalhada essas escritas, por considerarmos uma leitura muito complexa. Ou seja, uma leitura inadequada à faixa etária com a qual estávamos trabalhando. Por isso, essas trajetórias de vida são apresentadas de forma geral, contento na imagem apenas a capa dos livros e uma legenda. Consideramos que conseguimos obter certo sucesso nesse momento, introduzindo com êxito a complexidade em torno da produção e análise desses registros, em especial os cuidados necessários por parte

do historiador em analisar esse tipo de vestígio histórico. Assim, as bases foram lançadas para a realização da autobiografia no término da proposta, na atividade 5.

Nessa primeira parte da Atividade 2, algumas imagens também tiveram bastante repercussão e causaram agitação nas salas. Destacamos aqui, o ferro de passar roupa antigo, a imagem sobre a Congada e a representação dos Griots. A primeira fonte, por uma questão afetiva, pois muitos alunos fizeram referências familiares ao objeto, demonstrando também uma curiosidade sobre o seu funcionamento. Na segunda fonte por desconhecimento, nenhum aluno conhecia a manifestação cultural. Já na terceira e última, alguns alunos tiveram dificuldade em reconhecer a fala como uma fonte histórica. Demandando mais esforço em apresentar esses contadores de história, os Griots, e sua importância na transmissão dos conhecimentos das culturas de diferentes países africanos, ou em países marcados por processos diaspóricos, como no caso brasileiro. Podemos concluir por meio dessa atividade que ainda existe uma resistência, reproduzida por alguns poucos estudantes, em reconhecer a oralidade como forma de vestígio histórico, apesar dos avanços atuais da historiografia e do ensino de História.

O envolvimento dos estudantes permaneceu na segunda etapa da Atividade 2, o que demonstra o engajamento dos estudantes quando são incentivados a realizarem atividades práticas, mesmo que simples. Neste sentido, tínhamos como objetivo inicial nessa atividade, problematizar não só a coleta e a diversidade de fontes utilizadas pelo historiador, mas ao mesmo tempo demonstrar a necessidade das perguntas feitas por esse profissional aos vestígios para responder questões do presente. Afinal, como ressalta Pereira (2007) “ensinar história é ensinar um método”. Entretanto, nosso objetivo não foi criar elementos para os estudantes se transformarem em pequenos historiadores, mas demonstrar aos estudantes os métodos de pesquisa histórica de maneira acessível a crianças de 10 a 12 anos de idade. Desde o início sabíamos que os alunos não conseguiriam responder todas as questões propostas nessa atividade, pois as fontes isoladas não respondem todas as questões, por isso o ideal sempre é mobilizar e comparar outras formas de registro. Os próprios alunos de forma autônoma perceberam essa necessidade dentro do trabalho do historiador.

Consideramos importante da mesma forma, o reconhecimento por parte dos alunos das diferentes possibilidades e maneiras de abordar o passado. Nesse ponto de vista, há várias abordagens sobre o passado, sendo a memória uma dessas

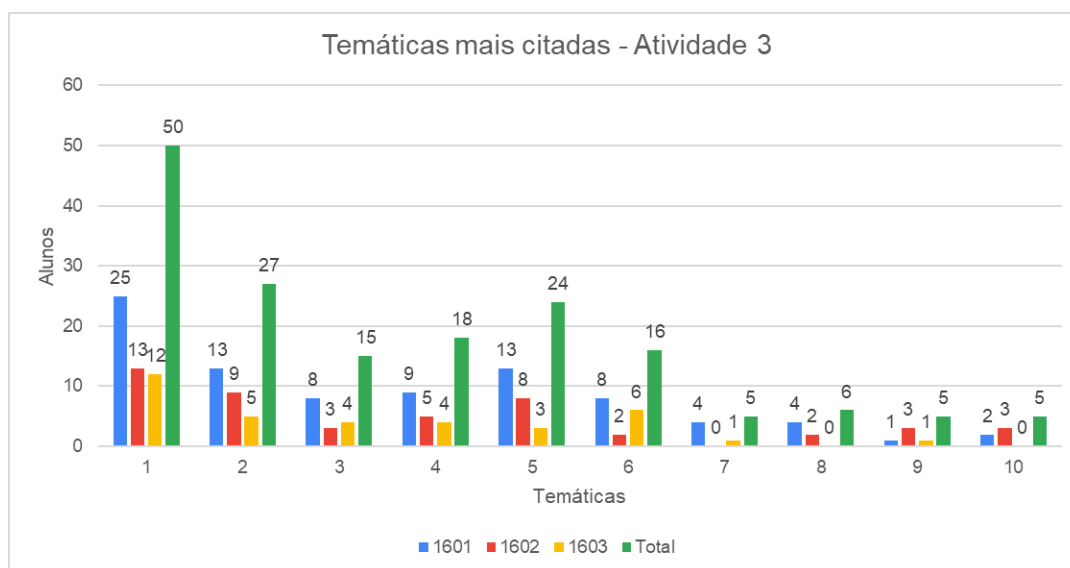
formas. Procuramos discutir com os alunos, por intermédio da “**Atividade 3 – Memória coletiva e individual**”, as aproximações e distanciamentos da memória e História, assim como as diferenças e aproximações entre a memória individual e coletiva. A memória nesse sentido só se expõe por meio da comunicação. Nessa atividade proposta contamos com a exposição das memórias de 30 alunos e elaboramos um levantamento das temáticas mais enunciadas pelos estudantes. Além de exemplificações em torno das diferenças e aproximações da memória coletiva e individual, essenciais na formação identitária, nas trajetórias de vida dos alunos.

Por meio da observação da atividade prática conseguimos perceber a apropriação dos estudantes em torno do conceito de memória, chegando assim a determinadas conclusões, que podem ser relacionadas com algumas questões do campo teórico mobilizadas ao longo deste trabalho. Neste sentido, o historiador alemão Koselleck (2012) defende que a construção da memória coletiva se dá por condições coletivas de memória. Percebemos essa abordagem na verbalização pelos alunos sobre futebol, com 18 menções ao assunto, especialmente relacionada à vitória do Flamengo na Copa Libertadores da América em 2019. O futebol ocupa um espaço importante na identidade dessas crianças, fazendo parte especialmente de suas memórias afetivas. Alguns alunos mencionaram esse evento e outros depois desse estímulo, passaram a registrar também esse acontecimento, como algo marcante dentro de suas trajetórias, de suas memórias. Nesse sentido, procuramos construir com os alunos uma concepção de memória, na qual a lembrança não necessariamente deve ser vista como um monumento, mas como uma reconstrução do passado diferente da História, ou seja, a História segue um modelo metodológico, logo científico, ao contrário da memória. Determinando ao mesmo tempo as suas semelhanças, principalmente entre a escrita da história e a memória, que possuem objetivos em comum, como estruturar um significado sobre o passado e a própria consciência da rapidez do tempo (CATROGA, 2015).

Na atualidade com a aceleração do tempo, existe uma necessidade da sociedade de apanhar o passado, de agarrá-lo. Passado esse que muitas vezes se apresenta como memória. Passado que é parte da identidade social (COSTA, 2009). Logo a História também transformasse em um lugar de alicerce das consciências identitárias, fixação das raízes, da identidade social no passado. Dessa forma, a memória e a História se somam. Cabe destaque ainda, que desde o início essas

memórias mobilizadas em conjunto com os alunos na Atividade 3, ficariam restritas a turma. Em razão disso, caso o aluno se sentisse à vontade e quisesse verbalizá-las com os colegas, optamos por disponibilizar um tempo da atividade durante a aula para essa troca. Além é claro da posse e leitura dessas memórias pela professora Márcia e pelo professor-pesquisador. Nessa lógica, as memórias registradas de forma consciente ou inconsciente buscaram um referencial, sobretudo ligado ao universo dos estudantes, crianças do 6º ano do ensino fundamental. Como destacado na tabela abaixo. O assunto mais mencionado em seus registros foram a família e as viagens/passeios, especialmente no registro da memória individual, englobando não só a individualidade dos alunos, mas as suas subjetividades.

Gráfico 2: Temáticas mais citadas pelos alunos em suas memórias.



Legenda. 1: Alunos que fizeram a atividade; 2: Família; 3: Amigos; 4: Futebol; 5: Viagens/passeios; 6: Saúde/acidentes; 7: Escola; 8: Refeições/alimentos; 9: Festa; 10: Presentes.

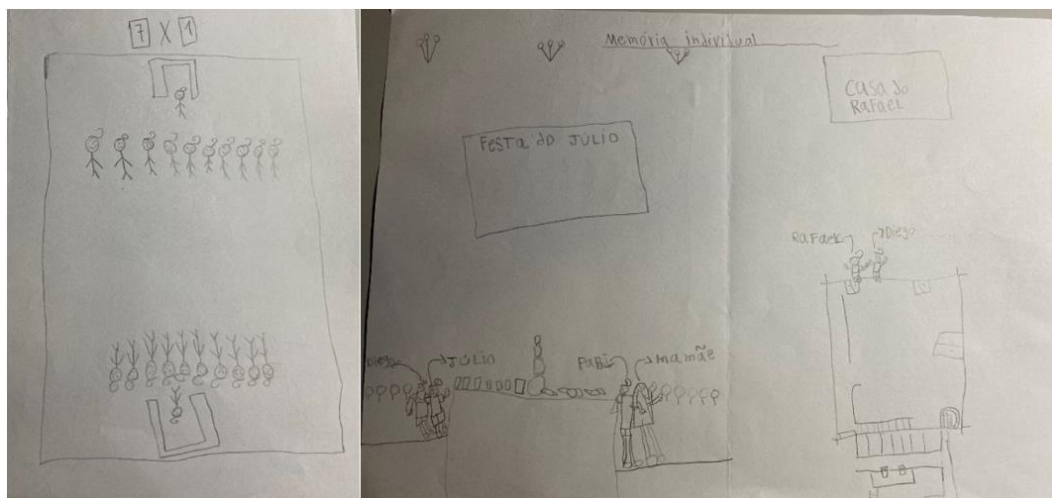
Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Esses registros demonstraram, portanto, o peso da família na formação e na trajetória de vida dos estudantes. Ainda nessa atividade, as memórias consideradas traumáticas restringiram-se a questões de saúde mais específicas, ou acidentes comuns ao universo infantil, como cair jogando bola ou de bicicleta. Apenas um aluno fez referência a questões de saúde individuais mais sérias. Esse aluno foi diagnosticado com câncer ósseo, fato registrado em suas memórias ao longo da

atividade. Diagnóstico que transformou sua relação familiar e a sua vida, colocado dentro desses termos pelo próprio aluno. Nesse âmbito, ainda tivemos duas menções a COVID-19. Uma pela perda de um familiar e outra como evento marcante socialmente; uma experiência compartilhada, ou seja, uma memória traumática dividida por vários indivíduos colocada pelos alunos. Nessa perspectiva, analisando os registros dos estudantes, consentimos com o filósofo francês Paul Ricoeur (2007) quando o autor afirma que os fenômenos da memória acontecem por meio de uma relação com o outro, dependendo, conseqüentemente, do plano coletivo que insere os indivíduos e sujeitos nas suas respectivas lembranças (RICOEUR, 2007).

As memórias dos estudantes como parte da atividade didática foram enquadradas ao formato textual, viabilizando não só o registro, mas ao mesmo tempo a comunicação dessas memórias. Entretanto, cabe também a escola, e as atividades propostas dentro da instituição adaptarem-se as diferentes realidades dos discentes. Na turma 1601 e 1603 tínhamos em cada turma, alunos portadores de necessidades especiais, um em cada turma, ambos acompanhados de tutores diferentes. O aluno da 1601, diagnosticado com um grau de autismo mais leve, apresentou sua atividade por meio de um desenho.

Figura 10: Registro das memórias de um (a) aluno (a) em formato de desenho.



Fonte: Elaborado em sala ao longo da realização da proposta didática.

