



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

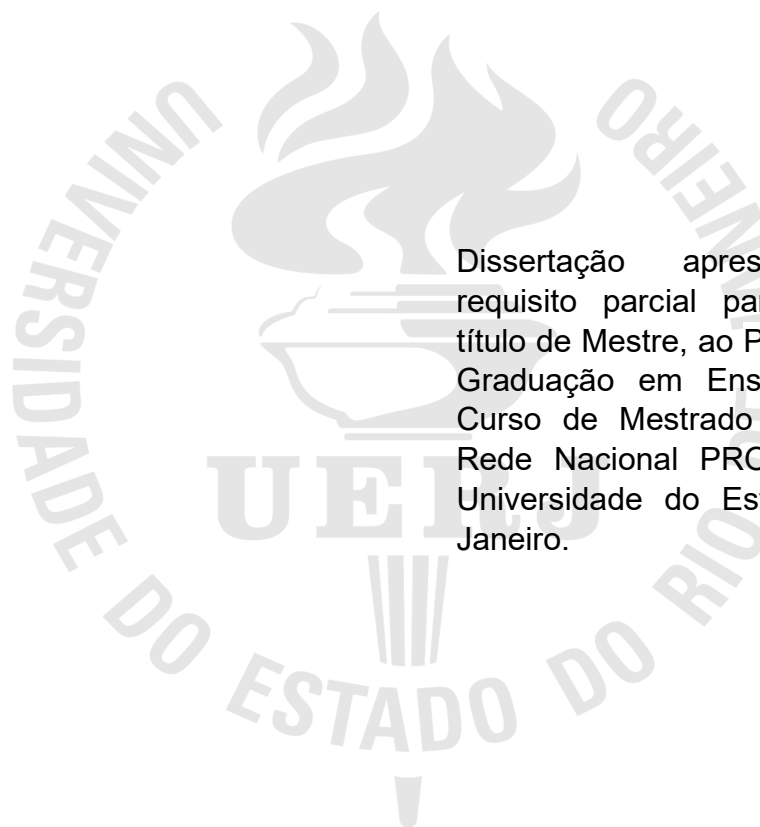
Wagner Sant'Anna do Valle Carreiro

Saberes históricos e os usos do biográfico: possibilidades pedagógicas para o sexto ano da E.M. Neidy Angélica de Souza Coutinho

São Gonçalo
2025

Wagner Sant'Anna do Valle Carreiro

Saberes históricos e os usos do biográfico: possibilidades pedagógicas para o sexto ano da E.M. Neidy Angélica de Souza Coutinho



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia de Almeida Gonçalves

São Gonçalo

2025

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

C314 TESE	<p>Carreiro, Wagner Sant'Anna do Valle. Saberes históricos e os usos do biográfico : possibilidades pedagógicas para o sexto ano da E.M. Neidy Angélica de Souza Coutinho / Wagner Sant'Anna do Valle Carreiro. – 2025. 114f. : il.</p> <p>Orientadora: Prof.^a Dra. Márcia de Almeida Gonçalves. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores.</p> <p>1. Educação – Métodos biográficos – Teses. 2. Prática de ensino – Teses. 3. Memória coletiva – Teses. I. Gonçalves, Márcia de Almeida. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.</p>
CRB7 – 6150	CDU 37.012

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte

Assinatura

Data

Wagner Sant'Anna do Valle Carreiro

Saberes históricos e os usos do biográfico: possibilidades pedagógicas para o sexto ano da E.M. Neidy Angélica de Souza Coutinho

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 05 de setembro de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Márcia de Almeida Gonçalves (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Verena Alberti
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Fernanda Nascimento Crespo
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Lívia Beatriz da Conceição
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2025

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, à minha amiga, companheira, esposa e mãe do meu filho, Livia Chirico Ferreira de Brito por todo o apoio e motivação na vida e também na produção deste trabalho. Você é e sempre será a rainha do meu coração, sem você, eu não seria o homem que sou hoje. Ao meu filho, João, que no dia 03 de outubro de 2021 veio ao mundo e ressignificou minha existência. Meu presente de aniversário para toda a vida. Sem vocês, não existiria motivo para caminhar adiante. Amo vocês acima de qualquer coisa.

À minha mãe Irene Sant'Anna do Valle Carreiro, principal referência para mim como professor e ser humano. Devo a você cada conquista e passo adiante que dou em minha vida e profissão. Ao meu falecido pai, Waldir de Souza Carreiro, agradeço por cada minuto que sofreu trabalhando como pedreiro e por acreditar na educação como meio para minha ascensão, mesmo sem ter tido acesso a ela no seu tempo.

Agradeço a cada amigo que participou da minha formação como professor de história e como pessoa. Paulo Vitor "Santa Cruz", padrinho do meu filho e irmão que conquistei na Faculdade de Formação de Professores para a vida. Nelsides Leonardo, Victor Sabino, Bruno Régis, Gabriel Valentim, Jefferson, Robson, Jorge e Guilherme Portella, próximos ou distantes, sempre serão importantes para mim. Menciono também Fernanda Moreno, esposa do amigo Fábio Diego, cujo trabalho tanto me ajudou nesta empreitada.

Estendo meus agradecimentos a cada colega professor com quem atuei nesta trajetória como docente. Carrego comigo os conselhos e trocas realizadas que me tornam, a cada dia, um professor melhor. Aproveito para agradecer a cada aluno que tive ao longo da carreira pelo aprendizado na prática cotidiana em sala de aula, em especial aos meus alunos da turma 65 de 2024. Sem vocês, este trabalho jamais teria existido.

Agradeço à Faculdade de Formação de Professores da UERJ, onde vivi os momentos mais intensos na minha formação como homem adulto e professor. Carrego comigo todos os dias um pouco de cada professor que participou da minha formação. Ainda hoje me emociono ao pisar nesta unidade que significou para mim uma mudança de perspectivas.

Também agradeço a cada professor com quem pude compartilhar minhas angústias e esperanças no PROFHISTÓRIA UERJ. Patrícia Coelho (PUC-RJ), Daniel Pinha, Mário Brum, Alessandra Nicodemos (UFRJ), Helena Araújo, Elisom Paim (UFSM) e Edson Antoni (CAP-UFRGS). Suas contribuições perpassaram o âmbito da teoria e se refletiram na minha prática como professor e pesquisador no campo do Ensino de História.

Agradeço, em especial, à minha professora e orientadora Márcia Gonçalves, que, desde o ano de 2005, quando ocorreu nosso primeiro encontro, se tornou uma das maiores referências teóricas e na prática docente para mim. Nosso reencontro na disciplina de *Teoria da História*, em 2023, permitiu a existência deste trabalho. Sua orientação foi vital para que eu pudesse me sentir capaz de realizar esta empreitada.

Agradeço às professoras que participaram da banca de qualificação do projeto, Livia Conceição e Verena Alberti. Suas observações deram novo significado à pesquisa.

Agradeço a Rozi Neide, Ana Maria, Vera Lúcia, Rejane e, em especial, à Maura. Amigas de Neidy Angélica que aceitaram compartilhar um pouco da sua história e da sua relação com nossa personagem. Agradeço também a Patrícia Angélica, filha de Neidy que, apesar das dificuldades proporcionou parte dos registros utilizados na pesquisa.

Por fim, mas não menos importante, agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por proporcionar as condições materiais necessárias para a realização desta pesquisa através da bolsa de financiamento destinada a mim.

RESUMO

CARREIRO, Wagner Sant'Anna do Valle. *Saberes históricos e os usos do biográfico: possibilidades pedagógicas para o sexto ano da E. M. Neidy Angélica de Souza Coutinho*. 2025 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

Este trabalho tem como objetivo analisar as possibilidades dos usos do biográfico em sala de aula como elemento de intervenção no processo de transição entre os Anos Iniciais e os Anos Finais do Ensino Fundamental. Identificando o sexto ano como um momento desafiador, tanto para os professores, quanto para os alunos, vamos abordar este processo de transição visando compreender os motivos para esta etapa apresentar tanto dificuldades, quanto oportunidades na formação destes alunos. Neste sentido, faremos um breve histórico dos usos do biográfico e suas intersecções com o saber histórico, além das possibilidades em relação a sua aplicação em sala de aula. A personagem que se torna alvo desta pesquisa é a professora Neidy Angélica de Souza Coutinho, mulher negra, trabalhadora e de origem muito humilde que, apesar de precocemente falecida, deixou sua marca entre alunos, colegas e na própria rede de ensino ao ponto de receber a homenagem póstuma de ter seu nome na escola municipal em que atuou. Compreendendo a escola como ambiente de produção de saberes e transformando a sala de aula de sexto ano em laboratório de história, este trabalho pretende mobilizar o saber docente, com a ativa participação dos alunos, para a realização de uma pesquisa biográfica sobre esta personagem, visando construir um *álbum de memórias* que permanece como um bem perene para o patrimônio da Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho, em Teresópolis/RJ. A premissa do trabalho está na proposição de que, participando desta pesquisa e mobilizando conceitos e métodos fundamentais para a construção do saber histórico, estes alunos sejam motivados a estreitarem seus laços com a escola que frequentam, ao passo que apreendem esta base conceitual e metodológica necessária para a continuidade da sua formação como estudante e cidadão. Além disso, este *álbum de memórias* resultante da proposta de intervenção pedagógica pode servir ao interesse de favorecer uma memória e uma cultura histórica que valoriza o papel das mulheres negras no município de Teresópolis/RJ, podendo fomentar este movimento em outras escolas do Brasil.

Palavras-chave: biografia; sexto ano; saberes docentes; memória; PROFHISTÓRIA.

ABSTRACT

CARREIRO, Wagner Sant'Anna do Valle. *Historical knowledge and the uses of the biographical: pedagogical possibilities for the sixth grade of E. M. Neidy Angélica de Souza Coutinho*. 113f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2025.

This work aims to analyze the possibilities of using biographical information in the classroom as an intervention element in the transition process between the initial and final years of elementary school. Identifying the sixth-grade as a challenging time for both teachers and students, we will approach this transition process with the aim of understanding the reasons why this stage presents both difficulties and opportunities in the education of these students. To this end, we will briefly explore the uses of biographical information and its intersections with historical knowledge, as well as the possibilities for its application in the classroom. The subject of this research is teacher Neidy Angélica de Souza Coutinho, a black, hardworking woman from a very humble background who, despite her premature death, left her mark on students, colleagues, and the school system itself, to the point of receiving the posthumous honor of having the municipal school where I work named after her. Understanding the school as an environment for the production of knowledge and transforming the sixth-grade classroom into a history laboratory, this work aims to mobilize teaching knowledge, with the active participation of students, to carry out biographical research on this character, aiming to build a memory album that remains as a perennial asset for the heritage of the Neidy Angélica de Souza Coutinho Municipal School, in Teresópolis/RJ. The premise of the work is that, by participating in this research and mobilizing fundamental concepts and methods for the construction of historical knowledge, these students will be motivated to strengthen their ties with the school they attend, while also grasping the conceptual and methodological foundation necessary for their continued development as students and citizens. Furthermore, this memory album resulting from the proposed pedagogical intervention can serve the purpose of fostering a memory and historical culture that values the role of black women in the municipality of Teresópolis, RJ, and may foster this movement in other schools throughout Brazil.

Keywords: biography; sixth grade; teaching knowledge; memory; PROFHISTÓRIA.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	8
1	ENSINAR E APRENDER HISTÓRIAS POR MEIO DE BIOGRAFIAS: APOSTAS E POSSIBILIDADES	12
1.1	A escrita biográfica e algumas de suas metamorfoses	22
1.2	Biografias e história local	29
2	O DESAFIO DAS CLASSES DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	34
2.1	A questão da(s) cultura(s) escolar(es)	38
2.2	A escola como espaço para a produção de conhecimentos	42
3	ESCAVANDO MEMÓRIAS, CONSTRUINDO HISTÓRIAS: A EXPERIÊNCIA DA TURMA 65 COM A BIOGRAFIA DA PROFESSORA NEIDY ANGÉLICA DE SOUZA COUTINHO	54
3.1	Currículo e possibilidades pedagógicas	63
3.2	Possibilidades metodológicas no trabalho com fontes históricas em sala de aula	66
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
	REFERÊNCIAS	87
	APÊNDICE – Intervenção didático-pedagógica	95
	ANEXO – O álbum de memórias de Neidy Angélica de Souza Coutinho	109

INTRODUÇÃO

Os desafios da atividade docente são notórios, tanto entre aqueles que se aventuram no magistério, enfrentando o cotidiano das escolas e toda a complexidade das relações que se estabelecem entre o próprio corpo docente e, principalmente com o mosaico de personalidades e situações socioeconômicas que o corpo docente apresenta, como também para aqueles que, ausentes do cotidiano das escolas, percebem estes desafios ao imaginarem as dificuldades presentes no convívio com um conjunto tão diverso de crianças e adolescentes nas salas de aula. Mesmo com um reconhecimento difuso da importância dos professores na formação da sociedade, a memória relacionada a estes personagens ainda tem pouco espaço na cultura histórica fomentada entre nós.

Carregando a bagagem/responsabilidade de dar continuidade a uma tradição familiar no magistério e saindo de uma cidade no interior do estado (Teresópolis/RJ) em direção à querida São Gonçalo/RJ, iniciei minha trajetória como aspirante a professor no já longínquo ano de 2005, quando ingressei na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, estabelecendo contato com professores que se tornariam meus referenciais tanto na teoria quanto na prática docente em História. Entre os professores do primeiro semestre da graduação, ministrando a disciplina *Introdução ao estudo de História*, estava aquela que viria a orientar este trabalho, vinte anos depois, Márcia Gonçalves.