O próprio mediador foi protagonista dessa iniciativa, fato que demonstra de forma prática a importância desses profissionais especializados dentro do ensino formal para acompanhar e auxiliar, de maneira mais individualizada, o desenvolvimento físico e intelectual desses alunos que demandam um cuidado e um olhar diferenciado. Olhar construído pela especialização e entrega da maior parte desses profissionais. Independentemente das políticas públicas frágeis em torno dessa questão expandida pelas atuais gestões em diferentes níveis governamentais. Apesar disso, esse aluno não concluiu as outras atividades em diante, porque não compareceu nas semanas seguintes. No caso da outra aluna, da turma 1603, não conseguimos desenvolver nenhuma atividade em conjunto com a mediadora, visto que o grau de autismo era bem acentuado, dificultando a interação e atuação tanto da professora regular, como deste professor-pesquisador.

A escola, dessa maneira, possibilita esse encontro com a diferença e a diversidade que compõe a sociedade. A sala de aula, assim como a escola, pode ser definida aqui como um lugar do encontro. Espaço no qual são desenvolvidas “dinamicamente em relações múltiplas, de estudante a estudante, de grupo a grupo, do docente com todos eles, o desenvolvimento de saberes (FERNANDES, 2014)”. O Aperfeiçoamento desse saber que adquire características próprias no universo escolar, só pode ser construído pela participação, condição indissociável para a produção do conhecimento.

Participação provocada por diferentes experiências e significações ampliadas diante de um contexto cada vez mais desafiador na contemporaneidade, que é ensinar História. Diante desses desafios múltiplos, procuramos discutir com os alunos conceitos e categorias empregados como conteúdo na educação básica no componente curricular História. Sendo assim, na **“Atividade 4 – Patrimônio”**, mobilizamos uma das palavras usadas com mais frequência no nosso dia a dia: Patrimônio.

Falamos dos patrimônios econômicos e financeiros, dos patrimônios imobiliários; referimo-nos ao patrimônio econômico e financeiro de uma empresa, de um país, de uma família, de um indivíduo; usamos também a noção de patrimônios culturais, arquitetônicos, históricos, artísticos, etnográficos, ecológicos, genéticos; sem falar nos chamados patrimônios intangíveis, de recente e oportuna formulação no Brasil. Parece não haver limite para o processo de qualificação dessa palavra. (GONÇALVES, 2003, p. 21-22)

Tradicionalmente essa categoria esteve relacionada a ideia de propriedade, ou a materialidade. No entanto, nas últimas décadas no Brasil, construiu-se uma nova qualificação, hoje já bem difundida quando trabalhamos essa questão. Os patrimônios imateriais ou intangíveis, opondo-se ao chamado “patrimônio de pedra e cal”, visa aspectos da vida social e cultural que dificilmente eram abrangidos pelas concepções mais tradicionais instituídas na materialidade. Nesse sentido, trabalhamos com os estudantes a polissemia dessa categoria, enfatizando questões referentes à cultura. Fundamentamos essa questão dentro de uma perspectiva normativa, consolidada pela Constituição de 1988 sobre Patrimônio cultural, já definida no capítulo anterior desta dissertação.

Os alunos, dessa forma, realizaram a atividade 4, seguindo a sequência estabelecida pela proposta didática, em primeiro momento por intermédio da leitura com as definições conceituais da temática e, em seguida, classificando os patrimônios brasileiros em bens imateriais e materiais. Seleccionamos 6 imagens representativas desses patrimônios culturais. Nosso critério de seleção para essa atividade esteve voltado à diversidade do patrimônio brasileiro, por isso escolhemos patrimônios de diferentes regiões do Brasil, como a festa do Bumba meu boi no Maranhão, roda de capoeira em Salvador, o ofício das paneleiras do Espírito Santo e uma imagem dos foliões dançando frevo pelas ruas de Recife. No entanto, também procuramos destacar patrimônios culturais ligados à realidade geográfica dos alunos, por isso seleccionamos uma imagem do Cais do Valongo e outra da paisagem cultural Urbana da Cidade do Rio. Apesar disso, os alunos não conheciam por exemplo o Cais do Valongo. No geral, poucos alunos conheciam o centro da cidade do Rio, visto que grande parte dos alunos e seus responsáveis em termos de dinâmica urbana ficam restritos aos limites da Zona Oeste da Cidade, principalmente do bairro da Barra da Tijuca e suas fronteiras. Conseguimos detectar essas informações pela troca ao longo da realização da atividade.

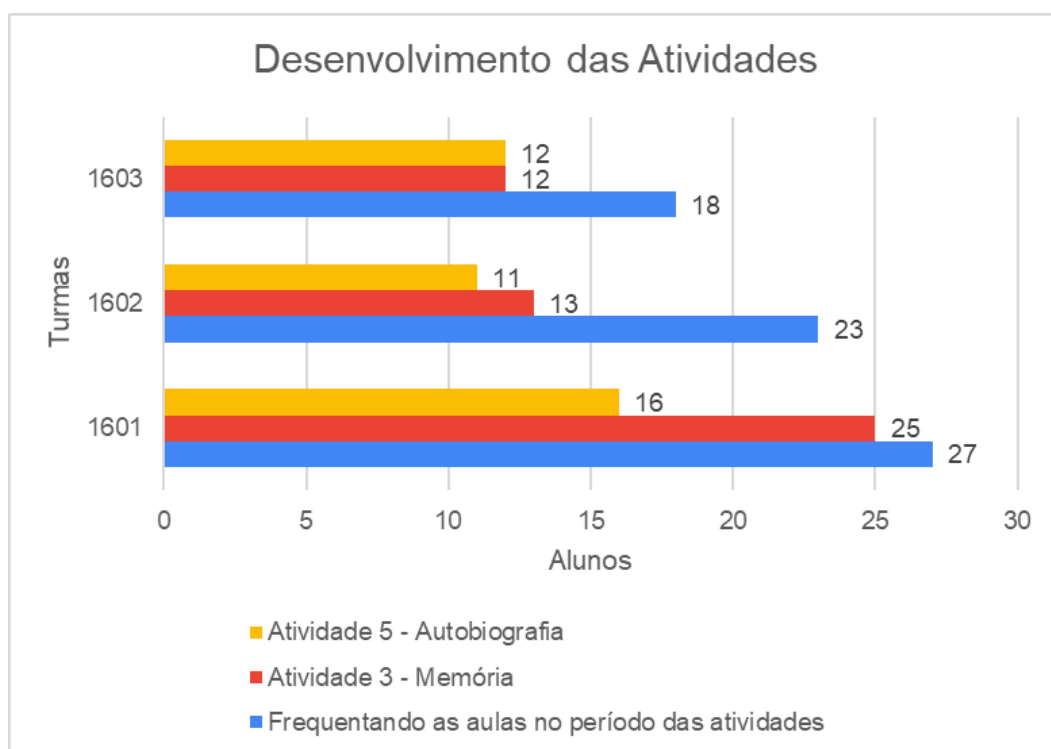
É importante ressaltar que esse conteúdo foi desenvolvido pela professora da rede nas turmas no início do ano de 2021, entretanto poucos alunos lembravam desse conteúdo. Consequentemente, a atividade também foi importante nas três turmas para recuperar os conteúdos já desenvolvidos em sala, mas que não foram absorvidos plenamente, especialmente por conta do contexto pandêmico, que prejudicou a aprendizagem dos estudantes. Como mencionado ao longo deste trabalho, o contexto pandêmico marcou de maneira significativa a construção do

saber escolar e o próprio andamento e a definição teórica-metodológica desta pesquisa. Por isso, dentro desse contexto, inclusive de ataques e de desestruturação de políticas públicas e educacionais por parte do governo brasileiro no poder, defender a escola, esse lugar de encontro, nunca foi tão necessário.

Consideramos que “o saber histórico escolar não se faz só a partir da operação histórica, mas exatamente no espaço limiar, estabelecido por trânsitos e passagens, entre a História e a Memória” (PEREIRA; MIRANDA, 2014, p. 11). Especialmente pela possibilidade de experiência vivenciada dentro desse espaço formal de aprendizagem. Dentro dessa concepção, montamos a última e mais significativa atividade dessa proposta didática. Na “**Atividade 5 – Histórias de vida como patrimônio**”, depois de um longo caminho percorrido pela proposta por meio da discussão de conceitos e categorias trabalhados como conteúdo na educação básica e nesta pesquisa, procuramos construir novas abordagens que pudessem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Mobilizamos assim, a dimensão da subjetividade dentro do ensino de História por intermédio do uso das autobiografias como estratégia pedagógica para contribuir com a consolidação e abrangência da aprendizagem histórica. Os alunos foram convidados a narrar suas trajetórias de vida dentro do formato autobiográfico, reconhecido como um desdobramento da questão biográfica, sendo uma das múltiplas formas de trabalhar as “escritas de si” dentro do ensino formal. Estratégia bem consolidada na área da linguística, mas pouco trabalhado no ensino do componente curricular História.

Apesar da disponibilidade e agitação inicial dos alunos com a pesquisa e a com a própria Proposta didática tivemos uma baixa adesão a elaboração das autobiografias pelos alunos. A atividade começou a ser realizada em sala, mas resolvemos abrir espaço para finalização em casa. Afinal, narrar a própria existência demanda uma reflexão mais ampla, ultrapassando as fronteiras escolares. Essa questão somada as instabilidades em torno da questão da presença por conta da pandemia podem ser um dos motivos para o número baixo de entregas comparado, por exemplo, com outra atividade, que também demanda questões subjetivas. Neste caso, a atividade 2 sobre a memória, como podemos observar no gráfico abaixo sobre a entrega das atividades dos alunos comparada conjuntamente com a frequência dos estudantes.

Gráfico 3: Desenvolvimento das atividades propostas por turmas.



Fonte: Elaborado pelo autor.

Outra possibilidade que pode elucidar esses números está relacionada ao desafio de narrar a própria existência, ainda mais quando tratamos de crianças e do fôlego que essa reflexão e prática demanda. Além de ser uma escrita longa. Escrever sobre si mesmo não é tarefa fácil, não importa a idade, sendo ainda mais difícil para as crianças. Nesse sentido, dentro desse ambiente desafiador, marcado por certa resistência, depois da solidificação dos conceitos que atravessam a disciplina História, solicitamos aos alunos a produção autobiográfica, na qual elaboraram uma pequena autobiografia no formato de texto. Sublinhamos a importância do desenvolvimento desses conceitos trabalhados ao longo das atividades, porque nosso objetivo enquanto educadores está associado ao processo de ensino aprendizagem. Os alunos antes de produzir a autobiografia, dentro dos termos que estamos propondo, deveriam ter clareza sobre esses conceitos e categorias desenvolvidos por intermédio da Proposta didática.

3.4 Trocas, resistências e desafios: a autobiografia enquanto estratégia pedagógica

Desde o início sabíamos que a realização da Atividade 5 demandaria certo engajamento dos alunos. Uma das nossas intenções ao mobilizar essa estratégia, estava associada à possível integração dos estudantes com os professores de História a partir de elementos que esses trazem de suas experiências, em especial da infância. Integração sujeita, portanto, a disponibilidade e aceitação dos estudantes e responsáveis para posterior publicização dessas trajetórias de vida em formato autobiográfico.

Assim que apresentamos a atividade de forma detalhada, discutimos novamente com os alunos do 6º ano em sala, as formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico. Recuperamos, dessa maneira, os mecanismos do trabalho do historiador e as diferentes fontes mobilizadas por essa área do conhecimento, problematizando assim, a própria noção de documento histórico com os alunos. As diferentes formas de “escrita de si” foram recuperadas e reelaboradas pela apresentação da Atividade 5. Ressaltamos nesse momento a importância da interpretação e das especificidades desses registros no trabalho do historiador. Somente depois dessa troca, convidamos os alunos a realizarem esse registro, dentro de um formato autobiográfico, no qual pudessem dentro de uma lógica racionalizada construir de forma narrativa suas trajetórias de vida que posteriormente teriam potencial para serem publicizadas. Uma vez que essas trajetórias em um formato autobiográfico poderiam fazer parte de um acervo museológico.

Acreditamos em outra atribuição e sentido dessas trajetórias, que podem passar por um processo que atribuímos aqui, de patrimonialização, visto que nosso objetivo inicial, estava relacionada a outras atribuições de valor dessas narrativas. Submetendo dessa forma, essas trajetórias de vida, a noção de registro em um ambiente virtual, no caso, por intermédio do acervo do Museu da pessoa, local onde essas autobiografias deveriam adquirir um novo status. Pretendíamos assim, mobilizar as trajetórias de vida dos alunos do 6º ano do ensino fundamental dentro de uma perspectiva patrimonializada, como estratégia de discussão conceitual e uma forma de engajar os alunos. Visto que esses registros de memória dos indivíduos são por definição subjetivos e fragmentados, sendo seu valor como documento histórico presente exatamente nessas características. Reflexão e relações que deveriam ser percebidas e discutidas com os alunos. Por meio da discussão dialogada conseguimos identificar essas diferenciações e especificidades

detectadas pelos alunos em torno da produção de certos documentos históricos, pelas diferentes formas de escrita de si”, especialmente pela própria confecção prática.

Figura 11: Turma1601



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

Figura 12: Turma1602



Fonte: Arquivo pessoal, 2021.

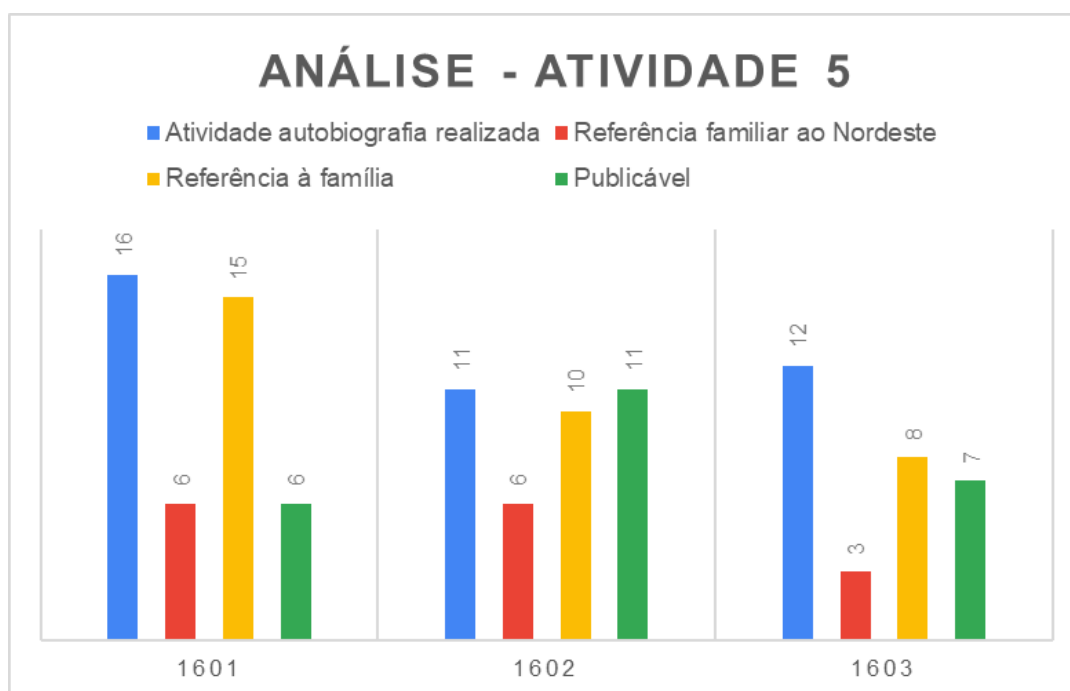
Os alunos começaram a fazer a atividade em sala, como podemos observar pelos registros nas imagens acima. Neste sentido, é importante destacar que não existe um processo homogêneo dentro da sala de aula. Mesmo com a resistência de alguns alunos, grande parte da turma realizou a atividade dispondo de bastante concentração inicial, sendo um momento de troca interessante entre a professora regular, o professor pesquisador e os alunos. No momento de elaboração, os alunos tiveram espaço para verbalizar suas trajetórias, suas memórias mais marcantes e seus interesses. Inicialmente delimitamos a quantidade de 10 a 20 linhas, mas alguns alunos ficaram muito empolgados e decidimos dentro da sala flexibilizar esse comando da atividade. Entretanto, estabelecemos um número mínimo, 8 linhas para estimular a construção de narrativas mais detalhadas pelos alunos. O ato de refletir sobre a própria existência é algo complexo, verbalizá-la demanda certo amadurecimento. No caso desta pesquisa-ação, o esforço demanda um fôlego maior, uma vez que estamos mobilizando os relatos autobiográficos de crianças em torno dos 12 anos de idade que cursam o 6º ano do ensino fundamental. Reduzir o potencial narrativo dessas crianças dentro de uma delimitação rígida de linhas demonstrou-se algo complicado. A prática escolar construiu uma outra realidade.

Mesmo com a resistência de alguns alunos em estruturar suas trajetórias, outros quando envolvidos foram além da atividade proposta, trocando experiências

com os colegas e professores em sala. A professora regular com o intuito de estimular a participação dos discentes concedeu 1 ponto na avaliação do bimestre para os alunos que entregassem a atividade. Uma bonificação pela participação e envolvimento na atividade final da Proposta didática. Inicialmente, não queríamos mobilizar essa estratégia, mas por uma demanda também dos alunos e dos acordos firmados em sala, optamos finalmente por mobilizá-la. Adotamos assim, esse recurso como uma forma de estimular esses estudantes por meio de um bônus avaliativo, não pelo conteúdo das autobiografias ou pela estrutura do texto. Afinal, questões relacionadas especificamente ao gênero textual fugiriam da proposta do componente curricular e da própria Proposta didática. Demandaria, portanto, uma outra abordagem e uma parceria mais direta com os professores e professoras de Língua Portuguesa.

A maior parte dos 39 alunos que realizaram e entregaram a atividade, 16 alunos na turma 1601, 11 alunos na turma 1602 e 12 alunos na 1603, trouxeram relatos sobre algum fato marcante de sua vida. Nessas narrativas os alunos apontaram seus gostos, sonhos e relataram alguns traumas e inseguranças. Em seus conteúdos, os relatos foram bastante diversificados, tornando bem difícil a sistematização desses dados dentro da pesquisa. Diferentemente da atividade 3, sobre memória, não conseguimos compactar os assuntos mais abordados de forma muito detalhada, muito por conta dessa diversidade dos assuntos e vivências relatadas pelos estudantes. O único assunto que percebemos com certa constância foram as referências à família e a processos migratórios. Nesse último, tivemos relatos sobre a infância no Nordeste e viagens familiares. Uma característica do próprio perfil dos alunos e da própria região na qual residem, marcada pelo fluxo intenso de nordestinos.

Gráfico 4: Análise das autobiografias produzidas pelos alunos.



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Além desses assuntos, observamos uma diversidade de relatos com ênfase na/em: aniversários, vida escolar, viagens e passeios, amizades, questões de saúde física e mental, perda de parentes, conflitos familiares etc. Inicialmente, por conta da possibilidade de publicização dessas autobiografias nós esperávamos que alguns assuntos não fossem tratados pelos estudantes. No entanto, tivemos alguns relatos sobre separação de pais, violência familiar, depressão e até mesmo Automutilação com tendências suicidas. Pontos de atenção que foram levados a profissionais capacitados dentro da comunidade escolar, com formação específica para lidar com essas situações de maior complexidade. 39 autobiografias foram entregues pelos alunos, dentro dessas narrativas, 24 não poderiam ser publicizadas de forma alguma por conta de questões éticas, por abordarem assuntos sensíveis, de caráter doméstico ou privado. Levantamento sinalizado no gráfico 4.

Ao longo da realização da atividade em sala, os próprios alunos, de forma quase que coletiva, pediram para não publicizar seus relatos, antes mesmo da leitura da professora regular e deste professor-pesquisador. Fato que foi repetido nas três turmas. Além dessa questão, outras de caráter ético também impossibilitaram a publicização dessas autobiografias. Situação que não estava no nosso planejamento inicial. Seguimos, portanto, a vontade dos alunos que aceitaram desde o início

participar da pesquisa, mas recusaram envolvimento com qualquer tipo de exposição, ou seja, de publicização dos seus relatos.

Por conta dessa dimensão presente na proposta didática, a pesquisa demandou um esforço maior do que imaginávamos no princípio, particularmente por conta do aceite da pesquisa pelo comitê de Ética. Diante disso, por envolver grupos vulneráveis desenvolvemos dois termos, o TCLE (ANEXO II) e TALE (ANEXO III), que foram submetidos e aprovados pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio¹³. Cabe destacar aqui, o quanto essa dimensão da pesquisa é importante e demorada. Dessa forma, mesmo com toda a documentação exigida, por uma questão ética pelas adversidades que foram surgindo durante as atividades, em especial da Atividade 5, nós decidimos abandonar a dimensão da publicização dessas trajetórias.

Houve, por parte dos alunos, uma necessidade de expor certas questões, que foram levadas para o corpo pedagógico especializado, pois fugia da alçada da disciplina História. Novamente, é indispensável destacar o contexto de produção desta pesquisa-ação. Momento de retomada das aulas presenciais marcado por muita instabilidade por conta da pandemia. Percebemos uma necessidade por parte de muitos alunos de falar, em expor sua trajetória, ou até mesmo de conversar, apontando seus gostos e experiências. O isolamento social e o fechamento das escolas deixaram lacunas profundas na convivência social, perda que vai muito além do que questões conteudistas da formação formal, ou próprias do componente curricular História.

A Atividade 5 também foi marcada por narrativas do universo infantil. Apontando o universo dos jogos e esportes em diferentes formatos, como corrida, futebol, esportes de luta, vídeo game, entre outros. O gosto pelo celular, ferramenta indispensável nos dias atuais e também parte do cotidiano desses alunos foi recorrente. Ressaltaram a importância das redes sociais, especialmente do TikTok, aplicativo de mídia no qual qualquer pessoa pode criar e compartilhar vídeos curtos. Rede social mais popular entre os alunos atualmente. Além do sonho de conhecer algumas bandas. Destaque especial para o grupo sul-coreano de k-pop BTS, que apareceu em vários relatos, principalmente nos das meninas. Sonho que também passa por questões profissionais que vão desde a fazer faculdade ou ser um grande

¹³ O Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 123-2021 – Protocolo 143-2021 está anexado no final deste trabalho. (ANEXO I)

jogador de futebol. A maior parte dos alunos que destacaram questões profissionais também ressaltaram o quanto pretendem ajudar a sua família no futuro. Todos esses elementos, parte do universo dos alunos, foram apontados como parte de sua trajetória.

3.5 Expectativas de aprendizagem e a prática escolar: O museu da Pessoa na Proposta didática.

O presente trabalho procurou investigar a viabilidade de novas abordagens envolvendo trajetórias de vida em uma perspectiva autobiográfica e patrimonializada no Ensino Fundamental II. Existem múltiplas formas pedagógicas de viabilizar caminhos para a aprendizagem histórica, em especial por meio de conceituações próprias da disciplina. O sentido de aprendizagem histórica e de conteúdos históricos está diretamente relacionado ao sentido de história-conhecimento sobre os quais não existem consenso na literatura da área. Ambos estão condicionados a uma série de variáveis, aos

interesses de pais de alunos (relativos aos exames e certificações), professores do ensino fundamental e professores universitários lotados em programas de pós-graduação, entre outros, se repartem nas defesas de um ‘conteúdo histórico’ mais ou menos factual (informação), centrado em conceitos das ciências humanas e sociais, ou nas habilidades e valores relativos ao ofício do historiador (que, às vezes, coincidem com os valores democráticos e de cidadania). (OLIVEIRA; FREITAS; 2012)

Nessa direção, Peter Lee (2005) argumenta que a aprendizagem da história faz uso de dois tipos: “os conhecimentos factuais (conceitos substantivos) e os conhecimentos da disciplina (conceitos de segunda ordem ou conceitos meta-histórico) (LEE, 2005 apud OLIVEIRA; FREITAS, 2012). Dessa forma, mobilizar os conhecimentos próprios da disciplina foi um dos objetivos deste trabalho. Em especial no EF6, momento de solidificação de conceitos chaves e geralmente de mudanças dentro do universo escolar. Nesse segmento a narrativa histórica é voltada majoritariamente para a antiguidade, ou seja, temas muito distantes temporalmente, geograficamente e da própria realidade dos alunos. Mobilizar trajetórias de vida, no nosso entender, é uma forma de articular a disciplina aos sujeitos que fazem à História.