Os anos da minha formação superior se mostraram tanto desafiadores, quanto gratificantes. A necessária superação das lacunas deixadas por uma formação básica que refletia a falta de professores e a desvalorização da atividade docente na rede pública de ensino representou um dos primeiros entraves na minha trajetória universitária. Além disso, a distância da família e dos amigos me levaram a questionar em muitos momentos a escolha pela formação superior em outra cidade. Por outro lado, credito a esta vivência como aluno da escola pública a minha formação humana e a capacidade de conviver e atuar neste ambiente tão diverso. Apesar disso, com ajuda de novos e queridos amigos que carrego para a vida, consegui concluir com êxito a formação superior e logo me depararia com os desafios acima citados presentes na atividade docente.

Já nos primeiros anos de atuação docente, pude perceber a sensação de animosidade entre os meus pares e as turmas compostas por alunos mais novos, principalmente o sexto ano. Em todas as escolas por onde passei, desde Nova Iguaçu e Duque de Caxias, na Região Metropolitana, até a escola em que atuo hoje, na Zona Rural de um município do interior do estado do Rio de Janeiro, percebo entre meus pares o sentimento de que as turmas do sexto ano tendem a ser “difíceis”, principalmente devido ao fato destes alunos mais novos serem vistos como “agitados” e “imatuross” para o ambiente de uma escola que oferece os Anos Finais do Ensino Fundamental.

Neste trabalho pretendo abordar os motivos desta “dificuldade” à qual os colegas professores se referem e buscar meios para intervenção neste quadro que se reproduz ano após ano nas escolas brasileiras.

Diante deste quadro e entendendo a sala de aula como ambiente profícuo para a produção de conhecimento, desenvolvi um trabalho onde os estudantes da turma 65 da E. M. Neidy Angélica de Souza Coutinho foram conduzidos a canalizar toda esta energia e entusiasmo infantil em uma empreitada visando construir um *álbum de memórias* sobre a professora que dá nome à nossa escola. Fazendo uso dos estudos biográficos e buscando tornar a sala de aula uma espécie de “laboratório” de estudos históricos, mobilizando os conceitos e métodos fundamentais do saber histórico em sala de aula e, a partir das fontes reunidas sobre esta personagem, levar estes alunos a compreenderem os processos por trás da produção do saber histórico, ao mesmo tempo em que, conhecendo a história de vida da professora que dá nome à escola, poderem desenvolver uma maior intimidade com o espaço que irão frequentar.

No primeiro capítulo, abordarei as possibilidades de usos do biográfico em sala de aula. Neste sentido, inicio com uma análise sobre os diferentes usos da biografia ao longo do tempo. Aqui, os trabalhos de Márcia Gonçalves (2003, 2004, 2016 e 2020), Sabina Loriga (1998 e 2011), Françoise Dosse (2015) e Pierre Bourdieu (1986) proporcionam uma visão ampla sobre este ramo e suas mudanças e permanências na historiografia ao longo do tempo. Outro elemento fundamental deste capítulo é a abordagem deste ramo do saber em sala de aula. Neste sentido, os trabalhos de Alexandre Avellar (2010), Michele Gonçalves Cardoso (2021) e Fernanda Crespo (2016) proporcionam a substância necessária para o diálogo entre biografia e História junto aos alunos da Educação Básica.

Além disso, o fato de Neidy Angélica ter sido uma trabalhadora negra insere este trabalho na temática da educação antirracista tão cara a autores como Kabengele Munanga em “*Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?*” (2015), Edson Azeredo, Fernanda Crespo e Márica Gonçalves em “*Vidas que importam! Biografia e ensino de História na Educação Básica*” (2021), onde alertam sobre a necessidade de introduzir a temática racial como elemento fundamental nos debates sobre a sociedade brasileira desenvolvidos nas salas de aula.

Já no capítulo 2, buscamos compreender as questões que envolvem o processo de transição entre os Anos iniciais e os Anos Finais do Ensino fundamental com a intenção de agir neste cenário, favorecendo a adaptação destes estudantes que, geralmente, estão chegando a uma nova escola. Neste sentido, os estudos realizados por Fernanda Moreno (2022), Sueli Hauser (2007) e Leide Lameu (2007) nos ajudam a compreender a realidade da transição entre segmentos e sobre a adaptação a uma nova cultura escolar, típica das escolas que oferecem os Anos Finais. Aqui, os estudos de Dominique Julia (2001) tornam-se preponderantes para que possamos compreender a dinâmica cultural própria dos ambientes escolares e as possibilidades de ação nestes ambientes.

Pensando o caráter propositivo do programa de mestrado em Ensino de História – PROFHISTÓRIA –, onde as elaborações teóricas passam a ser compreendidas em intersecção com a atividade docente gerando propostas de intervenção no “mundo real” das salas de aula, torna-se preponderante compreender a atuação docente no sentido de produção de conhecimentos, fomentado uma abordagem diferente da *transposição didática* e gerando uma relação mais horizontal entre a academia e as escolas de Educação Básica. Ainda no capítulo 2, vamos dialogar com autores do porte de Ilmar Mattos (2006), Maurice Tardif (2014), Flávia Caimi (2006, 2016 e 2019) e Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) para compreender a natureza deste saber que os professores desenvolvem cotidianamente nas escolas e as possibilidades em torno dos mesmos.

Por fim, munido dos referenciais acima citados, chegamos ao capítulo 3, onde abordaremos todo o processo de aplicação destes saberes na produção do *álbum de memórias* da professora Neidy Angélica de Souza Coutinho junto à turma 65 da escola que carrega o nome desta personagem, na qual atuo como docente. Este capítulo serve ao interesse de teorizar cada etapa prática do projeto desenvolvido propondo

diferentes abordagens diante da estrutura curricular e de propor a atuação docente em História como meio de intervenção nas disputas em torno da *memória* tão comuns na historiografia. Neste cenário, foi imprescindível abordar as análises de Circe Bittencourt (2009 e 2018) sobre o ensino de história, Verena Alberti (2005, 2012 e 2019) com sua análise metodológica sobre a *História Oral* e o uso de fontes históricas em sala de aula, além de Mário Chagas (2002) e sua interpretação sobre a *memória* como espaço de disputas políticas.

Encerro o trabalho apresentando uma proposta de sequência didática problematizadora, nos moldes propostos por Helenice Rocha (2015), onde analisarei cada etapa da aplicação das ideias debatidas ao longo do trabalho na construção deste *álbum de memórias* produzido no ano de 2024 junto à turma 65 da Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho, apresentando o resultado deste trabalho e as possibilidades de ampliação deste projeto na própria escola e na Rede Municipal de Ensino da cidade de Teresópolis/RJ.

Ciente de que este trabalho não busca esgotar os debates propostos e reconhecendo a pluralidade das diferentes escolas ao redor do Brasil, busco oferecer a minha contribuição como professor/pesquisador e compartilhar com meus pares uma possibilidade de intervenção no processo de transição escolar e na apreensão, entre os alunos, dos conceitos e métodos básicos para a compreensão e produção do saber histórico em sala de aula. Confiante no resultado do trabalho realizado, entendo que as reflexões e análises aqui desenvolvidas possam favorecer uma nova visão dos colegas que poderão se apropriar deste trabalho em relação às escolas em que atuam, em especial em relação às turmas de sexto ano do Ensino Fundamental.

1 ENSINAR E APRENDER HISTÓRIAS POR MEIO DE BIOGRAFIAS: APOSTAS E POSSIBILIDADES

Em dois de fevereiro de 2015 começava a minha trajetória na Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho. Referenciado por um amigo, também professor de história, fiz a escolha de me tornar professor da, até então, maior e mais moderna escola municipal da cidade de Teresópolis. Muito animado com a oportunidade de desenvolver meu trabalho em uma escola da zona rural, espaço com o qual logo me identifiquei devido ao fato de também ter minha origem nesta área da cidade, não me atentei sobre a história da escola e os significados dos seus símbolos.

Fotografia 1 - Professora Neidy Angélica, afixada no hall de entrada da E.M. Neidy Angélica de Souza Coutinho



Fonte: Arquivo da E. M. Neidy Angélica de Souza Coutinho.

A Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho foi inaugurada em 30 de dezembro de 2002, no bairro de Vargem Grande, para atender aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental daquele bairro. Em 20 de maio de 2006, foi inaugurado o novo prédio para que a escola passasse a atender os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, com a proposta de ser uma “escola modelo” tornando-se a maior e mais moderna escola da cidade. Em um terreno de 4.500m², com vista

para o maciço da Mulher de Pedra, a Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho é a maior da rede municipal de ensino na zona rural, com 3.000m² de área construída e 12 salas de aula. Tem capacidade para atender 850 estudantes. Hoje, conta com 718 e é a segunda em número de alunos, atrás do Centro Educacional Roger Malhardes.

Com o passar dos anos, algumas curiosidades inquietantes foram se desenvolvendo enquanto me integrava como parte da comunidade escolar: quem teria sido essa mulher que empresta seu nome para este espaço escolar? O que ela teria feito para merecer tal homenagem? Meus colegas e os estudantes conheciam sua trajetória?

Percebi que a única referência à professora estava em uma fotografia exposta ao lado da sala da direção e logo tive a possibilidade de perceber que se tratava de uma mulher negra que também tinha sido professora da rede municipal. Porém, as respostas aos meus questionamentos pararam por aí. Nenhum colega da escola tinha conhecimento sobre a história de vida da professora Neidy Angélica e, muito menos sobre os motivos que levaram à homenagem póstuma que recebeu.

O ano de 2023 seria marcante para mim, tanto no aspecto pessoal, como no profissional. Neste ano, outra escola da rede municipal de Teresópolis que recebeu o nome da minha avó materna, professora Irene Sant'Anna do Valle¹, completava vinte anos. Neste mesmo ano, iniciei minha trajetória no PROFHISTORIA e pude entender a importância do trabalho docente como produção intelectual. Apesar de não ter memórias sobre ela, uma vez que ainda era muito pequeno quando faleceu, sabia que sua trajetória foi importante para aquilo que me tornei. Isto se deve ao fato de que todas as suas cinco filhas se tornaram professoras como ela, inclusive a minha maior referência que é a minha mãe, também chamada Irene.

O ingresso no PROFHISTÓRIA representou a possibilidade de contribuir com esta homenagem à matriarca da minha família que inspirou meu ingresso no magistério. Inicialmente, pretendia realizar uma pesquisa biográfica que desse conta

¹ Irene Sant'Anna do Valle iniciou sua trajetória como professora leiga em 1958, ministrando aulas na varanda da sua casa, no bairro Pinheiros, até o ano de 1961. Com a regulamentação imposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61 para a formação dos docentes e diante do quadro de falta de professores que assolava o Brasil pôde ser efetivada como professora a partir dos *exames de suficiência*, em 1963. Atuou também como merendeira em diversas escolas da rede estadual. A partir de 1978, passou a conviver com uma série de problemas de saúde causados por derrames cerebrais que a obrigaram a interromper sua trajetória como professora, culminando na sua aposentadoria em 1983. Viria a falecer no ano de 1989, aos 68 anos de idade.

de buscar nas reminiscências desta vida as situações que perpassam a trajetória de uma professora na rede de ensino de Teresópolis. Entretanto, ao longo do primeiro ano de curso, percebi que não seria viável, naquele momento, tornar esta pesquisa aplicável como intervenção didático-pedagógica nas minhas salas de aula. Neste ponto, decidi direcionar a minha disposição para realizar uma pesquisa que servisse à finalidade de buscar respostas sobre os questionamentos que tinha sobre a minha própria escola e, com a participação dos alunos do sexto ano da E. M. Neidy Angélica de Souza Coutinho, conduzir uma pesquisa para ajudar a contar um pouco dessa história de vida para a comunidade escolar.

A intenção que norteia a presente pesquisa está atrelada às possibilidades de utilização das histórias de vida como elemento para o trabalho com conceitos e métodos fundamentais para o estudo de História em sala de aula. A partir de atividades voltadas para a produção de um *álbum de memórias*, coordenadas pelo professor, os alunos teriam contato com alguns procedimentos da pesquisa historiográfica, devidamente didatizados, e, assim, poderiam desenvolver uma maior familiaridade com o processo de construção do saber histórico.

O objeto dessa análise seria a biografia da professora que dá nome à escola onde esses alunos passam a maior parte de seus dias. O fato de diversas escolas do município de Teresópolis terem sido nomeadas a partir de homenagens às professoras que atuaram nesta cidade permite que essa análise biográfica favoreça uma cultura histórica onde a mulher trabalhadora seja vista como agente ativo nos processos que envolvem as comunidades das quais esses alunos fazem parte, evidenciando assim a presença dessas mulheres na memória e na história da cidade.

A história de vida da “tia Neidy”, apelido pelo qual ficou conhecida nas escolas em que atuou, pode ser confundida com histórias de outras meninas negras que, desafiando os marcadores de gênero e raça tão presentes na sociedade brasileira, buscaram na educação um meio de ascensão social.

Nascida em 30 de setembro de 1951, na cidade de Teresópolis, foi a filha caçula de uma família de dez irmãos, sendo oito homens e duas mulheres, seu pai trabalhou como funcionário público da Prefeitura Municipal, e sua mãe, Maria Angélica de Souza, como lavadeira. Residentes do bairro do Alto, experienciaram as dificuldades impostas em uma sociedade marcadamente racista e elitista na cidade que, de certa forma, refletia a realidade do país. Neidy Angélica experimentou uma infância onde os

parcos recursos materiais representaram um entrave a qualquer expectativa de uma vida melhor.