Essas Trajetórias em formato autobiográfico possuem uma dimensão forte da memória, conceito importantíssimo na disciplina História, desenvolvidos com os alunos na “Atividade 3 – Memória coletiva e individual”. Apontada da mesma forma, como habilidade a ser desenvolvida no ensino da disciplina no segmento, conforme consta no Currículo carioca, “Identificar a diferença entre História e Memória observando os diferentes critérios que definem as suas marcações” (CURRÍCULO CARIOCA, 2020).

Há, dessa forma, divisões quando tratamos de memória. Afinal existem várias memórias, como por exemplo a memória individual; e a memória coletiva, aquela que pertence a um determinado grupo, assegurando coesão e solidariedade aos seus componentes. Memórias que também são permeadas por uma multiplicidade de elementos constitutivos, lutas políticas e identitárias. Entendemos parte das memórias dentro do Museu da Pessoa por uma perspectiva autorreferencial, como documentos históricos e campo de possibilidades de discussões conceituais. Afinal, os lugares de memória têm um claro conteúdo pedagógico, ao imprimirem uma continuidade temporal com o passado, à luz, como já sabemos, dos valores do presente (RAYNAUD, 1994).

Logo, este trabalho, desde sua concepção foi moldado para relacionar a história ensinada no ensino básico à proposta do Museu da Pessoa, um museu virtual. Entendemos aqui, esse tipo de Museu “como aquele que faz da internet espaço de interação através de ações museológicas com o seu público”. Um museu virtual é, portanto, aquele que possibilita a interação das pessoas com o seu patrimônio de forma virtual, ou seja, sem o deslocamento a um determinado espaço físico (HENRIQUES, 2004). Ambiente que ressignifica as noções tradicionais museológicas baseadas no espaço físico, quanto do patrimônio, reconhecendo as histórias de vida que compõem o seu acervo como patrimônio da humanidade.

A própria virtualidade também é uma forma de revolução do próprio papel do museu, pois além de desterritorializar o patrimônio faz com que a internet seja palco de novas interações museológicas. A internet trouxe para os museus uma nova perspectiva, na medida em que fez repensar o próprio conceito de museu e sua atuação nessa nova mídia. (HENRIQUES, 2012. p. 9)

É importante destacar que faz algum tempo que a dimensão educacional desses espaços vem sendo cada vez mais reconhecida, valorizada e estudada. No

entanto, a educação nos museus não acontece da mesma forma que nas escolas (GOHN, 2006). Diante disso, defendemos que esses espaços podem ser mobilizados com fins pedagógicos, mesmo não sendo seu objetivo central. As trajetórias de vida “musealizadas” depositadas no acervo do Museu da Pessoa podem ser trabalhadas com os alunos no ensino do componente curricular História.

O Museu da Pessoa por exemplo, defende o uso da memória social, que constitui seu acervo. Dessa forma, trabalhar com essa memória social, ou seja, com as histórias de vida, é também uma forma de trazer transformação para a sociedade, por considerar as singularidades dos indivíduos. Assim, a historiadora Worcman, uma das fundadoras do Museu da Pessoa afirma que

O termo história de vida possui inúmeros significados e pode corresponder a processos bastante diversos entre si. Assumimos que a história de vida de um indivíduo aponta não para a sua existência singular, nem para o contexto social onde ele foi criado, mas para a imbricação entre essas duas condições. Assim, como afirma Hallbwachs (1968), é fundamental levar-se em consideração os quadros sociais e os contextos históricos que permeiam a construção de histórias de vida de quaisquer indivíduos ao mesmo tempo em que devemos considerar a singularidade presente em cada pessoa. É nessa soma de fatores (sociais, históricos e pessoais) que reside, ao nosso ver, a grande riqueza das histórias de vida. [...] (COSTA; WORCMAN, 2017, p.336)

Desse modo, as histórias de vida abrem espaço para a construção do eu em interlocução com as transformações sociais (COSTA; WORCMAN, 2017, p. 336). Esses diferentes usos da memória por intermédio da metodologia da história oral proposta pelo Museu contribuem para a construção de novos lugares de memória. Neste caso, com a construção do museu virtual¹⁴, composto por histórias de vida, que ao fazer parte do acervo da instituição, tornam-se no nosso entendimento, documentos históricos.

Entretanto, o Museu construiu sua própria metodologia, denominada *Tecnologia Social da Memória*, já mencionada no capítulo anterior. Metodologia voltada para aplicação em projetos com organizações sociais e culturais, escolas, grupos específicos de um território de uma região ou cidade. A construção de sentido de acordo com essa metodologia do Museu, está baseada em uma tríade:

¹⁴ Na atualidade o Museu Virtual é entendido como museu-fórum, um espaço de interação, de diálogo, e de reflexão; não mais como museu-templo, de testemunho, contemplação, ação passiva (MENESES, 2000 *Apud* ROCHA, 2017).

Construção de histórias (registro das histórias); Organização de histórias (processamento e Preservação) e Socialização de histórias (construção da narrativa e do produto).

Para desenvolver projetos coletivos em conjunto com a metodologia do Museu é necessário definir a memória que vai ser registrada, explicitar a razão de se realizar o projeto, alinhar expectativas e considerar o potencial de alcance da iniciativa. Essa definição é construída por meio do Diagrama de sentido abaixo:

Figura 13: Diagrama de sentido desenvolvida pelo Museu da Pessoa.



Fonte: curso de EXTENSÃO:"REGISTROS DA MEMÓRIA: MATERIALIZAÇÃO DA DIMENSÃO SOCIAL DE HISTÓRIAS DE VIDA"¹⁵

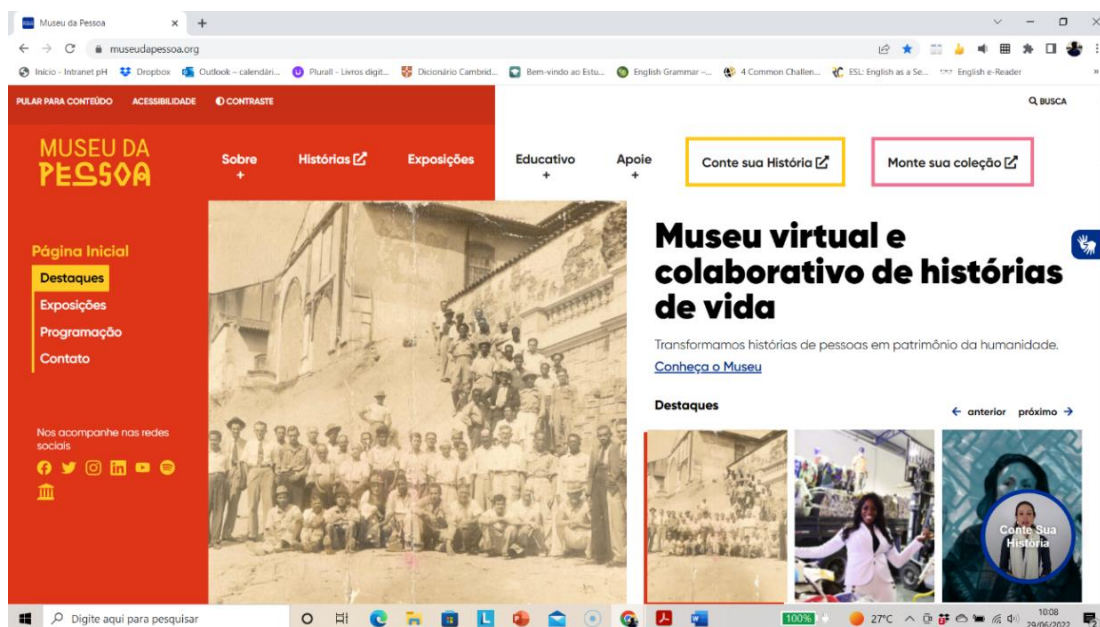
¹⁵ No final de 2021, integrei a segunda turma do curso de EXTENSÃO:"REGISTROS DA MEMÓRIA: MATERIALIZAÇÃO DA DIMENSÃO SOCIAL DE HISTÓRIAS DE VIDA", ministrado pelo DEPARTAMENTO DE ARTES & DESIGN e administrado pela Coordenação Central de Extensão da PUC-Rio. Esse espaço foi importante para ampliar o meu entendimento sobre o Museu da Pessoa, além da formação em si, voltada para o aprimoramento da teoria articulada à criação de estratégias de uso das tecnologias de registro das histórias de vida promovida pela instituição museológica em diálogo com a academia.

A instituição nesse sentido vem solidificando sua missão nesses 31 anos de existência, permitindo que cada pessoa tenha o direito e a oportunidade de ter sua história de vida eternizada e reconhecida como uma fonte de conhecimento e compreensão pela sociedade. O Museu também conta com alguns projetos educativos, como Memória Local na Escola, Todo Lugar tem uma história para contar e o Círculo de Histórias. Cada um com uma dinâmica e metodologia própria agregada à instituição. O educativo é composto, portanto,

por profissionais que, ao longo dos anos, vêm se dedicando à realização de projetos de formação, cursos e ações educativas em projetos de iniciativas para a pesquisa e de uso do acervo para a ampliação de conhecimentos, melhor compreensão da história e transformação pessoal e social. (MUSEU DA PESSOA, 2022)

Qualquer pessoa pode alimentar o acervo do Museu, inclusive por meio da sua própria narrativa, sem necessariamente ser entrevistado por outra pessoa, ou seja, dentro de uma perspectiva autobiográfica. Basta acessar a página oficial do Museu na internet por meio do link <https://museudapessoa.org/>, e clicar na aba “Conte sua História” na parte superior da página. O Museu conta com vídeos explicativos e com um *layout* bem intuitivo. É necessário preencher também uma *Licença para uso de imagem, som de voz e outros documentos licenciante* (ANEXO IV), presente ao longo do *upload* da história de vida. Cabe a cada indivíduo construir uma narrativa com começo, meio e fim. Tanto o documento como esse formato também devem ser seguidos por grupos considerados vulneráveis, como menores de idade.

Figura 14: Página virtual do Museu da Pessoa.



Fonte: <<https://museudapessoa.org/educativo/sobre-o-educativo/>> Acesso em 29 jun. 2022.

Inicialmente, pretendíamos abastecer o acervo do Museu, pelo levantamento das “escritas de si”, em formato autobiográfico produzido pelos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental, mas não conseguimos prosseguir com essa dimensão da pesquisa que seria realizada por parte deste professor-pesquisador, por questões éticas e pela recusa dos alunos em publicizar suas trajetórias de vida. Assunto desenvolvido de forma mais detalhada no tópico anterior deste capítulo.

É importante destacar o quanto a academia vem desenvolvendo uma série de problemáticas sobre os usos da “escrita de si” e da própria trajetória de vida. O grande desafio é pensar essas questões dentro do ensino. Procuramos mobilizar o Museu da Pessoa dentro de uma abordagem pedagógica própria, marcada por uma série de limitações. Antes de tudo é pertinente ressaltar, como defendem Pereira e Seffner, que a escola não pode ser compreendida como um reflexo da academia, pois

“O que se ensina na escola não é o mesmo que se ensina na academia, e nem poderia ser. Isso se explica por duas ordens de fatores: os processos de mediação didática que buscam construir o conhecimento escolar, a partir de várias fontes, sendo uma delas o conhecimento produzido pela pesquisa histórica; e os interesses, circunstâncias socioculturais específicas e o contexto político específicos daqueles que

são os receptores da história ensinada na escola, alunos e comunidade de pais e professores” (PEREIRA e SEFFNER, 2008, p. 118).

Nessa perspectiva, como também analisa Jörn Rüsen, existe a necessidade de aproximação do saber histórico da perspectiva escolar, seja pela consciência histórica ou formação histórica. Afinal, a escola é um dos principais formadores da consciência histórica. Sendo essa consciência caracterizada pela capacidade cognitiva dos homens baseada na memória que permite orientar e dar sentido ao tempo, logo o ser humano é compreendido por uma estrutura temporal; ou pela formação histórica,

a capacidade de uma determinada constituição narrativa de sentido. Sua qualidade específica consiste em (re) elaborar continuamente, e sempre de novo, as experiências correntes que a vida prática faz do passar do tempo, elevando as ao nível cognitivo da ciência da história, e inserindo-as continuamente, e sempre de novo (ou seja: produtivamente), na orientação histórica dessa mesma vida. (RÜSEN, 2010, p. 104)

Compreendê-los, portanto, está baseado na constituição narrativa de sentido, por isso acreditamos que a dimensão autobiográfica se transforma em uma importante estratégia no aprendizado histórico, seja pela dimensão do documento histórico essencial à disciplina História, ou seja pelo seu caráter subjetivo requerido pelas “escritas de si”. Ressaltamos neste trabalho as singularidades da cultura escolar, produzida dentro de seus próprios regimes de historicidade, construindo assim, certo conhecimento histórico escolar. Ao longo de muito tempo esse conhecimento produzido pela escola foi compreendido como uma subdisciplina da ciência histórica. A história ensinada dentro do ambiente formal da educação básica deve ser compreendida, em nosso entendimento, enquanto um *lugar de fronteira* (MONTEIRO; PENNA, 2011), no qual as culturas históricas e escolar adquirem um caráter único. Enquanto educadores, nosso objetivo também está voltado para a aprendizagem desenvolvida dentro dessas fronteiras.

A escola dessa maneira, é o núcleo da aprendizagem, relacionada ao desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, sendo o papel do professor, promover as mediações cognitivas entre o aluno e o conhecimento (MARTINS, 2020). A aprendizagem só pode ser orientada na direção de que o sujeito é o construtor do conhecimento. É claro que existe outros espaços capazes

de contribuir com o aprendizado, sobretudo a aprendizagem histórica. Diante dessas questões, acreditamos no lugar de privilégio ocupado pela instituição escolar nesse processo.

Essa mesma cultura escolar está marcada por uma série de ritos próprios do seu universo, como as avaliações. “Processo que informa sobre os sentidos de conhecimento fixados e valorizados nos contextos nos quais as relações de ensino-aprendizagem-avaliação se desenvolvem (MARTINS, 2020. p. 10)”. Conceber a escola sem a avaliação é impraticável, um tema incontornável, mas pouco discutido. No dia a dia escolar é muito difícil fugir de certo *funcionalismo* (BIESTA, 2017), sobretudo quando montamos uma avaliação, mas acredito que pensar sobre esse tema dentro do universo escolar é algo extremamente necessário.

Produzir conjecturas históricas no processo de refiguração narrativa no espaço escolar gera a necessidade e o desafio da validação, que é, em última instância, feita pela avaliação e, como aqui vem sendo defendido, tendo como fonte de parâmetros a Didática da História, pois a narrativa histórica escolar deve garantir a preservação da cientificidade do conhecimento histórico e a inteligibilidade desse conhecimento pelos estudantes da educação básica. (MARTINS, 2020, p. 12)

Validar o aprendizado histórico é algo extremamente complexo, desafio que ultrapassa a repetição de palavras dito por outrem dentro desses espaços formais de educação. Antes de tudo, é importante ressaltar que “a validação não é verificação. É uma disciplina argumentativa comparável aos procedimentos jurídicos usados na interpretação legal, uma lógica da incerteza e da probabilidade qualitativa” (RICOEUR, 2011, p. 110-111 apud MARTINS, 2020. p. 12). Muitas vezes as avaliações são pensadas unicamente por meio de processos tradicionais, como provas e testes com questões discursivas e múltipla escolha atravessada unicamente por concepções de verificação.

A demonstração do desenvolvimento da aprendizagem pode ser desenvolvida por meio da experiência, pelo envolvimento dos próprios alunos com as atividades propostas, ou seja, pela participação e comprometimento. Afinal, o conhecimento é construído por meio de um processo. Durante a parte prática da pesquisa, no chão da sala de aula, conseguimos observar o envolvimento da maior parte dos alunos nas atividades, apesar dos problemas enfrentados pela questão da presença e da não realização do planejamento pedagógico em sua plenitude por

conta das questões da publicização apontadas ao longo deste capítulo. Operações cognitivas construídas por intermédio da experiência são um caminho promissor para o aprendizado, sendo a autobiografia uma estratégia que didatizada adquire potência para construção do conhecimento histórico.

4 Considerações finais

O ensino de História no Brasil, no espaço escolar, desde o seu estabelecimento no século XIX passou nos últimos séculos e décadas por mudanças profundas relacionadas às vezes ao contexto político brasileiro ou por conta das próprias mudanças do campo historiográfico. Entretanto, como procuramos demonstrar neste trabalho, nem sempre essas mudanças aconteceram sincronicamente com o ensino de História, especialmente quando tratamos da questão biográfica no Brasil. Houve, neste sentido, principalmente nas últimas décadas um esforço considerável de pesquisadores afim de afirmar a autonomia desse campo, sempre sujeito a aproximações e distanciamentos em relação à historiografia.

Em vista disso, as atividades pedagógicas desenvolvidas ao longo desta dissertação em conjunto com os discentes fazem parte de estratégias mobilizadas dentro do ensino de História, um campo autônomo e com características próprias. Esta pesquisa nasceu dentro dessas concepções, enquanto um esforço teórico-metodológico prático desenvolvido no chão da sala de aula. Por conta das circunstâncias sanitárias nas quais estávamos submetidos, o andamento desta pesquisa foi extremamente afetado, inclusive a própria metodologia empregada. Inicialmente pretendíamos realizar a proposta didática, a parte prática desta pesquisa, no início do ano letivo, momento no qual o saber histórico é trabalhado tradicionalmente no 6º ano do ensino fundamental. Por consequência da pandemia da Covid-19 tivemos que adaptar nossas expectativas à realidade educacional e social imposta naquele contexto de 2021. Realizamos, portanto, as atividades práticas em sala de aula no segundo semestre de 2021, adaptando e desenvolvendo a proposta diádica àquela realidade educacional. Antes de tudo, ressalto o quanto redes de apoio são importantes para o desenvolvimento de trabalhos que demandam tanto fôlego, como uma dissertação de mestrado. Em suma, toda pesquisa só pode ser realizada de maneira coletiva por meio de muitas mãos, especialmente dentro da perspectiva metodológica que adotamos da pesquisa-ação.

Nosso objetivo geral inicial era compreender as possibilidades do emprego das trajetórias de vida em formato autobiográfico, como estratégia pedagógica de aprendizagem na disciplina História no 6ºEF por intermédio do Museu da Pessoa. Pretendíamos, por meio de uma proposta didática própria desenvolvida em três

semanas com três turmas do 6º ano, mobilizar as trajetórias de vida dos alunos como estratégia para construção de conceitos que consideramos fundamentais na disciplina História dentro do ensino formal. Em especial, conceitos e categorias consideradas abstratas para essa faixa etária, como memória, patrimônio, o status do documento histórico e o ofício do historiador. Consideramos essa dimensão do trabalho bem-sucedida, pois desenvolvemos todos os conceitos e categorias em sala, que pretendíamos mobilizar, promovendo assim, situações de aprendizado histórico submetidas ao ambiente escolar.

Dentro desta perspectiva, depois de um caminho teórico desenvolvido por meio de uma série de atividades pedagógicas trabalhadas em sala, pretendíamos submeter, dentro dessa intencionalidade, essas trajetórias a uma perspectiva que nomeamos neste trabalho como patrimonializada. Em decorrência disso, mobilizamos o Museu da Pessoa, especialmente os seus objetivos institucionais, balizas essenciais da sua configuração como espaço cultural. Afinal, o próprio museu virtual, composto de histórias de vida, ressignificam essas trajetórias dentro de uma perspectiva museológica, que atribuímos aqui como patrimonializada. Pois consideramos que o acervo do museu alimentado pela instituição, por pessoas de forma autônoma ou coletiva acabam adquirindo um outro estatuto.

Essa atividade prática, a produção da autobiografia, desde o início, só poderia ser realizada depois da concretização de certas perspectivas disciplinares próprias da História trabalhadas dentro da tradição escolar desse componente curricular no EF6. Somente a partir disso, os alunos poderiam entender que suas trajetórias de vida em formato autobiográfico submetidas ao Museu, adquiririam outro caráter voltada à patrimonialização, visto que passariam a fazer parte de um acervo museológico e interpretadas a posteriori, não só como um produto museológico, mas como fontes históricas. Pretendíamos, portanto, apesar de todas as dificuldades e exigências legais e éticas, publicizar essas trajetórias de vida, desenvolvidas pelos alunos na Atividade 5.

Entretanto, apesar dos feedbacks positivos ao longo da elaboração das atividades dos alunos, encontramos muitas resistências na realização dos registros de memória na Atividade 3 e principalmente na elaboração da autobiografia na Atividade 5. Existia naquele momento uma frequência muito irregular por parte alunos, realidade que prejudicou o desenvolvimento das atividades continuamente. Além disso, a proposta foi desenvolvida em um espaço muito

curto de tempo, em apenas 3 semanas. Talvez uma série de atividades promovidas pelo próprio professor ou professora regular do segmento ao longo do ano letivo ou até mesmo semestre pudessem aproximar mais os alunos da proposta. Desestabilizando assim, essa resistência dos alunos, presente principalmente por conta da possível publicização de suas trajetórias.

Nesse momento a frase que mais escutamos em sala foi: “quero que somente você (a professora Márcia) e o tio Caio leiam!” É preciso, neste caso, destacar a idade dos alunos, crianças em torno de 12 anos de idade. Logo de início, ao apresentar a atividade podemos constatar que não seria possível publicizá-las, mesmo após o levantamento do caráter técnico documental exigido tanto pelo Comitê de Ética quanto do próprio Museu da Pessoa. Os alunos ficaram receosos em compartilhar suas trajetórias de vida com outros indivíduos, preocupados com a exposição, demonstrando certa timidez própria da idade. Acreditamos que uma possibilidade de contorno dessa questão seria a construção de um Museu próprio no ambiente escolar, mas que não chegamos a propor, pelo tempo curto da elaboração desta dissertação. Mas é um caminho para pesquisas que mobilizam abordagens próximas desta pesquisa. Assim como, mobilizar o Museu da Pessoa com alunos mais velhos teoricamente mais abertos à publicização.

Por outro lado, mesmo com a timidez inicial dos alunos, percebemos o quanto a elaboração do texto em formato autobiográfico transformou-se em um momento de catarse para grande parte dos alunos. É importante destacar novamente o contexto pandêmico, no qual muitos alunos estavam voltando naquele momento as aulas presenciais. Desde o fechamento das escolas por conta da pandemia, há dois anos, e à medida que o número de casos da doença crescia pelo país afora, toda a comunidade escolar passou por inúmeros percalços. O longo período de isolamento e a falta de interação social deixaram marcas principalmente nos jovens e nas crianças. Apesar dessas questões, os alunos sentiram-se à vontade para compartilhar suas trajetórias de vida com a professora regular e com este professor-pesquisador. Os laços entre os discentes e docentes foram fortalecidos. Fomos submetidos ao universo dos alunos, com questões da infância e especificidades próprias de suas trajetórias. É interessante ressaltar o quanto esses alunos mesmo que bem novos são marcados por complexidades profundas, dotados de agência sobre a história e o mundo.

No primeiro momento, pela possibilidade da publicização dessas trajetórias e por ser um professor-pesquisador novo para os alunos, acreditávamos que alguns assuntos não seriam mencionados por parte dos estudantes. Na prática, algumas questões sensíveis apareceram com certa frequência, desde violências de vários tipos a assuntos familiares mais sensíveis, nos quais fugiam não só do componente curricular História, mas da própria capacidade profissional dos docentes em lidar. Por isso, por questões éticas levamos algumas narrativas para profissionais mais capacitados dentro daquele espaço escolar. Esse foi outro fator que impossibilitou a possível publicização dessas narrativas. De todo modo, a elaboração da autobiografia naquele momento para os alunos transformou-se em um espaço de externalizar seus vivências e sentimentos. Troca que afirma a importância que a escola possui na formação integral dos alunos. Em um contexto de ataques à educação e da popularização do ensino remoto no debate público, defender a educação formal nunca foi tão necessário, especialmente na educação pública.

É na escola, enquanto espaço físico, lugar de encontro, que os processos de aprendizagem ocorrem, mas também as realidades sociais distintas se chocam. O professor nesse sentido, assim como todos os agentes educacionais, precisa desenvolver mecanismos diversos voltados para o processo de ensino e aprendizagem, mas sobretudo para o desenvolvimento integral dos alunos, valorizando seus conhecimentos e subjetividades. É significativo ressaltar as especificidades do contexto escolar, histórico e social no qual os discentes e docentes estão inseridos. Portanto, o emprego das autobiografias dentro da intencionalidade proposta foi uma dentro de outras muitas possibilidades de contribuir com essas questões, que podem ser mobilizadas no ensino de História. Assim como, a autobiografia também pode ser mobilizada por outros campos disciplinares, em especial da área de linguagens, mas sempre sujeitos as suas especificidades, intencionalidades e realidades.