Após o falecimento da sua mãe, quando tinha apenas 12 anos, e logo depois do pai, precisou abdicar do sonho de estudar para se tornar babá na cidade do Rio de Janeiro. Depois de algum tempo, graças ao direito de receber uma pensão pela morte do pai, pôde retornar a Teresópolis e concluir o curso de formação Normal no Colégio Estadual Edmundo Bittencourt no ano de 1972. Quatro anos depois, ingressaria na Rede Municipal de Ensino e iniciaria sua trajetória como professora e depois diretora da Escola Municipal Governador Portela. No ano de 1987, ingressou na Rede Estadual, também ocupando posições como regente de turma e auxiliar de direção.

Sua trajetória, apesar de conturbada, serviu como referência para outras meninas negras de origem humilde buscarem na educação a possibilidade de ascensão social. Formou-se pedagoga no ano de 1991 pela FEAP (Fundação Educacional Além Paraíba), passando a incentivar todas as suas colegas de trabalho a buscarem o caminho da formação superior como meio de aprimoramento de suas práticas e, também, de avanços nas suas situações funcionais.

Neidy Angélica veio a falecer precocemente no dia 26 de dezembro de 1998, com apenas 47 anos de idade. Deixou dois filhos: Leonardo e Patrícia Angélica, além de um legado de inspiração, não só para meninas negras, mas também para todos aqueles que estiveram em seu convívio privado ou profissional. Suas colegas relatam que logo no início do ano seguinte ao seu falecimento, todas se matricularam na universidade, concluindo assim sua formação superior².

A possibilidade de explorar a história de vida de uma professora da rede municipal de Teresópolis que dá nome à escola em que atuei na maior parte da minha carreira enquanto docente³ inevitavelmente perpassa a dimensão autobiográfica. Esta afirmação está calcada tanto nos desafios enfrentados por aqueles que se propõem a embarcar na aventura da docência em uma cidade do interior do estado do Rio de Janeiro, quanto no fato de que a minha trajetória na E. M. Neidy Angélica de Souza Coutinho estar diretamente atrelada a esta pessoa cujo nome é mencionado diariamente pela comunidade escolar, a despeito de pouco ser conhecido sobre sua

² Informações obtidas a partir dos registros documentais e relatos de colegas e familiares de Neidy Angélica reunidos ao longo do ano de 2024.

³ Completei 10 anos atuando como docente na Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho em fevereiro de 2025.

vida. Passou a ser oportuno – e um tanto indispensável – explorar este encontro entre Neidy Angélica e um jovem docente de história que pretende analisar a trajetória de uma professora que deixou sua marca a ponto de ser homenageada ao nomear uma escola.

Cabe destacar que o fato de a professora Neidy Angélica ter sido uma mulher negra, de origem muito humilde⁴, permite avançar na luta pela inclusão dos estudos sobre a história e a cultura afro-brasileira nas salas de aula da Educação Básica, à luz da Lei 10639/03. Esta lei, complementada pela 11645/08, foi uma conquista da luta dos movimentos negros no Brasil ao longo de décadas⁵ e busca fomentar entre os estudantes a representatividade das minorias. Partindo dessa premissa, torna-se plausível trazer o foco para a trajetória de uma mulher cuja vivência se opõe ao papel subalterno a que a população afrodescendente foi relegada ao longo da história do Brasil.

Fernanda Crespo (2016) defende, em sua dissertação sobre a trajetória de Laudelina de Campos Mello, a necessidade de articular as questões de raça, gênero e trabalho também nos espaços escolares. Sobre isso, afirma a autora:

as questões de raça, gênero e trabalho, especialmente quando articuladas, são pungentes para a sociedade atual, porém ainda encontramos grandes lacunas no que concerne ao trabalho com elas no ambiente escolar (CRESPO, 2016, p. 12).

A concepção acima exposta está de acordo com a análise de Kabengele Munanga (2015) sobre a urgência em se promover o ensino sobre o negro no Brasil e, com isso, combater o “mito da democracia racial” em sala de aula, questionando a ideia abstrata do universalismo do ser humano. Para tanto, o autor defende a não

⁴ De acordo com a entrevista da professora Rozi Neide da Conceição Coelho Gomes, sua sobrinha e colega de trabalho, ela foi a filha mais nova entre onze irmãos. Perdeu a mãe e o pai com apenas doze anos e foi criada pela irmã mais velha. A rodada de entrevistas aconteceu no dia 25 de setembro de 2024, no prédio anexo da Escola Municipal Governador Portela, onde reuni antigas colegas de trabalho e familiares da professora Neidy Angélica.

⁵ A III Conferência Mundial da ONU contra o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância correlata, em Durban, África do Sul, em 2001, foi um marco no processo de inclusão das pautas raciais nas políticas de ação afirmativa em benefício dos negros, indígenas e outras minorias. O engajamento do governo brasileiro em executar a Declaração dessa conferência foi resultado de décadas de luta dos movimentos negros no Brasil. A partir dessa Declaração, foi possível caminhar no sentido da aprovação da Lei 10639/03 e do Decreto 11645/08. PEREIRA, A., PIUNA, Y., SOUZA, S. L., *A Declaração de Durban e o Contexto da Lei 10639/2003: História e Cultura Afro Brasileira e Africana em Pauta*. Em: https://www.unifimes.edu.br/filemanager_uploads/files/documentos/semana_universitaria/viii_semana/ciencias_humanas_e_sociais/declaracao_durban.pdfntífica. Acesso em: 23/07/2025.

erradicação da ideia de “raça”, pois, segundo ele, “o racismo do século XXI não precisa mais do conceito de raça, pois se fundamenta sobre novas essencializações” (MUNANGA, 2015. p. 25). Ainda segundo Munanga,

a saída, no meu entender, não está na erradicação da raça e dos processos de construção da identidade racial, mas sim numa educação e numa socialização que enfatizem a coexistência ou a convivência igualitária das diferentes identidades particulares. [...] Sem construir sua identidade ‘racial’ ou étnica, alienada no universo racista brasileiro, o negro não poderá participar do processo de construção da democracia e da identidade nacional plural em pé de igualdade com os seus compatriotas de outras ascendências. (MUNANGA, 2015. p. 25).

Diante das reflexões de Munanga e Creso, entendo que a representatividade de Neidy Angélica possa favorecer, entre os alunos, a derrubada de estigmas que acompanham historicamente a identidade das populações afrodescendentes no Brasil. Assim, podemos, a partir das salas de aula, questionar o *status quo* que hierarquizou a relação proprietário/escravizados(as) e que hoje se apresenta na relação brancos/negros.

Se tratando de uma proposta articulada em torno da biografia de uma mulher negra e trabalhadora, podemos encontrar a intersecção entre gênero, raça e trabalho buscada por Creso, favorecendo não só o combate ao racismo, bem como o questionamento diante da estrutura patriarcal da sociedade brasileira.

Pensar as possibilidades em torno dos usos do biográfico nas aulas de História na Educação Básica demanda uma reflexão mais aprofundada sobre a própria prática de biografar. O interesse humano em saber sobre o outro, seus sucessos e fracassos, decisões e rupturas – popularmente chamado de “fofoca” – acompanha a humanidade ao longo do tempo e serviu a diferentes intencionalidades ao longo da história. É partindo deste interesse direcionado às trajetórias individuais que os historiadores voltaram a dar a atenção devida às narrativas biográficas, principalmente a partir da década de 1970.

A partir da análise das reflexões sobre o gênero suscitadas por Sabina Loriga (1998 e 2011), Márcia Gonçalves (2003 e 2020), Fraçoise Dosse (2015) e Michele Gonçalves Cardoso (2023) podemos traçar um panorama das transformações e possibilidades abertas pelo gênero biográfico na historiografia. Cabe ressaltar também a crítica de Pierre Bourdieu (1986), elaborada no calor dos debates historiográficos pós-estruturalistas e intitulada *Ilusão Biográfica*, onde o autor busca demonstrar a

necessidade de entender uma trajetória de vida fora de uma perspectiva linear e reconhecendo a sua complexidade e as discontinuidades que fazem parte da existência humana, além da influência que o meio no qual o indivíduo se insere determina em suas ações.

Sobre este tema, cabe salientar o diálogo com Giovanni Levi em seu texto *Usos da biografia* (1989) onde o autor reflete sobre as possibilidades em torno dos usos do biográfico na produção historiográfica. Logo nas primeiras páginas do texto Levi apresenta um instigante questionamento sobre a produção biográfica: “*Pode-se escrever a vida de um indivíduo?*” (LEVI, 1989. p. 169). Diante deste questionamento, o autor propõe que a grande dificuldade em responder a ele está relacionada

ao fato de que nós, como historiadores, imaginamos que os atores históricos obedecem a um modelo de racionalidade anacrônico e limitado. Seguindo uma tradição biográfica estabelecida e a própria retórica de nossa disciplina, contentamo-nos com modelos que associam uma cronologia ordenada, uma personalidade coerente e estável, ações sem inércia e decisões sem certeza. (LEVI, 1989. p. 169)

Assim, Levi concorda com Bourdieu (1986) na necessidade indispensável de se reconstruir o contexto, a “*superfície social*” em que os indivíduos vivem e agem. Entretanto, surge o alerta de que esta abordagem pode comportar “*elementos funcionalistas na identificação das normas e dos estilos comuns aos membros do grupo e na rejeição dos afastamentos e dos desvios tidos como não significativos*” (LEVI, 1989. p. 175). Ou seja, partido desta abordagem criticada por Levi, podemos ser levados a perceber as escolhas individuais a partir de um determinismo baseado neste contexto. Assim, a biografia não seria a de uma pessoa singular, mas sim de um “*indivíduo que concentra todas as características de um grupo*” (LEVI, 1989. p. 175). Sobre seu ponto de discordância com a abordagem de Bourdieu, diz Levi

Pierre Bourdieu levanta tanto a questão do determinismo quanto a da escolha consciente, mas a escolha consciente é antes constatada do que definida, e a ênfase parece recair mais nos aspectos deterministas e inconscientes, nas ‘estratégias’ que não são fruto ‘de uma verdadeira intenção estratégica’”. (LEVI, 1989. p. 175)

Ainda refletindo sobre a escrita biográfica, Manoel Luiz Salgado Guimarães propõe que ela seja:

uma escrita, forma peculiar de transformar essa vida, de pura experiência biológica – *zôê* –, em *bios*, com a articulação de eventos e a sua representação pela via da narrativa que conta uma história e produz um sentido que objetiva uma partilha. (GUIMARÃES, 2008. p. 19)

Ou seja, a biografia necessita de uma elaboração narrativa na reconstrução de uma trajetória que se desdobra entre as etapas da vida biológica. Entre os momentos do nascimento e da morte biológica se desenrola uma trajetória singular que só pode ser compreendida nas suas particularidades a partir das narrações acerca da trajetória deste indivíduo. É nesta intersecção entre vida biológica e a narração sobre as memórias desta vida que os estudos biográficos se desenvolvem. Neste sentido, Guimarães enfatiza que

uma biografia, como escrita da história, impõe necessariamente a presença de um outro para quem se narra, o qual não vivenciou as experiências narradas, mas, imagina-se, elas podem significar algo de relevante” (GUIMARÃES, 2008. p. 19).

Portanto, a narrativa de uma história de vida só ganha significação a partir daquele para quem essa história é narrada. Neste sentido, conclui Guimarães:

enfim, narrar uma vida implica produzir para ela um sentido, tornando-a, por essa via, não apenas partilhável, como também significativa, e dessa forma tornando o tempo uma experiência socialmente compartilhável. (GUIMARÃES, 2008. p. 19)

Assim, através da narração e da escavação desta memória os limites da vida biológica poderiam ser burlados como bem define Márcia Gonçalves:

a escrita de histórias de vida parece burlar a morte um pouco desta forma, sendo ressignificada à luz das demandas e impasses sociais, a informar a variação de suas formas e funções, ao dialogar com práticas de leitura e expectativas de leitores, ao retornar passíveis de escuta vozes e falas silenciadas, ao fazer viver mais uma vez, e tantas outras, os que jazem no papel e nas letras. (GONÇALVES, 2020. p. 65)

Esta gama de estudos sobre as possibilidades de usos do biográfico na produção historiográfica se abre novamente em finais da década de 1960 e, principalmente na década de 1970, no contexto da crise do paradigma estruturalista, em questionamento à hegemonia das tentativas de explicações totalizantes representadas pela corrente dos *Annales* e da tentativa de escrever “a história das estruturas que passavam a explicar as ações humanas segundo determinações que

escapavam a esses homens no mundo” (GUIMARÃES, 2008. p. 21). Segundo Alexandre de Sá Avelar (2010) esse movimento de ver a história para além das dimensões estruturais e dos grandes movimentos das sociedades que foi uma marca da História Social produzida pelos autores vinculados à tradição dos *Annales* e estava sendo desafiada no sentido de “*recuperar a feição humana da história*”. Segundo ele, a biografia cumpre um papel fundamental na ação de humanizar os processos históricos:

A biografia suscitou preocupações com trabalhos de pesquisa mais rigorosos, capazes de demonstrar as tensões existentes entre a ação humana e as estruturas sociais, colocando o personagem e seu meio numa relação dialética e assegurando à História o caráter de um processo com sujeito. (AVELAR, 2010. p. 158)

As narrativas sobre as histórias de vidas têm promovido especial interesse dos leitores, tanto na história como na literatura, ao longo do tempo. A aproximação existente entre romance e história tem servido como fator de atração para alguns e, ao mesmo tempo, de crítica entre outros. Segundo Márcia Gonçalves “*A biografia, seduzindo leitores, com suas narrativas do self, movia-se na fronteira entre romance e história*” (2003. p. 173). Esta aproximação destacada acima também serviu para que os historiadores de viés mais cientificista, principalmente ao longo do século XIX, entendessem a biografia como “gênero menor”, devido a uma pretensa falta de confiabilidade do gênero relacionada ao seu caráter literário.