5 Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE Jr, D.M. de. Regimes de historicidade: como se alimentar de narrativas temporais através do ensino de História, IN: GABRIEL, C.T.;MONTEIRO, A.M.; MARTINS M.B. **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X , 2016.(19-42)

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Conceitos básicos. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos**. P. 37-48. In: KARNAL, Leandro. História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BIESTA, Gert. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, v.42, n.147, p.808-825 set./dez. 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de história nas escolas paulistas (1917-1939)**. 1988. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988. . Acesso em: 15 jul. 2022.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos e ensino: da História Sagrada à História Profana (Cap. III). In: **Livro Didático e Saber Escolar 1810-1910**. Belo Horizonte, Autentica, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Livros Didáticos e ensino: da História Sagrada à História Profana (Cap. III). In: **Livro Didático e Saber Escolar 1810-1910**. Belo Horizonte, Autentica, 2008.

BITTENCOURT, Circe. Os confrontos de uma disciplina escolar: da história sagrada à história profana, **Revista Brasileira de História**, v. 13, nº 25/26, set. 1992/ago. 1993.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, P. “**A ilusão biográfica**.” Em: FERREIRA, M.M. & AMADO, J. (coord.) Usos & abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 25 de janeiro de 2017.

BURK, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales**. Tradução: Nilo Odália. 2. ed. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CATROGA, Fernando. **Memória, história e historiografia**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2015.

CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. IN:_____. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, pp. 65-105

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique**. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

CONCEIÇÃO, Livia Beatriz da. História e Biografia: limites e possibilidades teóricas. **Revista Cantareira**. jul.-dez. 2011.

CONCEIÇÃO, Livia Beatriz da. Narrativa biográfica e escrita da História: possibilidades teóricas de análise. **XIV Encontro regional da ANPUH-RJ**, 2010.

COSTA, André; WORCMAN, Karen; A construção do eu nas narrativas de vida. **Comunicações Piracicaba** v. 24 n. 3 p. 331-354, 2017.

COSTA, Talita de Oliveira. **Ensino de História e Interdisciplinaridade no 6º ano Carioca do município do Rio de Janeiro**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2021.

DA SILVA, A. L.; MATIAS, J. C.; BARROS, J. A. Pesquisa em Educação por meio da pesquisa-ação. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, V.13, N. 30, p.490-508, maio-ago. 2021.

DE SOUZA, Elizeu. C. et. al. FIOS E TEIAS DE UMA REDE EM EXPANSÃO COOPERAÇÃO ACADÊMICA NO CAMPO DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. **TEIAS**: Rio de Janeiro, ano 11, nº 21, jan/abr. 2010.

DOSSE, François. **O Desafio Biográfico**: escrever uma vida. 2ªed. São Paulo: EDUSP, 2015.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. FERNANDES, Luís. O LUGAR DO ENCONTRO. Reflexões sobre uma prática pedagógica. **Educação, Sociedade & Culturas**, nº 42, p. 177-189. 2014.

FAGUNDES, Tatiana Bezerra. Os conceitos de professor pesquisador e professor reflexivo: perspectivas do trabalho docente. **Revista Brasileira de Educação** V. 21 n. 65 abr./jun. 2016.

FERNANDES, Fernanda. Barra da Tijuca: o sertão que virou a Miami brasileira. **Multirio**, Rio de Janeiro, 13 Nov. de 2015. Disponível em <<http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/3608-barra-da-tijuca-o-sertao-que-virou-a-miami-brasileira>> Acesso em: 15 jun. 2022.

FERREIRA, MÁRIO CÉZAR ALVES. **ENSINANDO HISTÓRIA**: produção de uma sequência didática sobre as representações do negro no Brasil. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2015.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **Da infâmia ao Altar da Pátria**: memória e representações da Inconfidência Mineira e de Tiradentes. 2001. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRAGA, André Barbosa. **Os Heróis da Pátria**: política cultural e História do Brasil no Governo Vargas. Curitiba: Editora Prismas, 2015.

GALVÃO, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros. **Biografia na sala de aula**: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida. Dissertação de Mestrado em Ensino de História. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro: Fundação CESGRANRIO, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOMES, Ângela de Castro. **Escrita de si, escrita da história**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

GONÇALVES, Giselia dos Santos de Melo. **A condição feminina e o uso de histórias de vida na formação da consciência histórica**. Dissertação de Mestrado em Ensino de História. Campo Mourão: Universidade Estadual do Paraná, 2020.

GONÇALVES, J. R. Santos. O patrimônio como categoria de pensamento. **Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos**. In: Memória e patrimônio: ensaios contemporâneos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GUIMARÃES, Manoel L. Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: O instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 1, 1988, p. 5-27.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. São Paulo, Centauro: 2006.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: Presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HENRIQUES, Rosali Maria Nunes. **Memória, museologia e virtualidade**: um estudo sobre o Museu da Pessoa. Dissertação de Mestrado em Museologia. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, 2004.

HENRIQUES, Rosali Maria Nunes. **Museus virtuais cibermuseus**: a internet e os museus. [S.l.: s.n.], 2004. Disponível em: <http://www.museudapessoa.net/public/editor/museus_virtuais_e_cibermuseus_-_a_internet_e_os_museus.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2021.

HENRIQUES, Rosali; WORCMAN, Karen; **Curadoria colaborativa: uma experiência digital do Museu da Pessoa**. Revista Observatório, Palmas, v. 3, n. 5, p. 57-73, agosto. 2017.

HOBBSBAWM, Eric; RANGER, Terrence. **A invenção das tradições**. Tradução de Celina Cardim Cavalcante. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

HYSSSEN, Andreas. **Seduzidos pela memória**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.
JARVIS, Peter. Aprendizagem humana: implícita e explícita. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 809-825, jul./set. 2015.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação. 10 n°1 jan./jun. 2001.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**. Contribuição à semântica dos tempos históricos. 3ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto, Editora PUC-RJ, 2012.

KESSEL, Zilda. **A construção da memória na escola**: um estudo sobre as relações entre memória, história e informação na contemporaneidade. Dissertação de Mestrado em Ciência da Informação. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes, 2003.

LEVI, G. “**Usos da biografia**.” Em: FERREIRA, M. M. & AMADO, J. (coord.) Usos & abusos da história oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

LEVILLAIN, Philippe. **Os protagonistas: da biografia**. In: RÉMOND, René (org.). Por uma História Política. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996, p. 148-149.

LÉVY, Pierre. **O Que é o Virtual?**. São Paulo: Editora 34, 1996.

LOPES, A.R.C. “Conhecimento escolar: processos de seleção cultural e mediação didática.” In: **Educação & Realidade**. 22(1): 95 – 112. Jan-jun.1997.

LORIGA, Sabina. **O pequeno x**: da biografia à história. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MALRAUX, André. **O museu imaginário**. Lisboa: Edições 70, 2000.

MARTINS, Marcus Leonardo Bomfim. **Avaliação democrática das aprendizagens históricas**. (no prelo).

MEDEIROS, Gerson Ronaldo. **Produção de autobiografias por alunos do 6º ano do ensino fundamental como forma de refletir sobre trajetórias de vida e desenvolver noções do trabalho do historiador**. Dissertação de Mestrado em Ensino de História. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

MENDES, Breno. Ensino de história, historiografia e currículo de história. *Revista Transversos*. “Dossiê: **Historiografia e Ensino de História em tempos de crise democrática**”. Rio de Janeiro, n°. 18, 2020. pp. 108-128.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. **O museu e o problema do conhecimento**. In: IV Seminário sobre Museus-casas: Pesquisa e Documentação, 2002, Rio de Janeiro. Anais do IV Seminário sobre Museus-casas: Pesquisa e Documentação. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 2000. P. 17-48.

MONTEIRO, Ana Maria. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **HISTÓRIA & ENSINO**, londrina, v. 9. p. 9-35, out. 2003.

MONTEIRO, Ana Maria. **ENSINO DE HISTÓRIA**: entre história e memória. Disponível em: <http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisa-pratica-educacional/artigos/artigo1.pdf> Acesso em 15 jun. 2022.

MONTEIRO, Lilian. Museu da Pessoa eterniza histórias de vida. **UAI**, 2019. Disponível em: < <https://www.uai.com.br/app/noticia/saude/2019/02/18/noticias->

saude,241806/museu-da-pessoa-eterniza-historias-de-vida.shtml> Acesso em: 26 jan. 2021.

MOREIRA, Viviane da Silva. **Ensinar mulheres na História: abordagens biográficas**. Dissertação de Mestrado em ensino de História. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

NETO, J. M. G. de Souza. **Pequeno dicionário de grandes personalidades históricas**. Rio de Janeiro: Alta books, 2016.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n. 10, dez. 1993.

OLIVEIRA, M. da G. Biografia e historia magistra vitae: sobre a exemplaridade das vidas ilustres no Brasil oitocentista. **Anos 90**, [S. l.], v. 22, n. 42, p. 273–294, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/48408>. Acesso em: 20 abr. 2022.

OLIVEIRA, M. da G. de. Historiografia, memória e ensino de história: percursos de uma reflexão. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**, Ouro Preto, v. 6, n. 13, p. 130–143, 2013. DOI: 10.15848/hh.v0i13.697. Disponível em: <<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/697>>. Acesso em: 15 jul. 2022.

OLIVEIRA, Márcia A. **Identidade, pertencimento e consciência histórica: Estudo de caso da Escola Municipal Sergio Buarque de Holanda**. Dissertação de Mestrado em Ensino de História. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2022.

OLIVEIRA, Margarida; FREITAS; Itamar. Currículos de História e expectativas de aprendizagem para os anos finais do ensino fundamental no Brasil (2007-2012) **Revista História Hoje**, v. 1, nº1, p. 269-304. 2012.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. **Escrever vidas, narrar a história: a biografia como problema historiográfico no Brasil oitocentista**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2011.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Sequência Didática Interativa**. Petrópolis: rio de Janeiro: Vozes, 2013.

PEREIRA, J. S. Pereira; MIRANDA, S. Regina. Por que seguir pensando, hoje em dia, nas conexões entre práticas de memória, patrimônio e Ensino de História? **Revista História Hoje**, v. 3, nº 6, p. 11-18. 2014.

PEREIRA, Lúgia Maria Leite. Algumas reflexões sobre histórias de vida, biografias e autobiografias. **História Oral**, n.3. 2000. p. 117-127.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, [S. l.], v. 15, n. 28, p. 113–128, 2009.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, 1989.

RAGO, Margareth. Autobiografia, gênero e escrita de si: nos bastidores da pesquisa. In: AVELAR, Alexandre de Sá; SCHMIDT, Benito Bisso. **O que pode a biografia**. São Paulo (SP): Letra e Voz, 2018. P. 205-222.

RAYNAUD, Phillippe. **La commémoration**: ilusion ou artifice. Le Déba, Paris: Gallimard, n. 78, jan./fév. 1994.

RICOEUR, Paul. **Teoria da Interpretação**: o discurso e o excesso de significação. Lisboa: Edições 70, 2011.

RICOUER, Paul. “Memória pessoal, memória coletiva” In **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas, Ed.UNICAMP: 2007, pp 105 – 142.

ROCHA, Bárbara Freire Ribeiro. Conhecendo os museus virtuais e cibermuseus, **Museologia & Interdisciplinaridade**: v. 6 n. 11. 2017.

ROSTOLDO, Jadir Peçanha. **Brasil, 1979-1989**: Uma década Perdida. 1. ed. eBook – Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2015.

RÜSEN, J. História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento. Brasília: **Ed. da UNB**, 2010.

SANTOS, Beatriz B. M. **O Currículo da disciplina História no Colégio Pedro II - República (1889-1950)**. Anais do XIV Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Memória e patrimônio, 2010. Disponível em :<
http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276541966_ARQUIVO_trabalhoanpuh_19_julho_2010.pdf> Acesso em 15 jul. 2022.

SEVERIANO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo. Cortez, 2007.