Françoise Dosse, referência no que tange aos estudos biográficos, entende este hibridismo como:

Gênero híbrido, a biografia se situa em tensão constante entre a vontade de representar um vivido real passado, segundo as regras da *mimesis*, e o polo imaginativo do biógrafo, que deve refazer um universo perdido segundo sua intuição e talento criador. (DOSSE, 2015. p. 55)

No mesmo sentido, Sabina Loriga afirma que “*atestada desde a Antiguidade, a biografia é, desde a origem, um gênero híbrido e compósito. Equilibrando-se sempre entre verdade histórica e verdade literária*” (LORIGA, 2011. p.18). Ou seja, a impossibilidade de reconstruir integralmente uma trajetória de vida, bem como toda a forma de saber histórico, abre caminho para as formulações literárias que irão preencher as lacunas que as fontes históricas não podem dar conta de explicar.

Neste sentido, o aspecto literário presente nas biografias acaba sendo inevitável, já que, ainda segundo Dosse, *não se pode restituir a riqueza e a complexidade do mundo real* (DOSSE, 2015. p. 55). A inevitabilidade do literário no gênero biográfico define a relação entre biografia e história em um lugar de *fronteira*⁶, que busco interpretar nos moldes propostos por Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) em sua reflexão sobre a pesquisa no ensino de História, ou seja, um espaço que define limites e disputas, entretanto, proporciona importantes trocas e contribuições.

O grande interesse e os intensos debates em relação aos usos do biográfico remontam à antiguidade – apesar de existirem indícios de que o ato de narrar histórias de vida, ou seja, biografar, tenha sua origem já entre as populações que transmitiam seu conhecimento a partir da tradição oral, antes mesmo do desenvolvimento da escrita.

Nas sociedades de tradição cultural oral, antes da invenção da palavra escrita, a memória era transmitida de uma geração a outra através de mitos, parábolas e ensinamentos explicados por um mestre a seus discípulos. Posteriormente, desenhos em grutas, em pedras, em ossos e em artefatos de argila, e madeira funcionaram como primeiras formas de registro e transmissão de mensagens de forma mediada, sucedendo suportes primários como o ar e o próprio corpo. (SIQUEIRA, 2002. p. 70)

A longevidade do gênero biográfico e as metamorfoses ao longo do tempo devem ser levadas em consideração ao pensar as possibilidades em torno dos usos das histórias de vida em diferentes contextos históricos. Assim, torna-se imperativo entender a produção de biografias em sua historicidade. Sobre isso, Gonçalves expõe que

a reflexão sobre a escrita de biografias, usos, formas, caracterizações é um caminho para a análise de como cada sociedade, em seus códigos culturais, nomeou, compreendeu, representou e fez significar o lugar de seres humanos como agentes, leia-se, sujeitos do seu próprio existir. (GONÇALVES, 2003. p. 172)

⁶ Ao pensar a pesquisa no ramo do ensino de História, Ana Maria Monteiro e Fernando Penna propõe uma analogia com o elemento da geopolítica denominando *fronteira*. Segundo os autores, “*a fronteira é lugar onde são demarcadas diferenças, mas onde também é possível produzir aproximações, diálogos, ou distanciamento entre culturas que entram em contato*”. (MONTEIRO e PENNA, 2011. p. 194)

A reflexão acima propõe que a própria produção de biografias, desde a escolha dos indivíduos que devem ter suas vidas biografadas, passando pela intencionalidade política, social ou educativa também vem passando por transformações ao longo do tempo.

Assim, acompanhando as transformações e possibilidades abertas para o uso do biográfico na escrita da história, seria possível planejar uma forma de utilização deste gênero nas salas de aula, enriquecendo a experiência da construção do saber histórico com os estudantes da educação básica. Neste ponto, a redução das escalas de análise histórica pode cumprir um papel importante. As possibilidades de investigação a partir da *Micro-história* em intersecção com a *História Local* podem garantir a construção de “*uma modalidade nova de uma história social atenta aos indivíduos percebidos em suas relações com outros indivíduos*” (REVEL, 1998. p. 21).

1.1 A escrita biográfica e algumas de suas metamorfoses

Em busca de traçar um histórico do gênero biográfico e dos usos e debates em torno do mesmo, é de suma importância o texto de Márcia Gonçalves *A morte e a morte da biografia* (2020), onde a autora demonstra os momentos de maior e menor ênfase dada às biografias e as diferentes formas e objetivos sociais e políticos por trás dessas obras; e também *Biografia e História Local: usos e intersecções* (2003), – em que a pesquisadora busca relacionar a escrita de uma história de vida a partir da *História Local* e da sua relação com a *Micro-história*. Também no sentido de compreender as vicissitudes em torno da escrita biográfica, o trabalho de Alexandre de Sá Avelar intitulado *A biografia como escrita da História: possibilidades, limites e tensões* (2010), oferece importante contribuição teórica sobre o tema. Além disso, o diálogo com Sabina Loriga que em *O pequeno x* (2011) e *A biografia como problema* (in REVEL, 1998) proporciona o arcabouço teórico e metodológico necessário para uma empreitada que propõe a construção de um *álbum de memórias* junto aos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Não se pode deixar de levar em consideração nesta construção a crítica elaborada por Pierre Bourdieu em seu artigo *A ilusão biográfica* (1986), a partir do qual alertou aqueles que pretendiam se dedicar aos estudos biográficos na escrita da História sobre a complexidade do ser humano que

devia ser refletida na produção destes trabalhos e a resposta de Giovanni Levi em *Usos da biografia* (1989).

Além das contribuições acima citadas, busco explorar as possibilidades de usos do biográfico em sala de aula. Neste ponto, o trabalho de Michele Gonçalves Cardoso intitulado *Biografia e temporalidades: prática historiográfica e o ensino de História* (2021) ajuda a pensar a mobilização dos diferentes referenciais que tangem às biografias no contexto escolar.

Em *A morte e a morte da biografia* Márcia Gonçalves realiza uma breve análise do gênero biográfico ao longo da história, desde a Antiguidade clássica até os tempos atuais. Sua análise demonstra os diferentes usos sociais e políticos desse gênero desde a Grécia Antiga, onde o topos ciceroniano *historia magistra vitae* se fazia presente também na escrita de histórias de vida a partir da exemplaridade dessas histórias para as pessoas daquele presente; passando pelas biografias da primeira e da segunda modernidade, referenciando a valorização do indivíduo no mundo e seus usos no contexto de forja dos nacionalismos; a *revolta antipositivista* das primeiras décadas do século XX que levou ao descrédito do gênero no campo da historiografia; até os tempos atuais, onde percebemos uma mudança “na valorização e na eleição das vidas dignas de serem matéria de narração” (2020. p. 71), abrindo espaço para as narrativas de histórias de vida de pessoas comuns, cujas trajetórias individuais foram negligenciadas no passado.

Cícero, senador da República romana, apreendeu o sentido clássico da escrita da história a partir do parâmetro da exemplaridade. A máxima *historia magistra vitae* – história mestra da vida – referenciou o regime de historicidade dominante no período clássico, onde o conhecimento do passado referenciaria as ações no presente. De acordo com Koselleck

Assim, a história seria um cadinho contendo múltiplas experiências alheias, das quais nos apropriamos com um objetivo pedagógico; ou, nas palavras de um dos antigos, a história deixa-nos livres para repetir sucessos do passado, em vez de incorrer, no presente, nos erros antigos. (KOSELLECK, 2006. p. 42).

Ainda no contexto da Antiguidade as tensões em torno dos estudos biográficos e sua relação com a escrita da história se faziam presentes. Como argumenta Sabina Loriga (1998. p. 228), Tucídides entendia a biografia com “*desprezo aristocrático*” por considerá-la demasiado popular. Políbio, por sua vez, defendia a necessidade em se

separar história e biografia, já que “os historiadores deveriam evitar a dramatização narrativa e empenhar-se em estabelecer e transmitir a verdade” (POLÍBIO, Livro XII. *Apud*. LORIGA, 1998. p. 228). De um outro lado, se posicionava Plutarco que, demonstrando pouco interesse pelos determinantes estruturais, reivindicava, em *Vidas Paralelas*, a superioridade dos sinais da alma (PLUTARCO, *apud* LORIGA, 1998. p. 228).

Retomando a proposição de Márcia Gonçalves sobre a necessidade de analisar a produção biográfica em sua historicidade, podemos perceber que o interesse em narrar histórias de vida acompanha os anseios de uma dada sociedade, em um determinado período de tempo, e os interesses políticos em torno dos mesmos. Esta afirmação nos ajuda a compreender as transformações que o gênero sofreu ao longo da história. Na Idade Média europeia, por exemplo, preponderaram as *hagiografias*⁷ que eram produzidas em um período de intenso domínio do catolicismo e servia ao interesse daquele sistema ao definir padrões de exemplaridade para os fiéis. De acordo com Giovanni Paolo Maggioni:

O texto hagiográfico, a Legenda áurea, na sua primeira redação, produzida por um frade pregador para outros pregadores, não era, portanto, um texto independente. Mais que uma leitura edificante, era uma compilação de material útil para a pregação, de fato, acompanhada de sermões exemplares para indicar a possível utilização desse material em uma sociedade complexa como a Itália (e da Europa) no século XIII. (MAGGIONI, 2017. p. 109)

No contexto da modernidade, principalmente entre os séculos XVIII e XIX, as biografias estiveram voltadas para as grandes personalidades que ajudariam a forjar o nacionalismo, preponderante em um ambiente político profundamente marcado pela busca por uma “edificação de referenciais fundadores da nação” (GONÇALVES, 2020. p. 75). Neste sentido, os biógrafos voltavam sua atenção para histórias de vida das grandes personalidades, como líderes políticos, com as quais as pessoas pudessem se identificar como parte de algo maior: a abstração que chamamos de nação. Sobre as biografias dos séculos XVIII e XIX, diz Gonçalves:

⁷ “Hagiografias são narrativas das vidas de santos – seres humanos que viveram de maneira exemplar, de acordo com os dogmas e crenças do catolicismo. Suas vidas deveriam servir de modelo a quem almejasse a salvação divina, de acordo com o pensamento religioso medieval. Os textos hagiográficos têm origem na Idade Média. Isso se deveu à grande influência da religião na vida das pessoas durante esse período”. (GIRO, 2011. p. 16)

Mais do que o saber histórico, preso à reunião das provas e a uma fidelidade canina às suas significações, as biografias de grandes líderes políticos, puderam cumprir todos os exageros necessários para a mitificação dos construtores de Estados Nacionais, abusando das invenções e esquecimentos providenciais intrínsecos à produção retratos de heróis e de símbolos de heroicidade. (GONÇALVES, 2020. p. 75-76)

De acordo com Loriga, no cenário de domínio da corrente positivista, no século XIX, acontece um processo de “sacrifício” da dimensão individual, que seria relegada a um plano inferior em relação à continuidade da história voltada para um caminhar em direção ao dito “progresso”. *“Numa concepção teleológica do devir, em que a humanidade, num parto trabalhoso, realizava seus fins superiores, o indivíduo era esmagado pela lei”* (LORIGA, 1998. p. 230). Ou seja, os únicos indivíduos que mereciam a atenção dos biógrafos do século XIX seriam aqueles cuja trajetória poderia servir ao ideal de exemplaridade na busca pela construção das bases dos projetos nacionalistas em voga no período. Assim, *“o princípio da individualidade podia aplicar-se a todos os povos e a todas as nações do mundo ocidental, mas não a todas as pessoas”* (LORIGA, 1998. p. 233).

A análise da relação entre biografia e história ao longo do século XIX nos leva a perceber como a memória foi (e é) campo de intensas disputas sociais que envolvem as relações de poder de um determinado tempo. Ao pensarmos o gênero biográfico como um elemento importante na memória de um povo, é importante entender que os sentidos por trás da escolha de quem deve ser biografado e da forma que esta biografia seria construída está envolta nos elementos de disputas nos espaços de poder. Em um cenário de embate constante, o campo da memória envolve relações de poder que definem aquilo que deve ser lembrado e o que deve ser esquecido. Mário Chagas (1997) entende que a relação entre lembranças e esquecimentos é construída a partir de práticas sociais, ou seja, a forma como construímos a memória envolve os projetos dos grupos sociais que ocupam as posições centrais de poder e a necessária resistência dos grupos subalternizados em participar da definição daquilo que deve ser preservado ou destruído. Portanto, *“reconhecer que existem relações entre o poder e a memória implica em politizar as lembranças e os esquecimentos”* (CHAGAS, 1997. p. 44).

Sabina Loriga, em “O pequeno x” (2011) se debruça sobre a relação entre História e biografia, principalmente no século XIX para compreender os usos e limites presentes na fronteira entre estes dois campos, cuja relação vem sendo

problematizada desde então. Para tanto, ela retorna aos autores que através desse século “se esforçaram por salvaguardar a dimensão individual da história” (LORIGA, 2011. p. 14). Assim, realiza uma importante reflexão sobre a fórmula elaborada por Johann Gustav Droysen que, em 1886, escreveu:

Se chamamos *A* o gênio individual, a saber, tudo o que um homem é, possui e faz, então esse *A* é formado por $a + x$, em que *a* contém tudo o que lhe vem das circunstâncias externas, de seu país, de seu povo, de sua época, etc, e em que *x* representa a sua contribuição pessoal, a obra de sua livre vontade. (LORIGA, 2011. p. 14)

Neste sentido, a autora está demonstrando que muitas das percepções sobre a importância do estudo da história a partir dos indivíduos, marca importante da historiografia do pós-estruturalismo, já estavam presentes em trabalhos desenvolvidos no século XIX. Ao realizar essa análise sobre os debates em torno da relação entre história e biografia que ocorriam quase dois séculos atrás, a autora está fazendo uma “incursão pela tradição”, não no sentido de uma “chamada à ordem”, onde os autores teriam uma “autoridade indiscutível”, nem de “negligenciar a importância das inovações ou das experiências historiográficas realizadas nos últimos decênios” (LORIGA, 2011. p. 15), mas sim de uma perspectiva em que a relação com estas reflexões de um passado relativamente distante poderia enriquecer as possibilidades de experimentação no campo historiográfico atual. Assim, seria possível derrubar a ideia de que o passado historiográfico seria uma “experiência monolítica imbuída de certezas sobre a verdade e a objetividade” (LORIGA, 2011. p. 15).

Já na entrada do século XX houve uma mudança no contexto das chamadas Ciências Humanas. Gonçalves demonstra o processo identificado por Hugues (HUGHES, 1977 *apud* GONÇALVES, 2020 p. 77) como *revolta anti-positivista*, decorrente das grandes mudanças sociais e políticas da época que motivaram uma revisão do conceito de *natureza humana*, a partir de uma crítica às concepções racionalistas e cientificistas do século anterior. A ascensão da revista dos Annales e, com ela, da chamada História Social foi preponderante para uma nova concepção dos sujeitos humanos e seu papel como agentes da história. De acordo com Gonçalves:

Nessa perspectiva de análise, o papel dos indivíduos na história, lideranças e/ou anônimos na multidão, adquiria lugar em tramas e enredos apenas por intermédio de sua imersão no social. O sujeito individual era

predominantemente focado como sujeito social (GONÇALVES, 2003 pp. 78-79).

A busca por esta nova compreensão dos sujeitos históricos afetou também o campo dos estudos biográficos. A influência desta *revolta anti-positivista* estimulou redimensionamentos do gênero biográfico oitocentista. Alguns autores, por exemplo, abraçaram a compreensão de que a biografia seria um “gênero menor”. No pós-Primeira Guerra Mundial, entretanto, buscou-se um novo foco para os estudos biográficos.

Esta tendência esteve ligada também às discussões suscitadas pela Escola dos Annales e da historiografia marxista, onde se entende uma “submissão dos agentes individuais a forças sociais e coletivas: mentalidades, religiões, interesses econômicos, relações comerciais” (GONÇALVES, 2020. p. 79).

Márcia Gonçalves dialoga com diversos autores para demonstrar que ao longo do século XX o gênero biográfico passou por momentos de maior e menor prestígio. Muitas querelas se desenvolveram em torno do tema. Enquanto alguns autores viam no hibridismo da biografia “marca, gênero de fronteira, lugar de encontro entre sujeitos individuais e tramas sociais” (GONÇALVES, 2003. p. 176), outros, continuavam a entendê-lo como gênero menor.

Entretanto, a partir do desenvolvimento de novas epistemologias nas ciências humanas⁸, principalmente na entre as décadas de 1960 e 1980, o meio das ciências sociais passou a dar maior importância para os estudos biográficos voltados aos personagens que vivem o cotidiano de “pessoas comuns”, na valorização de processos de compreensão dos fenômenos mais amplos em que a sociedade do seu tempo esteve inserida. Logo no início do seu texto ela destaca a afirmação de Kathryn Hughes “*Biógrafos deveriam escrever sobre pessoas sob seus narizes – pessoas cujas histórias podem parecer mundanas, mas cujas existências diárias são preenchidas por lutas homéricas*” (HUGHES, 2008, Apud GONÇALVES, 2020, pág. 64).

A partir dessa nova tendência na historiografia, a atenção às narrativas biográficas de “pessoas comuns” entrou em voga.

⁸ Gonçalves enfatiza a influência do giro linguístico, pós-estruturalismos, críticas pós-modernas e da Micro-história nesse contexto.

Hoje, a aposta não é mais no grande homem (conceito banido e as vezes desprezado) e sim no homem comum. Este último é o objetivo principal dos estudos sobre a cultura popular, dos trabalhos de história oral ou de história das mulheres. (LORIGA, 1998. p. 244)

Edward P. Thompson cumpriu um papel relevante nesta nova forma de compreender os indivíduos na história. Em oposição ao marxismo ortodoxo e ao estruturalismo, buscou conceber uma *história dos vencidos* onde “*devolveu sua dignidade pessoal aos vencidos da história, às vítimas do passado*” (Loriga, 1998. p. 244).

É neste ambiente que Pierre Bourdieu elabora seu texto crítico *A ilusão biográfica*. Neste artigo, Bourdieu alerta aqueles que pretendem elaborar estudos biográficos sobre a complexidade da existência humana, demonstrando que é impossível compreender uma história de vida de forma linear e cronológica, dotada de sentido e racionalidade. Segundo ele, tratar histórias de vida neste sentido pode levar o pesquisador a “*sacrificar-se a uma ilusão retórica*” (BOURDIEU, 1986. p. 02). Para fundamentar essa afirmação, o autor cita Alain Robbe-Grillet:

O advento do romance moderno está ligado precisamente a esta descoberta: a realidade é descontínua, formada por elementos únicos justapostos sem razão de ser, difíceis de entender na medida em que ocorrem de forma imprevisível, sem propósito e aleatoriamente. (ROBBE-GRILLET, 1984. *Apud* BOURDIEU, 1986 p. 03)

Desta forma, ao pensar a construção de uma biografia o pesquisador deve levar em consideração a incoerência e as discontinuidades que perpassam a existência humana. Sobre essa questão, Alexandre de Sá Avellar propõe que

Os indivíduos não podem mais ser enquadrados em esquemas conceituais definidos e em marcos teóricos pré-estabelecidos. Os vários aspectos de uma vida não são suscetíveis a uma narração linear, não se esgotam numa única representação, na ideia de uma identidade. Ao construir biografias, os historiadores devem estar atentos aos perigos de formatar seus personagens e de induzir o leitor à expectativa ingênua de estar sendo apresentado a uma vida marcada por regularidades, repetições e permanências. (AVELLAR, 2010. p. 162)

As reflexões sobre os estudos biográficos tornam-se importantes para fundamentar a proposta de intervenção pedagógica que busco concretizar, uma vez que levando os alunos à posição de partícipes do processo de construção de um *álbum de memórias* sobre a pessoa que dá nome à escola, é imperativo que eles

compreendam a importância do papel de pessoas comuns para a problematização de processos históricos mais amplos em que eles estejam envolvidos. Saber que a história não é feita somente pelos grandes personagens pode ser de grande valia para dialogar com as subjetividades dessas crianças e fomentar sua compreensão do seu papel no mundo. A possibilidade de narrar histórias de vida de pessoas que não se enquadram no arquétipo do *herói* e o reconhecimento do hibridismo deste gênero, que sincretiza o romance com a investigação histórica, fomentam a possibilidade de pensar a existência de indivíduos que podem ser próximos dos alunos e ainda torna, de certa maneira, atraente a construção do saber histórico pelos alunos.

Neste ponto, cabe ressaltar uma outra chave que se comunica com as biografias de pessoas ordinárias na construção do saber histórico: a *História Local*.

1.2 Biografias e história local

Segundo Gonçalves, o ponto de intersecção entre biografia e história local pode ser melhor compreendido a partir da chave das escalas da *Micro-história*. A partir dessa análise, “a exemplificação concreta de que as intermediações entre indivíduos e sociedades, agentes individuais e sociais poderiam ser redesenhadas na discussão pormenorizada dos recortes e eleições temáticas construídas pelo historiador” (GONÇALVES, 2003. p. 178). Assim, o local e o biográfico podem se relacionar a partir dos cortes definidos pelo historiador. Sobre isso, expõe Gonçalves:

Numa certa leitura, o biográfico, enquanto possibilidade de análise das trajetórias de vida de um indivíduo, pressupõe a eleição de um agente individualizado e de um corte temporal, uma duração, a vida desse agente, ou momentos particulares dessa existência individual. (GONÇALVES, 2003. p. 179).

E sobre o recorte local, diz a autora:

O recorte do local, por seu turno, vem se pluralizando, uma cidade, uma vila, uma escola, espaços institucionais variados, amalgamados como sendo recortes menores de espaços sociais que existem nas inclusões e exclusões de espaços macroscópicos e de fronteiras fluidas – países, nações e entidades supranacionais. (GONÇALVES, 2003. p. 179).

Assim, podemos buscar uma análise mais ampla sobre os processos que se desenvolvem em um certo período a partir de um recorte local definido pelo historiador, onde as relações sociais em uma microescala e em um recorte geográfico local podem servir de substância para compreender uma escala mais ampla dos fenômenos sociais e políticos. O indivíduo, nesta perspectiva, não seria visto em oposição ao sistema social, mas sim como ator, em relação a outros indivíduos na constituição destas relações. Desta maneira, estaria aberta a possibilidade de refletir sobre as ações destes indivíduos a partir das condições históricas vividas (AVELLAR, 2010. p. 165-166).

Ao elaborar sobre as trocas desiguais entre a historiografia francesa e a italiana em *O nome e o como* (1989), Ginzburg e Poni trazem à voga uma nova perspectiva sobre a história social. Em sua crítica às investigações quantitativas de longa duração, os autores alertam para a possibilidade de a “*vida real*” ser posta à margem. Para tanto, utilizam-se da reflexão de Kaplan (1976) de que a visão de longo período pode “*gerar uma abstrata, homogeneizada história social, desprovida de carne e de sangue, e não convincente apesar de seu estatuto científico*” (KAPLAN, *apud.* GINZBURG e PONI, 1989. p. 171). Assim, propõe uma investigação histórica partindo da análise de fenômenos circunscritos a partir dos questionamentos sobre os fenômenos macrohistóricos (GINZBURG e PONI, 1989. p. 172).

Portanto, como proposto em nossa investigação, pensar a trajetória de Neidy Angélica, mulher negra e de origem humilde, pode servir à finalidade de problematizar as relações sociais e econômicas racistas e patriarcais que se fazem presentes ao longo da história do Brasil.

Deslocando a escala de análise histórica para os indivíduos, a nova concepção da biografia na escrita da história poderia fomentar uma reflexão sobre tudo o que as concepções generalizantes eram incapazes de captar. Assim, seria possível compreender os processos históricos a partir de um equilíbrio entre o destino pessoal e o conjunto das relações sociais (LORIGA, 1998. p. 243-244).

Sobre as possibilidades de aplicação dos estudos biográficos nas salas de aula da educação básica, Michele Gonçalves Cardoso (2021) salienta que os debates em torno do tema, seus “*limites e fronteiras*” extrapolaram o ambiente acadêmico e foram levados ao campo do ensino de História (CARDOSO, 2021. p. 10). Neste caso, a possibilidade de superar o modelo tradicional de biografia, onde ela era mobilizada no

sentido de exemplaridade, foi fundamental para as novas abordagens do tema em sala de aula.

As mudanças curriculares no Brasil, desenvolvidas após a ditadura civil-militar, foram determinantes para a possibilidade de revisitação das histórias de vida nos programas de História. Sobre isso, afirma Cardoso:

A disciplina passou por transformações profundas, repensando seu propósito, seus objetivos, sua metodologia e, também, seus materiais didáticos. Nesse processo a biografia não foi excluída das aulas de História – e nem deveria – , mas recebeu outros sentidos e, principalmente, outros protagonistas. (CARDOSO, 2021. p. 10)

A possibilidade de trabalhar “outros personagens” torna-se central no sentido de pensar a biografia de pessoas “comuns” no âmbito local como parte constitutiva da história do Brasil. Pensar pessoas comuns e suas histórias de vida percebidas em suas múltiplas facetas, com o cuidado de nos afastarmos da *ilusão biográfica* apresentada por Bourdieu, pode humanizar o/a biografado/a aproximando suas vivências dos/das discentes que estudam suas trajetórias “*fato que contribui para que alunos e alunas consigam se perceber como protagonistas e agentes históricos.*” (CARDOSO, 2021. p. 10).

Em *Vidas que importam! Biografia e ensino de História na Educação Básica* (2021), Edson G. Azeredo, Fernanda Crespo e Márcia Gonçalves fazem o debate sobre a mobilização de narrativas vivenciais nas salas de aula a partir de uma perspectiva crítica em relação aos currículos, possibilitando a exploração do campo da educação e da sua “*centralidade como espaço de formação de sujeitos e subjetividades ciosos da premissa ética de defender direitos e combater desigualdades*” (AZEREDO, CRESPO e GONÇALVES, 2021. p. 131). Ou seja, ao perceber a escola como ambiente central na formação de indivíduos comprometidos com as causas sociais, os docentes deveriam, em um ato corajoso de questionar a estrutura curricular, abordar as *vidas que importam* e fomentar uma nova perspectiva histórica onde esses sujeitos possam agir no mundo também influenciados pela empatia gerada a partir do reconhecimento das vicissitudes presentes nessas histórias de vida.