SILVA. Biografias. In: PINSKY (org.) **Novos temas na sala de aula**. SP: Ed. Contexto, 2009, pp. 13-27.

SILVA. Folhas de ébano: (auto)biografias de escravizados e ensino de história. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 14, 2018, pp. 263-284

SOUSA, Priscila Cabral de. **Memórias e narrativas biográficas de mulheres de Balsas - MA**: Estratégias para o ensino de História. Dissertação de Mestrado em Ensino de História. Araguaína: Universidade Federal do Tocantins, 2021.

SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pereira de e CATANI, Denice Barbara. A pesquisa (auto)biográfica e a invenção de si no Brasil. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 29, p. 31-42, jan./jun., 2008. Disponível em:
<http://www.revistadafaeaba.uneb.br/anteriores/numero29.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

SUTIL, Nair. “**Museu**” Afetivo e ensino de História: práticas de memória na educação escolar. Dissertação de Mestrado em ensino de História. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

TRAUMANN, Thomas. A república de Rio das Pedras. **Revista Veja**, Rio de Janeiro, 18 jul.2022. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/thomas-traumann/a-republica-de-rio-das-pedras/>> Acesso 15 set. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VICHESSI, Beatriz. O que são objetivo, conteúdo e conceito? **Nova Escola**, Timbó, SC, 01 dez. de 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2755/o-que-sao-objetivo-conteudo-e-conceito>> Acesso em 23 jul. 2022.

6 ANEXOS

6.1 Anexo I – Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



CÂMARA DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-Rio

Parecer da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 123-2021 – Protocolo 143-2021

A Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio foi constituída como uma Câmara específica do Conselho de Ensino e Pesquisa conforme decisão deste órgão colegiado com atribuição de avaliar projetos de pesquisa do ponto de vista de suas implicações éticas.

Identificação:

Título: "Trajetórias de vida como instrumento do ensino de História: uma proposta para professores do 6º ano do Ensino Fundamental" (Departamento de História da PUC-Rio)

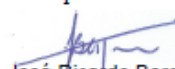
Autor: Caio Dias Alves (Mestrando do Departamento de História da PUC-Rio)

Orientadora: Patrícia Coelho da Costa (Professora do Departamento de Educação da PUC-Rio)

Apresentação: Pesquisa qualitativa que visa compreender as possibilidades do emprego das trajetórias de vida como instrumento de aprendizagem na disciplina História no 6º ano do Ensino Fundamental por intermédio do Museu da Pessoa. O Museu da Pessoa, museu digital, compreende as trajetórias de vida como patrimônio da humanidade. A pesquisa pretende abordar alunos de turmas da rede municipal do Rio de Janeiro praticando uma proposta didática própria, inspirada na Tecnologia Social de Memória do Museu. Prevê desenvolver pelo período máximo de um mês, no ambiente escolar, os seguintes momentos: dialogar com os participantes em sala de aula sobre as diferentes formas de registro de história e da produção de conhecimento histórico; demandar dos discentes uma produção autobiográfica em formato de texto; e, acessar registro em um ambiente virtual, no caso por intermédio do Museu da Pessoa.

Aspectos éticos: O projeto, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido apresentados estão de acordo com os princípios e valores do Marco Referencial, Estatuto e Regimento da Universidade no que se refere às responsabilidades de seu corpo docente e discente. Os Termos expõem com clareza os objetivos da pesquisa e os procedimentos a serem seguidos. Descrevem o fato do uso do acervo público das autobiografias identificadas e das cautelas a serem tomadas para evitar constrangimentos. Além disso, é apresentado o Termo de Autorização para publicação da autobiografia do Museu da Pessoa. Os Termos informam sobre a possibilidade de interrupção na pesquisa sem aplicação de qualquer penalidade ou constrangimento. Deixam claro que a autorização de publicação, após sua publicação pode ser retirada em qualquer momento do repositório da escola e do Museu da Pessoa.

Parecer: Aprovado.


Prof. José Ricardo Bergmann

Presidente do Conselho de Ensino e Pesquisa da PUC-Rio



Profª Ilda Lopes Rodrigues da Silva

Coordenadora da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio

Rio de Janeiro, 14 de abril de 2022

Vice-Reitoria para Assuntos Acadêmicos
Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio – CEPq/PUC-Rio
Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea - 22453-900
Rio de Janeiro - RJ - Tel. (021) 3527-1612 / 3527-1618
e-mail: vtac@puc-rio.br

6.2 Anexo II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Departamento de História
PROFHISTÓRIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Seu filho _____ está sendo convidado a participar da elaboração de um texto autobiográfico para o projeto “Trajetórias de vida como instrumento no ensino de História: uma proposta para professores do 6º ano do Ensino Fundamental”, desenvolvido por Caio Dias Alves como parte de sua pesquisa de mestrado no Programa PROFHISTÓRIA da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), sob orientação da Professora Patrícia Coelho da Costa.

O referido projeto de pesquisa busca compreender como as trajetórias de vida, por meio da autobiografia podem contribuir, dentro de uma perspectiva patrimonializada, com a construção de conceitos fundamentais da disciplina História dentro do ensino formal. O trabalho, portanto, procura mobilizar o uso das trajetórias de vida dentro de sala de aula. Em particular, a autobiografia como uma espécie de escrita de si por intermédio do Museu da Pessoa.

A pesquisa será feita por meio de uma proposta didática, uma oficina dentro da escola com a participação e envolvimento direto dos alunos conduzida por Caio Dias Alves. A elaboração da autobiografia feita pelos alunos em sala, em formato de texto, ganhará uma nova perspectiva ao fazer parte do Museu da Pessoa, um museu digital, que compreende todas as histórias de vida como patrimônio da humanidade. Para saber mais, acessar o link: <https://museudapessoa.org/>.

Você poderá ser identificado pelo nome, seja literal ou editado, ou em qualquer material associado em questão. A identificação é importante pois a pesquisa investiga os usos da autobiografia dentro do ensino de História. Mesmo assim, o trabalho pode apresentar certa exposição da trajetória de vida dos estudantes, um dos riscos do projeto. Entretanto, o texto produzido pelos alunos passará pelo olhar atendo do pesquisador, evitando qualquer tipo de constrangimento que o aluno participante da pesquisa possa sentir.

Ao concordar em participar do projeto, você está consciente do uso das informações prestadas na análise da pesquisa e na alimentação do acervo do Museu da Pessoa. A

identificação não incorre de quaisquer subordinação ou intimidação. Sua participação é voluntária e seu filho poderá se retirar do projeto a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, penalização ou constrangimento. Caso desista de participar ao longo da pesquisa, a autobiografia produzida será descartada. A autorização de publicação da autobiografia poderá ser retirada a qualquer momento após a publicação. Se por acaso sinta-se prejudicado, o participante tem direito à indenização conforme previsto na lei vigente.

Você não receberá pagamento pela participação nesta pesquisa. É importante destacar que a pesquisa em questão é desenvolvida por meio de recursos próprios. Portanto, não haverá recompensa monetária pela participação, nem gastos por parte do participante. Sendo assim, ao participar do projeto, você contribuirá para a formação continuada de professores da educação básica, ampliando as diferentes maneiras de pensar a história ensinada, contribuindo dessa forma, com a educação e a pesquisa no Brasil. Além do desenvolvimento do aprendizado dos alunos envolvidos na pesquisa por meio de uma nova perspectiva de ensino.

Se você tiver dúvidas sobre o projeto de pesquisa e/ou procedimentos relacionados, poderá entrar em contato com o pesquisador abaixo listado a qualquer momento:

Caio Dias Alves

Número de telefone: +55 21 969132821

E-mail: caiodias.a@gmail.com

Para saber mais sob o projeto também é possível entrar em contato com a orientadora deste projeto, Patrícia Coelho da Costa, por meio do endereço de e-mail: pcoelho@puc-rio.br, ou pelo seu número de telefone: +55 21 964159973.

O pesquisador acima identificado se compromete a preservar o material registrado, a autobiografia feita pelos alunos, e garantir a fidelidade dos dados coletados ao longo da proposta didática. Além do respeito aos alunos, não divulgando qualquer informação presente na autobiografia que possa causar constrangimento. Os dados ficaram armazenados no computador pessoal do pesquisador protegido por senha, e posteriormente podem alimentar o acervo do Museu da Pessoa, transformando dessa maneira o status do documento, como parte dos objetivos da pesquisa. O material coletado na pesquisa ficará sob guarda do pesquisador pelo período de cinco anos.

Os resultados da pesquisa ficarão disponíveis na dissertação decorrente deste projeto, assinada pelo pesquisador em questão, que será disponibilizada ao término do período do mestrado profissional no Banco de dissertações dos alunos do PROFHISTÓRIA. Este pode ser acessado através da página do Programa: https://profhistoria.ufrj.br/banco_tese.

Este termo de consentimento será assinado em duas vias, ficando uma delas em posse do participante e outra do pesquisador-professor responsável. O Termo vem acompanhado do documento de Licença para uso de imagem, som de voz e outros documentos- Licenciante - Instituto Museu da Pessoa. Ao assinar este termo, o responsável confirma que este documento foi apresentado e explicado, sem qualquer tipo de coerção ou constrangimento.

Os aspectos éticos deste estudo foram analisados pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225 – Edifício Kennedy, 2º andar. Gávea, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 22453-900. Fone: (21) 3527-1618.

Eu, _____, inscrito(a) no CPF sob o nº _____ e no RG nº _____, residente a _____, Autorizo meu filho _____ a participar do estudo “Trajetórias de vida como instrumento no ensino de História: uma proposta para professores do 6º ano do Ensino Fundamental” que tem como pesquisador responsável Caio Dias Alves, mestrando em ensino de História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).

Entendo as finalidades da pesquisa em questão e cedo os direitos produzidos na autobiografia para os fins relacionados à pesquisa para que o pesquisador-professor Caio Dias Alves use-o, integralmente ou em partes, para a elaboração de sua dissertação.

_____ (Local), ____ (dia) de ____ (mês) de ____ (ano).

Assinatura do responsável

Assinatura do(a) pesquisador(a)

6.3 Anexo III - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Departamento de História
PROFHISTÓRIA

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado a participar da elaboração de um texto autobiográfico para o projeto “Trajetórias de vida como instrumento no ensino de História: uma proposta para professores do 6º ano do Ensino Fundamental”, desenvolvido por Caio Dias Alves como parte de sua pesquisa de mestrado no Programa PROFHISTÓRIA da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), sob orientação da Professora Patrícia Coelho da Costa.

O trabalho procura analisar como as trajetórias de vida podem contribuir para estudar melhor a disciplina História. Assim, o trabalho, examina o uso das trajetórias de vida dentro da sala de aula. Em especial, a autobiografia como uma espécie de escrita individual junto com o Museu da Pessoa, um museu virtual, que você pode saber mais acessando o link: <https://museudapessoa.org/>. Um dos objetivos da pesquisa é investigar diferentes maneiras de estudar conceitos da disciplina História, como documento histórico, memória e patrimônio.

Ao concordar voluntariamente em participar deste estudo, você está consciente de que não terá nenhum gasto e nenhuma recompensa financeira. As autobiografias podem ficar no computador do professor-pesquisador, na sua escola e no acervo do Museu da Pessoa. Sua identificação é importante, pois, afinal, o trabalho envolve a elaboração de uma autobiografia. Mas, caso não se sinta confortável, você poderá se retirar do projeto em qualquer momento ao longo da sua elaboração. Caso queira, você também poderá retirar sua autorização após a publicação.

Como estamos produzindo uma autobiografia, você poderá ser identificado. Dessa maneira, a sua trajetória de vida pode ser exposta. Mas fique tranquilo, nada que possa gerar constrangimento será publicado. Assim, ao participar desse projeto, você vai contribuir com a dissertação deste professor-pesquisador, com a formação de professores da educação básica, e com a pesquisa no Brasil.

Se você tiver dúvidas sobre o projeto de pesquisa e/ou procedimentos relacionados, poderá entrar em contato com o pesquisador abaixo listado a qualquer momento:

Caio Dias Alves Número de telefone: +55 21 969132821 E-mail: caiodias.a@gmail.com

Para saber mais sobre o projeto também é possível entrar em contato com a orientadora deste projeto, Patrícia Coelho da Costa, por meio do endereço de e-mail: pcoelho@puc-rio.br, ou pelo seu número de telefone: +55 21964159973.