No entanto, a quem nos referimos quando apontamos para as *vidas que importam*? Partindo de um diálogo com Judith Butler e seus conceitos que referenciam

as *vidas precárias* ou *vidas tornadas precárias*⁹ optam por privilegiar as histórias de vida daqueles que são negligenciados devido à sua condição de precariedade diante de uma estrutura de poder onde ocupam posições subalternas, como é o caso da pessoa que optei por *dar vida* a partir de um estudo biográfico na condição de mulher, negra e de origem humilde em uma sociedade marcadamente racista e patriarcal.

Sobre as possibilidades em torno das biografias em sala de aula, Michele Gonçalves Cardoso destaca a importância de levar o tema para além das análises sobre biografias que já estão disponíveis e as escolhas narrativas em torno delas. Segundo Cardoso,

Para além da análise de biografias, é bastante pertinente o exercício de biografar, tornando o/a aluno/a protagonista nos processos de pesquisa e escrita. Para conseguir desenvolver o empreendimento biográfico, o/a estudante precisará levantar informações e fontes sobre seu/sua biografado, e, também ter domínio de importantes princípios da escrita da história. (CARDOSO, 2021. p. 12).

Desta forma, dialogando com a presente pesquisa, a autora concorda que a produção de biografias em sala de aula pode ser um caminho para “*promover histórias de vida pouco conhecidas, valorizando pessoas e episódios que não constam nas narrativas ‘oficiais nacionais’, destacando eventos e personagens próximos dos/as alunos/as*” (CARDOSO, 2021. p. 13). O Dicionário Biográfico dos Excluídos da História, resultado das tarefas temáticas da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), em sua 11ª edição, serve como referência das possibilidades abertas pelas novas abordagens dos estudos biográficos e sua aplicação em salas de aula da Educação Básica, uma vez que propõe o foco dos estudos realizados pelos alunos em pessoas até então invisibilizadas na “história oficial” e fomenta a atuação dos estudantes enquanto potenciais biógrafos que buscam narrar estas histórias de vida.

Partindo das reflexões elaboradas acima e munido do arcabouço teórico necessário para a empreitada de desenvolver junto dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental esta pesquisa biográfica sobre nossa personagem, a professora Neidy

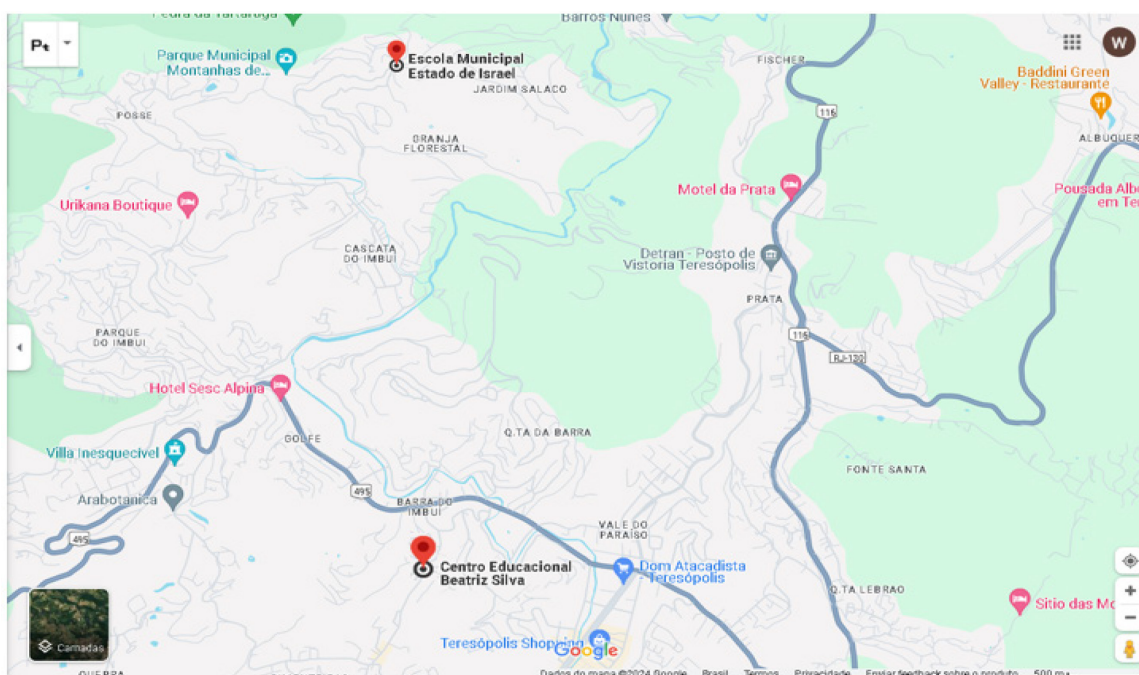
⁹ Judith Butler define a condição humana a partir da noção de precariedade, devido à condição de mortalidade inerente à existência humana. Entretanto, essas vidas precárias estariam inseridas em circunstâncias sociais e políticas historicamente datadas e diretamente influenciadas por este contexto. Desta forma, diante das relações de poder de cada tempo, as sociedades elegem aqueles cujas vidas são passíveis do luto em detrimento daqueles que se tornam “dispensáveis” ou “indignos”. Portanto, esses indivíduos que ocupam as posições subalternas em um determinado tempo histórico passam a ser reconhecidos como *vidas tornadas precárias*. (BUTLER, 2018. *Apud*, AZEREDO, CRESPO e GONÇALVES, 2021. pp. 131-132)

Angélica de Souza Coutinho, que empresta seu nome ao prédio de uma das mais importantes escolas da Rede Municipal de Ensino da Cidade de Teresópolis/RJ.

2 O DESAFIO DAS CLASSES DO SEXTO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ainda hoje recordo do primeiro dia como aluno na quinta série¹⁰ do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Teresópolis. Saindo da pequena escola municipal de bairro chamada E. M. Estado de Israel, iria iniciar minha trajetória em uma escola muito maior, que atendia crianças de diversos bairros da região, o Centro Educacional Beatriz Silva. A memória ainda se encontra muito viva em mim. Meu pai, hoje finado, me acompanhou neste primeiro dia de aula, apenas para orientar como ir e voltar no ônibus e passar a mínima sensação de segurança em um trajeto que seria percorrido por um menino de apenas 10 anos de idade. Daquele dia em diante, eu iria sozinho e ainda buscaria minha irmã mais nova que estudava em uma escola próxima da minha. Esta trajetória de um aluno que passou toda a educação básica na rede pública e sempre utilizou o transporte público como meio de locomoção se confunde com a realidade da maioria dos alunos que são filhos de trabalhadores e vivenciam os mesmos desafios que eu enfrentei.

Mapa 1 – Distância entre a E. M. Estado de Israel e o C. E. Beatriz Silva

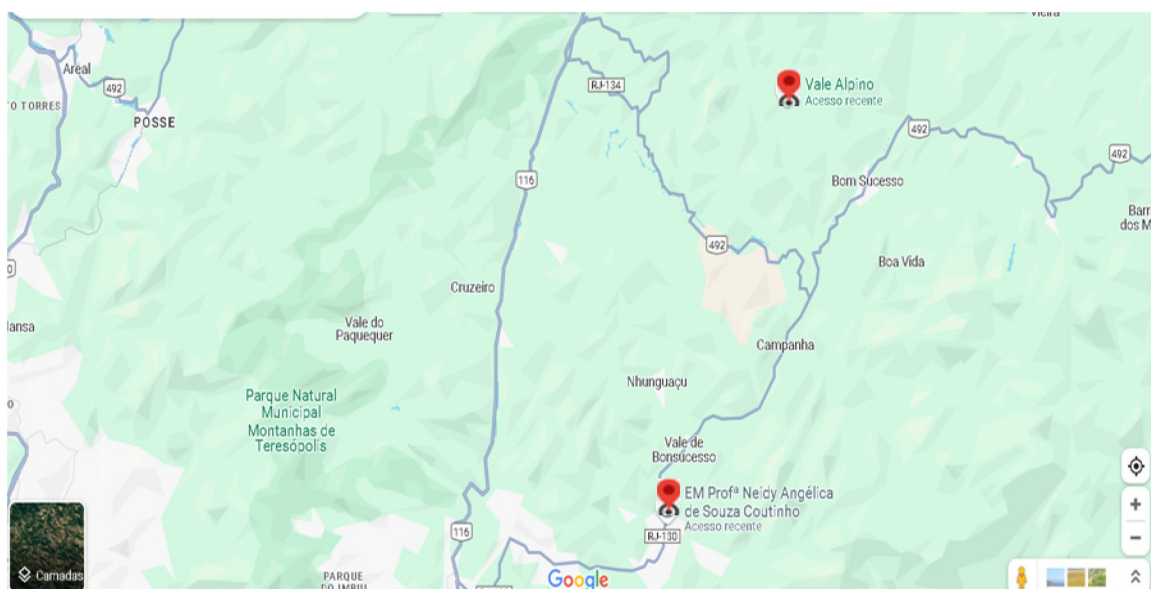


Fonte: Google Maps.

¹⁰ A partir da lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que definiu o Ensino Fundamental de 9 anos, a nomenclatura utilizada é *sexto ano* para o primeiro dos anos finais do Ensino Fundamental.

A Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho – a maior unidade da cidade no momento da construção do seu novo prédio, em 20 de maio de 2006 – atende alunos de diversos bairros do Segundo Distrito do município de Teresópolis (Zona Rural), sendo o mais distante o bairro Vale Alpino localizado a mais de 25 quilômetros da unidade escolar, cuja viagem leva mais de uma hora em transporte público, devido à péssima condição das estradas de acesso. Apesar da disponibilização de transporte em ônibus escolar, esses alunos sofrem com longas jornadas a pé para chegar ao ponto de parada do transporte escolar¹¹.

Mapa 2 - Distância entre a E. M. Neidy Angélica de Souza Coutinho e o bairro Vale Alpino (mais distante atendido pela escola)



Fonte: Google Maps.

A necessidade de passar por essa transição – a dos Anos Iniciais para os Anos Finais do Ensino Fundamental -, sem a proximidade e o respaldo dos meus pais, está ligada à rotina de uma família de trabalhadores – minha mãe era professora e meu finado pai, pedreiro –, que precisavam confiar que seus filhos iriam frequentar a escola e retornar em segurança para casa no fim do dia. Neste sentido, toda a mudança que se apresentava nessa transição da *quarta* para a *quinta série* trazia um sentimento ambíguo para mim: de um lado a excitação em poder estudar em uma escola muito

¹¹ De acordo com relatos do secretário geral da escola, alguns alunos caminham por quase uma hora até o ponto do ônibus escolar. Esta realidade demanda uma adaptação nos horários de saída, principalmente no turno da tarde, para que os alunos consigam chegar às suas casas no início da noite.

maior e vivenciar novas experiências e amizades; do outro, o medo e a dificuldade de adaptação diante de uma mudança tão profunda no cotidiano de criança e estudante.

Esta transição é vivenciada por milhares de crianças do município de Teresópolis, onde não existem escolas que atendam os anos iniciais e os anos finais em um mesmo prédio. As crianças estudam do Primeiro Ano até o Quinto Ano dos anos iniciais em escolas de menor porte que, geralmente, atendem à população dos bairros. Quando passam para o Sexto Ano, são matriculadas em escolas de maior porte, geralmente mais distantes dos seus bairros, onde passarão os anos finais do Ensino Fundamental, experienciando uma nova *cultura escolar*¹². Refletindo sobre o tema da transição entre segmentos do Ensino Fundamental na rede estadual de São Paulo, Suely Hauser identifica, em sua dissertação de mestrado, as dificuldades enfrentadas por professores e alunos neste processo. Sobre isso, diz a autora:

Já os professores apontavam outras preocupações. Uma delas dizia respeito à adaptação dos alunos que fossem da 4ª para a 5ª série que, além da mudança do número de professores, teriam que conviver com um ambiente novo, não só em relação ao prédio escolar, mas uma nova realidade, com outros colegas, com outro diretor, outros inspetores e, às vezes, em outro bairro. (HAUSER, 2007. p. 7).

Além disso, Hauser salienta também o impacto da pluridocência presente a partir do sexto ano para as crianças em transição

A mudança da unidocência para a pluridocência em si é um aspecto que requer do aluno uma adaptação mais ou menos imediata, já que estará às voltas com muitos professores entrando e saindo da sala de aula no intervalo médio de 50 minutos. E cedo perceberá que cada um desses profissionais tem personalidades distintas. E mais do que isso, a experiência pluridocente revela a heterogeneidade didática desses professores, levando os alunos a frequentes e inevitáveis comparações. (HAUSER, 2007. p. 15)

Assim, tanto os alunos quanto os professores que vivenciam este momento de transição estão expostos a uma série de situações que podem ser influenciadas por este contexto de mudança. A prática docente é permeada por intensas sensações e emoções que afloram a cada dia em que o(a) professor(a) sai de sua casa para mais um dia de trabalho. A escola e as salas de aula são lugares propícios para o imponderável. Neste sentido, o dia a dia no ambiente escolar pode reservar

¹² Dominique Julia define cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001. p. 10)

experiências únicas, para o bem ou para o mal. Cada um que se propõe a dedicar sua energia ao trabalho docente sabe que um dia na escola pode significar uma transformação, seja na sua vida, seja na vida dos seus educandos.

No artigo “A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental”, Mary Yale Rodrigues Neves e Edith Seligmann Silva (2006) exploram as vivências que envolvem o sofrimento psíquico e o prazer presentes na atividade docente. O estudo foi realizado com professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental, em João Pessoa-PB, mas poderia representar as angústias e prazeres de professores de qualquer nível da Educação Básica, na maioria das cidades do país.

Segundo as autoras, o sofrimento psíquico decorre fundamentalmente de questões presentes no cotidiano dos educadores brasileiros, como as longas e exaustivas jornadas de trabalho, a desvalorização salarial e o não reconhecimento social do trabalho docente, as dificuldades em lidar com questões disciplinares dos alunos, entre outros (NEVES e SILVA, 2006. p. 68). Entretanto, esta realidade de sofrimento constante vem acompanhada de prazeres que só a atividade docente pode proporcionar. Segundo NEVES e SILVA não devemos abordar “*o sofrimento e o prazer no trabalho como mutuamente excludentes, estando atentos à possibilidade de uma dinâmica que envolva a coexistência desses pólos*” (NEVES e SILVA. p. 72). Sendo a fonte principal deste “prazer” nas salas de aula a possibilidade de experimentar a criação de vínculos afetivos junto aos educandos.

Toda esta realidade ambígua ganha ainda mais profundidade quando tratamos da educação desenvolvida nas turmas do sexto ano. Os desafios presentes no processo de construção do conhecimento e os prazeres gerados a partir da relação construída junto aos educandos ganha potência nessa fase de transição tão desafiadora na trajetória das crianças. Tanto as dificuldades inerentes ao trabalho docente, quanto as possibilidades de criação de vínculos são maximizadas neste estágio de transição.

Esta transição envolve, no caso da Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho e da maioria das escolas dos Anos Finais na cidade de Teresópolis-RJ, o fator geográfico – os alunos precisam se habituar com deslocamentos em distâncias maiores, saindo das escolas de bairro e ingressando em escolas mais distantes que atendem às diversas comunidades da região –, a mudança de uma escola pequena, onde todos se conhecem e fazem parte de uma mesma vizinhança, para uma escola

muito maior e, muitas vezes pouco acolhedora, além de uma transição no que diz respeito à *cultura escolar* (JULIA, 2001).

2.1 A questão da(s) cultura(s) escolar(es)

Pensar a questão da(s) *cultura(s) escolar(es)* é buscar elementos subjetivos que estão presentes no cotidiano escolar, para além das questões normativas e de organização das atividades na escola. Ou seja, o conceito de *cultura escolar* busca compreender as questões inerentes ao dia a dia da escola e dos agentes que se relacionam no espaço escolar ao invés de se prender naquilo que está legalmente estabelecido e normatizado.

Segundo Diana Gonçalves Vidal, as relações entre cultura e escola vêm sendo problematizadas desde a década de 1960 em busca de compreender não só a cultura específica desenvolvida e difundida no espaço escolar, mas também a escola como espaço de convivência e trocas entre diferentes culturas. Esta análise pode favorecer o debate sobre a função social da escola (VIDAL, 2009. p. 26). Neste contexto de efervescência nos estudos culturais nos deparamos com as proposições de diversos autores que demonstraram interesse em compreender as intersecções presentes entre cultura e escola.

Visando propor um quadro conceitual sobre a(s) cultura(s) escolare(s), Fabiany de Cássia Tavares Silva (2006) realiza uma análise sobre concepções reconhecidas em relação ao tema a partir de André Chervel (1998), Antônio Cândido (1964), Antônio Viñao Frago (2000), Dominique Julia (2001) Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1992).

A partir das concepções dos autores acima, Silva entende que suas interpretações do conceito evidenciam algo em comum:

Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e

corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. (SILVA, 2006. p. 206)

Desta forma, para pensarmos a *cultura escolar* é preciso compreender as escolas como elemento das sociedades ao longo do tempo. Ou seja, a escola tem sua historicidade e a cultura que se desenvolve dentro dela é resultante das disputas presentes naquele determinado tempo histórico a partir das determinações externas, que representam os interesses dos grupos que ocupam os espaços de poder, e das práticas cotidianas que são desenvolvidas no espaço escolar. Parafraseando Juliá, Vidal afirma que “*professores e alunos traduzem as regras em fazeres, expurgando diretrizes que consideram inadequadas e selecionando dispositivos em detrimento de outros, numa verdadeira triagem e reconversão do que lhe é proposto*” (VIDAL, 2009. p. 29).

Viñao Frago pensa a *cultura escolar* a partir das práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam na escola. Segundo o autor, a *cultura escolar* estaria relacionada com “*esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados*” (VIÑAO FRAGO, 2000. p. 100. *Apud* SILVA, 2006. p. 204). Desta forma, o autor expressa a sua concepção de *cultura escolar* a partir dos modos de fazer típicos do cotidiano da escola que influenciam diretamente na formação dos indivíduos que a frequentam e vivenciam as dinâmicas deste ambiente.

A partir da definição de *cultura escolar* por Dominique Julia (2001. p. 10), é possível perceber que existem culturas escolares distintas entre os anos iniciais e os anos finais, assim como a própria atuação dos docentes que acaba por se configurar de maneira distinta entre as duas etapas do Ensino Fundamental. Segundo o autor, essas normas e práticas devem ser analisadas levando em consideração a atuação do corpo profissional que compõe a escola. Assim, a distinção entre a cultura escolar primária e a secundária está, entre outros aspectos, na figura do professor que teria uma atuação bastante diferente no primário e no secundário (JULIA, 2001. p. 32).

Traçando um histórico da concepção de cultura escolar, Juliá pensa o papel do professor primário a partir de Roger Chartier que afirma que, “*contrariamente ao trabalho do professor do ensino secundário, no do professor primário existe uma espécie de corpo a corpo físico com a aula do qual seria preciso reconstituir as modalidades históricas*” (Chartier, 1992. *Apud* JULIA, 2001). Ou seja, o trabalho diário do professor primário exige uma maior aproximação com seus educandos na sala de

aula. Ainda segundo Julia, esta distinção entre o trabalho do professor primário em relação ao secundário e, conseqüentemente, entre as culturas escolares se apoia na própria história da educação escolar:

A separação institucional das duas ordens de ensino, as finalidades completamente distintas que elas perseguiam (a instrução obrigatória de todo um povo, de um lado, o ensino de uma parte das elites, do outro) não puderam senão acentuar a oposição de duas culturas, primária e secundária. (JULIA, 2001. p. 32)

Miguel Arroyo, em *Ofício de Mestre: Imagens e Autoimagens*, traz à tona o debate sobre as imagens sociais e as imagens pretendidas pelos professores dos diferentes segmentos. Segundo ele, o professor do segundo segmento do ensino fundamental fica em uma posição entre aquela reconhecida socialmente das professoras primárias e dos professores universitários. Segundo Arroyo, os professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental

Não incorporaram traços reconhecidos da professora primária, nem a confiança social. Não incorporaram a figura do educador, condutor da adolescência e juventude como a professora incorporou o cuidado, a dedicação e o acompanhamento da infância. Nem conseguiram incorporar, ainda que licenciados, os traços da imagem de docente, professores de um campo de conhecimento, reservado ao professor universitário, socialmente definido como um estatuto competente. (ARROYO, 2013. p. 30)

Apesar da existência de práticas e culturas diversas nos ambientes escolares dos Anos Iniciais e dos Anos Finais, existe uma tendência ao aumento do número de professores dos anos iniciais que alcançam a formação superior, seja nos cursos de Pedagogia ou em licenciaturas, diminuindo a distância entre as práticas aplicadas nos Anos Iniciais e nos Anos Finais do Ensino Fundamental¹³.

Este professor dos anos finais do Ensino Fundamental precisa lidar com toda a complexidade da transição entre segmentos presente na realidade dessas crianças.

¹³ No artigo “Os desafios da formação de professores nos anos 1990”, Clarisse dos Santos demonstra que o número de professores com formação adequada para sua atuação na década de 1980 era reduzido, chegando a 23% do total composto por professores leigos. SANTOS, Clarice dos. Os desafios da formação de professores nos anos 1990. *Unoesc e Ciência*, v. 7, n. 1, p. 111-120, 2016. p. 113. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2019, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com formação superior alcançou a marca de 80,1% do total, expressando o viés de crescimento no número de professores com formação adequada à sua atuação. Fonte: <https://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-acoes/acordo-gratuidade/33471-noticias/inep/85701-brasil-tem-1-4-milhao-de-professores-graduados-com-licenciatura> tem 1,4 milhão de professores graduados com licenciatura - MEC– Acesso em: 25/07/2025.

O desafio de participar deste processo exige que os professores busquem essa identidade que Arroyo afirma estar inacabada, porém, como vimos acima, em processo de avanço concomitante ao maior acesso à formação adequada para esta tarefa. Deste modo, torna-se imperativo que o professor seja capaz de desenvolver práticas – alicerçadas na reflexão cotidiana sobre elas – que favoreçam o desenvolvimento de um trabalho específico para o público direcionado (pré-adolescentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental), ao mesmo tempo que atuem na construção da sua identidade específica de licenciados atuantes na Educação Básica.

É compreensível que este seja um momento desafiador para meninos e meninas de 11 e 12 anos que precisam se adaptar a tantas novidades – que podem gerar fascínio ou trauma – além dos próprios docentes que precisam participar de todo esse processo vivenciando todos os desafios acima citados em sua prática profissional. Isto ajuda a compreender o motivo pelo qual muitos professores preferem não assumir as turmas do sexto ano, deixando as mesmas para aqueles que são recém-chegados na escola.

Em sua produção didático-pedagógica realizada para a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Leide Lameu (2007) busca compreender os desafios presentes na transição entre o 5º e o 6º anos do Ensino Fundamental. De acordo com sua análise, a insatisfação se faz presente entre aqueles que estão envolvidos no processo: os professores dos Anos Finais e, principalmente os alunos ingressantes no sexto ano. Analisando a realidade da rede de ensino do estado do Paraná, Lameu afirma:

Nota-se a grande insatisfação por parte dos professores ao depararem com alunos com dificuldades de aprendizagem, adaptação com o espaço, a situações novas e também na grande dependência manifestadas pelos alunos do sexto ano. Para o educando a situação é ainda mais complexa, estes vêm de um lugar seguro com professor unidocente e são lançados a um meio ao qual não estão preparados para enfrenta-los. Eles vivenciam ainda uma fase de mudança, onde deixam de ser crianças e entram na fase de adolescência que refletem uma situação de conflitos próprios. (LAMEU, 2007. p. 3)

Ciente das *dores e delícias* de ser professor do sexto ano busco desenvolver uma prática que possa favorecer o processo de transição entre as etapas do Ensino Fundamental à luz da disciplina de História. Neste sentido, a possibilidade de relacionar o processo inicial de letramento histórico – necessário para o

desenvolvimento do saber necessário para os anos vindouros na disciplina de história – com uma pesquisa biográfica sobre a professora que é homenageada com o nome da escola – proporcionando uma maior identificação dos alunos com o lugar onde irão estudar¹⁴.

2.2 A escola como espaço para a produção de conhecimentos

O ensino escolar é atravessado por inúmeros desafios que são vivenciados por docentes e estudantes cotidianamente no ambiente escolar, principalmente na escola pública. A precariedade das condições de trabalho, somada aos diversos ataques promovidos por uma política neoliberal voltada para a educação resultam em uma realidade onde é preciso superar entraves profundos no processo de construção do conhecimento, além de impor aos professores o ônus da culpa pelo fracasso escolar (REZNIK e MONTEIRO. 2021. pp. 1-2). Ao analisar os efeitos dessa crise educacional com o foco voltado para o ensino de História, os desafios se aprofundam.

A lógica neoliberal aplicada na educação leva os alunos e professores a delegarem ao saber histórico uma posição marginal em relação a outros campos do conhecimento, além de gerar um certo distanciamento entre o corpo discente e o ambiente escolar. Em seu artigo intitulado “Por uma história que corte feito estilete: presença, experiência e sentidos em uma aula de História”, Caroline Jacques Cubas (2022. p. 16) expõe o resultado da análise de anos de Estágios Curriculares Supervisionados em Ensino de História, em uma escola de Santa Catarina. Em sua pesquisa, Cubas expressa a percepção de que as relações com o passado nesta escola se demonstravam “apáticas” tanto entre os professores, quanto entre os estudantes.

Ao longo de mais de uma década atuando como professor em escolas públicas, pude sentir o avanço de uma concepção de educação cada vez mais voltada para os interesses do “mercado”. Em minha trajetória enquanto docente da educação pública, tive a oportunidade de atuar nas redes de municípios do estado do Rio de Janeiro com

¹⁴ A premissa baseada nas ideias de Ana Chrystina Mignot (1993) onde conhecer o homenageado com o nome da escola pode fomentar uma maior identificação do estudante com o local onde irá estudar será fundamentada no capítulo 3 deste trabalho.

diferentes perfis socioeconômicos como Nova Iguaçu e Duque de Caxias, na Baixada Fluminense, e Teresópolis, minha cidade, localizada na Região Serrana, interior do estado. Neste sentido, minha prática empírica em escolas urbanas e rurais proporcionou uma percepção semelhante à de Cubas (2022) onde a “apatia” frente ao passado ficou marcada e o distanciamento dos estudantes em relação às suas escolas é real.