Os aspectos éticos deste estudo foram analisados pela Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio: Rua Marquês de São Vicente, 225 – Edifício Kennedy, 2º andar. Gávea, Rio de Janeiro, RJ. CEP: 22453-900. Fone: (21) 3527-1618.

Nome: _____

Endereço: _____

RG. _____ Fone: () _____

_____ Data ____/____/____

Assinatura do aluno

Assinatura do (a) pesquisador(a)

6.4 Anexo IV – Termo de Autorização de Publicação do Museu da Pessoa

PESSOA
PESSOA
PESSOA
MUSEU DA
PESSOA

LICENÇA PARA USO DE IMAGEM, SOM DE VOZ E OUTROS DOCUMENTOS

LICENCIANTE:

Nome:	Endereço:
RG:	Cidade:
Estado Civil:	CPF/MF:
Data de Nascimento:	Profissão:
	Telefone:

LICENCIADO:

INSTITUTO MUSEU DA PESSOA.NET, sociedade sem fins lucrativos voltada à preservação da memória social, com sede em São Paulo, Estado de São Paulo, na Rua Natingui, 1100, CEP 05443-020, inscrita no CNPJ/MF sob o nº 05.210.186/0001-27 ("Museu").

Considerando que o Museu busca promover a cultura e preservar o patrimônio histórico e artístico, através da manutenção de museu virtual e físico de histórias de vida;

Considerando que o Museu é uma organização sem fins lucrativos, ou seja, não tem como finalidade o exercício de atividade econômica ou obtenção de lucro;
Considerando que o Licenciante declara estar apto e legalmente autorizado a conceder a presente Licença, inexistindo qualquer impedimento, compreendendo e aceitando seus termos, de forma consciente e sem qualquer limitação de sua vontade;

Considerando que o Licenciante busca ter a sua história de vida preservada, de modo que possa ser transmitida às futuras gerações, auxiliando na preservação e divulgação da história e cultura;

O Licenciante, por livre e espontânea vontade, através do presente instrumento, autoriza o Museu a:

Casa Museu
da Pessoa
R. Natingui, 1100,
Vila Madalena/SP

www.museudapessoa.org

     /museudapessoa

PESSOA
PESSOA
PESSOA

PESSOA
PESSOA
PESSOA
MUSEU DA
PESSOA

1. captar, fixar, armazenar, editar e utilizar imagem, perfil, som da voz, nome e dados e informações biográficas reveladas em depoimento pessoal concedido pelo Licenciante, além de todo e qualquer material entre fotos e documentos, para compor obras, trabalhos e materiais diversos que venham a ser planejados, criados e/ou produzidos pelo Museu, para quaisquer fins, inclusive comerciais ("Obras");
2. utilizar Obras contendo a imagem e demais elementos e direitos licenciados pelo Licenciante, através de quaisquer meios existentes, em território nacional ou no exterior, sem limitação de repetições, a seu exclusivo critério;
3. utilizar o depoimento e materiais fornecidos em qualquer meio, incluindo, mas não se limitando à mídia impressa, mídia eletrônica, internet, redes sociais, cinema, televisão, livros, jornais, revistas, banco de dados informatizados multimídia, divulgação científica de pesquisas e relatórios para arquivamento e formação de acervo histórico ou comercialização, podendo ou não divulgar o nome do Licenciante.

Em virtude da presente Licença, o Museu se compromete a:

1. receber, arquivar, catalogar, editar e armazenar as informações, depoimentos, materiais e documentos cedidos pelo Licenciante, zelando pela qualidade e integridade do material;
2. franquear, ao Licenciante o acesso gratuito à versão final e acabada de toda e qualquer forma de reprodução, arquivamento ou obra realizada a partir de seu depoimento, materiais e documentos cedidos ao Museu ;

A presente Licença será gratuita, irrevogável, irretroatável, universal, com caráter definitivo, não sendo devido qualquer pagamento, compensação, royalties ou outra forma de remuneração pelo Museu e/ou qualquer terceiro ao Licenciante, a qualquer tempo e por qualquer razão.

Local:

Data:

LICENCIADA

LICENCIANTE

Casa Museu
da Pessoa
R. Natingui, 1100,
Vila Madalena/SP

www.museudapessoa.org

     /museudapessoa

PESSOA
PESSOA
PESSOA

6.5 Anexo V – Proposta Pedagógica

Atividade Didática - História - 6º ano - 2021

Caio Dias Alves¹

A palavra história possui muitos significados e é muito utilizada no dia a dia. Podemos pensar na história da nossa família, de um livro ou de um filme, todas são narrativas ou relatos sobre um fato ou uma sequência de eventos. A História que vamos estudar nessas aulas busca compreender, entre outras questões, o modo como homens e mulheres do passado viviam, como se organizavam e pensavam. Além de história, vamos estudar também sobre alguns conceitos como memória e patrimônio.

O historiador Marc Bloch definiu a História como o estudo dos seres humanos no tempo. É importante destacar que o principal objetivo da História não é reconstruir o que aconteceu no passado, pois afinal, uma reprodução exata seria impossível. A História, então parte de uma interpretação para analisar e investigar o passado de acordo com um método científico. A disciplina História, portanto, procura interpretar e compreender como os indivíduos pensavam e viviam no passado, ou seja, o objetivo da história é compreender as ações humanas ao longo do tempo.

Atividade 1 - Os seres humanos ao longo do tempo.

Observe as imagens a seguir.



Imagem 1: Representação de um navio Viking de carregamento oceânico, Knarr, no século VIII.



Imagem 2: Carroça para remoção de lixo domiciliar, Rio de Janeiro, 15/05/1924.

¹ Professor de História e mestrando em Ensino de História no PROFHISTÓRIA pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Contato: caiodias.a@gmail.com



Imagem 3: Carro de passageiros na estação Engenheiro Lange durante as comemorações do cinquentenário da ferrovia Paranaguá-Curitiba em 1935.



Imagem 4: Praia da Barra da Tijuca, Rio de Janeiro, 1965.



Imagem 5: Estação Jardim Oceânico, na Barra, 2017. Fábio Guimarães / Agência O Globo

Observando essas imagens podemos perceber como o mundo e as pessoas foram se transformando com o tempo. Especialmente na maneira como os seres humanos se locomovem.

- Que diferença você percebe na maneira de se locomover, de se vestir e de agir das pessoas presentes nas imagens acima?

Atividade 2 - Fontes e a pesquisa histórica

Toda pesquisa histórica é baseada em fontes. Registros que as pessoas deixaram, que nos ajuda a entender como elas viveram. O historiador, profissional especializado no estudo da História por meio de perguntas procura interpretar esse passado, analisando esses vestígios históricos. Assim, obtendo o máximo de informações, utilizando um método científico, o historiador interpreta e em seguida narra esse passado.

As fontes históricas podem ser classificadas em:

1. Fontes escritas
2. Fontes Visuais
3. Fontes orais
4. Fontes materiais
5. Fontes imateriais
6. Fontes arqueológicas

- Agora, preencha corretamente as fontes abaixo.



Giovanni Battista Ramusio, (1556).
Considerado o primeiro mapa do Brasil.

R: _____



Ferro de passar roupa antigo.

R: _____



Uma rua em Paraty (RJ) com suas ruas e casas preservadas.

R: _____



Um senhor conta histórias para seus netos.

R: _____



Diário de Anne Frank publicado depois de sua morte, assassinada e perseguida pelos nazistas.

R: _____



Capa do Jornal O globo após o atentado de 11 de setembro de 2001.

R: _____



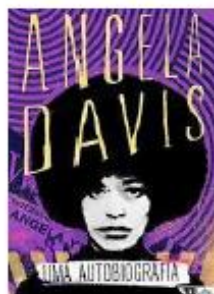
Pedro II, Imperador do Brasil fotografado em 1876.

R: _____



Grupo de congada, em Aparecida (SP), 2019.

R: _____



"Uma autobiografia", de Angela Davis, lançada originalmente em 1974.

R: _____



Conjunto de Pinturas Rupestres, PN Serrada Capivara, PI.

R: _____



Representação dos Griots, os contadores de história da África antiga presente até os dias de hoje.

R: _____



Independência ou Morte, por Pedro Américo, óleo sobre tela, 1888. Exposta no Museu Paulista.

R: _____

No trabalho do historiador, após a coleta das fontes é preciso fazer uma série de perguntas a elas. Dessa maneira poderemos entender melhor como as pessoas viviam, pensavam e se organizavam em determinada época. As fontes isoladas não respondem todas as nossas perguntas, por isso o ideal é sempre comparar com outros vestígios e analisar diferentes tipos de fonte.

Vamos exercitar essas questões investigando!

- Escolha duas fontes presentes na atividade acima e responda as seguintes perguntas:

O que essa fonte documenta?

1. _____
2. _____

Onde foi produzida?

1. _____
2. _____

Quem a produziu?

1. _____
2. _____

Em que época?

1. _____
2. _____

Atividade 3 - Memória coletiva e individual

Será que você é capaz de lembrar de tudo que aconteceu em sua vida? Com certeza, não. Os seres humanos não possuem essa capacidade. Mas, antes de tudo, vamos entender o que é memória. Diversos dicionários registram que memória é a capacidade de adquirir, armazenar e recuperar informações disponíveis, de maneira interna ou externa.

Ao longo da vida, alguns eventos acabam nos marcando mais que outros, nós seres humanos, nos lembramos de fatos do passado, guardamos nossas recordações e formamos o que chamamos de memória individual. Grupos sociais também produzem suas memórias. Elas são conhecidas como memórias coletivas. Afinal, são compartilhados por uma coletividade.

Além da questão individual, as memórias podem ser entendidas também como fontes históricas. A tradição oral é muito importante para a história.

- Agora vamos compartilhar um pouco as nossas memórias. Em uma folha a parte, escreva seu nome e turma. Em seguida descreva duas memórias individuais que tenha marcado a sua trajetória. Depois disso, descreva alguma memória coletiva que você acredite que tenha marcado a nossa sociedade.

Atividade 4 - Patrimônio

Assim como história, a palavra patrimônio tem um significado muito amplo. Utilizamos muitas vezes no nosso dia a dia sem perceber, mais no sentido de posse de algum bem. Mas o sentido da palavra que vamos trabalhar aqui é outro, queremos que você pense em patrimônio como sinônimo daquilo que tem especial valor, mas não necessariamente financeiro.

A constituição brasileira de 1988, em vigor no país, estabelece que patrimônio cultural são todas as formas de expressão, o modo de vida, as criações científicas e artísticas, as manifestações artístico-culturais e os locais com significado histórico foram o patrimônio cultural brasileiro. Dessa forma, o patrimônio cultural é a herança que as pessoas no passado deixaram para todos nós hoje, preservando e transmitindo conhecimento, história, cultura e memória.

Esses elementos são muito importantes, pois representam a identidade e a memória de diferentes grupos sociais que formam a sociedade. O patrimônio é formado por

1. Bens materiais
2. Bens imateriais.

- Identifique por meio dessa classificação os patrimônios brasileiros abaixo.



Cais do Valongo: principal porto de entrada de africanos escravizados no Brasil.

R: _____



Festa do Bumba meu boi no Maranhão.

R: _____



Roda de capoeira em Salvador (BA)

R: _____



Ofício das panelleiras de Goiabeiras (ES).

R: _____



Foliões dançando frevo pelas ruas de Recife.

R: _____



Paisagem Cultural Urbana da Cidade do Rio de Janeiro.

R: _____

Que tal agora contar e registrar um pouco de sua própria história? Vamos produzir um texto dissertativo autobiográfico, no qual suas memórias individuais e coletivas fiquem registradas. Procure narrar sua história de vida de maneira livre, destacando os acontecimentos, eventos e seus gostos que marcaram a sua trajetória até aqui. Lembre-se que, caso você e seus responsáveis permitam e concordem, sua história poderá fazer parte do acervo do Museu da Pessoa. Afinal, a sua história é muito importante, tanto que ela é um patrimônio. Escreva nas linhas abaixo. Seu texto deve conter no mínimo 8 linhas.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Nome: _____ Turma: _____

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	
19	
20	
21	
22	
23	
24	
25	

Rio de Janeiro, ____ (dia) de ____ (mês) de ____ (ano).