Este cenário tem se aprofundado com a aplicação da BNCC – Base Nacional Comum Curricular – homologada em 2017, com intensa participação dos agentes do “mercado”¹⁵ que escamoteiam, em nome do paradigma neoliberal para a educação, as verdadeiras causas para a atual situação da educação brasileira.

Na posição de professor da rede pública de ensino, com todas as trocas e vivências compartilhadas com outros colegas docentes, percebo empiricamente o quadro apresentado acima. Em todas as escolas por onde passei, percebi que existe uma resistência dos professores em escolher as turmas de sexto ano para ministrar suas aulas. Diante dessa realidade, para o bem ou para o mal, essas turmas normalmente são oferecidas aos professores menos experientes, geralmente recém chegados à escola.

As justificativas para esta rejeição são diversas: imaturidade dos estudantes, agitação que atrapalha o desenvolvimento dos conteúdos e o cumprimento do currículo formal, até mesmo o fato de serem crianças carentes e afetuosas além do esperado¹⁶. Independentemente da justificativa, as dificuldades em desenvolver o trabalho nas turmas do sexto ano leva a maioria dos docentes a preferir outros anos de escolaridade para trabalhar. Nas salas de professores que frequentei/frequento ao longo da minha carreira, as principais reclamações estavam/estão direcionadas aos sextos anos.

Entendo que, diante desta complexa realidade, cabe ao corpo docente elaborar estratégias para alcançar o objetivo de, além de desenvolver o conteúdo de maneira

¹⁵ “O problema da BNCC tornou-se político a partir da pressão de grupos de interesses privatizantes e empresariais, para que o Estado de fato iniciasse o processo de formulação da Base [...] Entre os economistas e empresários, apoiadores do “Movimento pela Base”, estão: a Fundação Lemann, o site da Nova Escola, Fundação Roberto Marinho, Fundação Ayrton Senna, Itaú e Bradesco” (VITORETTI . [et. al.], 2022. p. 9).

¹⁶ Sobre a questão da afetividade, Fernanda Granja Moreno afirma que “*outro elemento, talvez o elemento fundamental dessa investigação, é a relação entre afetividade e aprendizagem, uma característica evidenciada na cultura escolar dos professores das séries iniciais e ausente na cultura escolar dos professores do segundo segmento em função, principalmente, da dicotomia entre profissionalismo e afeto*” (MORENO, 2021. p. 28).

satisfatória, favorecer a adaptação e a integração dessas crianças à nova escola e à sua cultura escolar. Neste capítulo pretendo desenvolver proposições direcionadas aos docentes de história que vão, por escolha própria ou pelas circunstâncias da própria escola, se aventurar nas turmas de sexto ano do Ensino Fundamental.

Em seu artigo intitulado “*Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História*”, Flávia Eloísa Caimi, já em 2006, atentava para esta dura realidade vivenciada por professores e alunos nas salas de aula da Educação Básica.

Quando se transita pelas escolas, no acompanhamento de estágios ou na realização de pesquisas, muitos dados vão emergindo. Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. Denunciam, também, o excesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História, os quais são abstratos e distantes do universo de significação das crianças e dos adolescentes. Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável. (CAIMI, 2006. pp. 18-19)

Em sua pesquisa, Caimi identifica a insatisfação presente entre estudantes e alunos e, como consequência de diversos elementos presentes nas salas de aula, um baixo rendimento no que diz respeito à construção das bases para a compreensão do saber histórico. Sem reservar exclusivamente aos professores o ônus do fracasso escolar, a autora busca identificar os principais problemas e apresentar possíveis soluções para eles. Um dos pontos nevrálgicos identificados pela autora é a contradição presente nas propostas curriculares¹⁷ que, naquele momento, visavam influenciar o ensino de história no sentido de torná-lo menos mecânico e a persistência de uma formação acadêmica pautada apenas na historiografia e na pesquisa histórica.

¹⁷ Caimi analisa os Parâmetros Curriculares Nacionais ainda vigentes no contexto da produção do artigo. Hoje, o documento que norteia os currículos em todo o país é a Base Nacional Comum Curricular, cuja primeira versão foi aprovada em 2015, e, apesar das contradições em aplicar um currículo único em um país tão vasto e diverso, apresentava avanços na construção de um currículo menos tradicional e eurocêntrico de história. Já a sua versão final, homologada em 2017, foi redigida por outros profissionais ligados a uma mesma instituição de ensino e não guarda relações de continuidade com a primeira versão apresentando pressupostos e proposições bastante distintos da mesma. Segundo a autora, “*trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso*”. (CAIMI, 2016. pp. 90-91)

Neste aspecto, é paradoxal verificar como persiste, nos meios acadêmicos, a concepção de que, para ensinar História, basta a apropriação, nos cursos de formação, pelo futuro professor, dos conhecimentos históricos produzidos e sistematizados pela historiografia e pela pesquisa histórica, negligenciando-se a preocupação com estudos sobre a aprendizagem, ou seja, com a construção das noções e dos conceitos no pensamento da criança ou do jovem. (CAIMI, 2006. p. 21)

Diante deste quadro, urge pensar novas estratégias que aproximem as pesquisas relacionadas ao Ensino de História das escolas onde ele acontece. Entendendo a escola em todo o seu dinamismo e diante da multiplicidade de culturas escolares que elas apresentam, cabe a reflexão sobre este espaço escolar como espaço de produção de conhecimentos.

Com a intenção de interferir neste quadro, os programas de mestrado profissional buscam aproximar a academia e os espaços escolares, em uma relação dialética onde a prática docente realizada nas escolas possa ser levada ao ambiente de reflexão crítica da academia e ser reelaborada e complexificada para, assim, retornar ao espaço das salas de aula da Educação Básica. Influenciando e sendo influenciada pela reflexão científica, a possibilidade de reinventar a prática docente se apresenta como parâmetro fundamental para os cursos de pós-graduação na área do Ensino.

A possibilidade oferecida pelo PROFHISTÓRIA de desenvolver uma pesquisa que resulte em um objeto de intervenção pedagógica se torna estratégica neste ponto. Ao estabelecer uma via de comunicação entre o ambiente acadêmico, onde são pensadas as possibilidades teóricas para as soluções dos desafios apresentados aos docentes da educação básica a partir das concepções mais recentes da historiografia, e o professor da educação básica, que enfrenta cotidianamente esses desafios, pode-se reafirmar a “indissociabilidade entre ensino e pesquisa”¹⁸, abrindo-se nova frente para superá-los. Sobre isso, Monteiro e Reznik apresentam a importância da iniciativa do PROFHISTÓRIA da seguinte maneira

Reconhecendo e afirmando a necessidade e importância dos professores no desenvolvimento da educação, e de políticas que possibilitem tanto a melhoria das condições de trabalho, como uma formação que os valorize profissionalmente com domínio de saberes pertinentes a um exercício qualificado da prática docente, apresentamos aqui uma experiência de formação que está sendo realizada no Brasil desde 2014, e que tem se

¹⁸ BRASIL Parecer CNE/CES n. 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001, p. 5-6, *apud* REZNIK, L. e MONTEIRO, Ana Maria 2021.

mostrado bem sucedida no que se refere ao desenvolvimento do conhecimento profissional docente para a superação de práticas inconsistentes, e produção de materiais que renovem e ampliem as possibilidades de atuação docente. (MONTEIRO e REZNIK, 2021. p. 4)

Assim, a proposta do programa de mestrado em Ensino de História se sustenta em uma abordagem de pesquisa onde os *saberes docentes* passam a ocupar uma posição de centralidade. Segundo os autores, a atuação dos professores no ensino passou a ser objeto de interesse a partir da década de 1980 e 1990 na América do Norte, gerando repercussões também no Brasil. A busca pela compreensão das demandas específicas do campo educacional, em um primeiro momento, estava voltada para compreender as características dos docentes e a eficiência dos métodos de ensino. Posteriormente, vemos um “*deslocamento de enfoque*” onde o campo de pesquisa passa a buscar entender e se apropriar dos *saberes docentes* (MONTEIRO e REZNIK, 2021. p. 6).

O foco de abordagem deixou de ser “o que fazem os docentes” para se voltar, efetivamente, para o que sabem os docentes. O professor passou a ser visto como um profissional dotado de razão, que toma decisões e faz julgamentos no complexo contexto da sala de aula: um autor que pensa, julga. (MONTEIRO e REZNIK, 2021. p. 7)

Ao longo do período de disciplinas da turma de ingressantes do PROFHISTÓRIA UERJ de 2023, da qual faço parte, pude conviver com colegas professores de diferentes regiões do estado do Rio de Janeiro e de outros estados do Brasil¹⁹. Professores que possuem vivências distintas e que foram amplamente compartilhadas no decorrer dos encontros nas salas de aula do PROFHISTÓRIA. Os ricos debates desenvolvidos nesses encontros proporcionaram a percepção das peculiaridades que cada um experienciava em sua carreira, bem como as angústias e dificuldades enfrentadas por todos nós em comum. Independentemente de onde se trabalha na Educação Pública, todos experimentam os ataques neoliberais e a precarização do trabalho docente, a diminuição da autonomia pedagógica, as dificuldades impostas pelo uso indiscriminado dos telefones celulares, além do quadro de apatia e desinteresse já expostos acima.

¹⁹ Ao longo do curso pude conviver com um colega de Vila Velha, Espírito Santo, além de colegas de diferentes municípios de Minas Gerais e, na classe de Ensino de História e Pensamento Decolonial, ministrada por videoconferência, com colegas de Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Apesar de todas as angústias compartilhadas, pude perceber de forma bem clara que a abordagem dos professores do programa tocou todos nós de maneira semelhante no aspecto da valorização dessas experiências que cada um trazia consigo para as salas do PROFHISTÓRIA e a sensação de empoderamento entre nós, docentes da Educação Básica, em um ambiente acadêmico do qual a maioria estava, há anos, afastado. O contato com os debates mais recentes no campo da Teoria da História, nas aulas ministradas pela professora Márcia Gonçalves – principalmente as discussões sobre a importância dos estudos biográficos e sua aplicabilidade no ensino de História –; os encontros na turma de História do Ensino de História, com a professora Patrícia Coelho, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que proporcionaram uma visão panorâmica sobre as mudanças e disputas presentes no âmbito do ensino no Brasil; além das aulas de História Local, com o professor Mario Brum; Seminário de pesquisa, ministrada pelo professor Daniel Pinha; além das importantes contribuições nas aulas de Ensino de História e Pensamento Decolonial, com os professores Elisom Paim, Edson Antoni e Helena Araújo; sem deixar de lado os acalorados e ricos debates na disciplina Ensino de História e Processos Emancipatórios, na classe da professora Alessandra Nicodemos, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, proporcionaram uma inflexão na prática docente que desenvolvemos nas salas de aula.

Neste sentido, foi possível perceber que as atividades desenvolvidas no cotidiano da escola podem ser abordadas como produção intelectual e que esse *saber docente* desenvolvido por nós era importante, tanto para o avanço das pesquisas relacionadas ao ensino de história, quanto para o aprimoramento das práticas docentes de cada um de nós professores.

Diante da concepção, tão cara ao PROFHISTÓRIA, de que a produção desenvolvida nos ambientes escolares deva ser vista também como intelectual, torna-se necessário debater o pensamento de autores(as) que compartilham desta premissa. Ilmar Mattos (2006), Ana Maria Monteiro (2011) e Maurice Tardif (2014) trazem em comum a premissa de que o trabalho docente, muitas vezes escamoteado nos ambientes de pesquisa, deve ser compreendido como parte fundamental para o desenvolvimento de uma ciência que abarque as questões próprias e importantes para o campo do Ensino de História.

Partindo da premissa de que a escola é um ambiente de produção intelectual e de que o professor que desenvolve seu trabalho nesse ambiente é também um autor,

abre-se a possibilidade de abordar o saber histórico de maneira diferente do modelo tradicional, onde predomina a exclusão, como bem define Selva Guimarães Fonseca:

A principal característica dessa História é a exclusão: sujeitos, ações e lutas sociais são excluídos. A exclusão e simplificação do conhecimento histórico escolar introjetam nos alunos a seguinte ideia: vocês não fazem a história nós não fazemos a história. A história é feita por e para alguns que não somos nós, são outros e são poucos. (FONSECA, 2003. P. 90)

A apreensão do conceito de *autoria docente*, apresentado por Ilmar Mattos, em seu já clássico texto *“Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História”* significou um divisor de águas para mim e meus colegas de turma no PROFHISTÓRIA. Este conceito trabalhado nas aulas de Teoria da História foi apresentado como complemento ao debate sobre o saber histórico ensinado nas escolas, no qual, durante décadas imperou a ideia da *Transposição Didática* elaborada pelo sociólogo Michael Verret (1975) e difundido por Yves Chevallard (1991)²⁰. A partir da noção de *autoria docente*, é possível pensar as formas como a atuação dos docentes também pode atravessar a produção científica e acadêmica em uma espécie de “via de mão dupla”. Pensar a autoria docente é uma das bases da produção acadêmica desenvolvida pelos docentes e discentes que compartilham o espaço das salas de aula do PROFHISTORIA. Com esse diálogo entre sala de aula e ambiente de pesquisa pode ser possível buscar o desenvolvimento de práticas que possam estar ancoradas na realidade das escolas e, assim, favorecer a atenuação destas “exclusões” a que se refere Fonseca.

Segundo Mattos, os professores que se empoderam assumindo a posição de autores na sua atividade estariam *“imprimindo à nossa prática cotidiana um significado diverso”* e *“rejeitando uma inferioridade”* (MATTOS, 2006. p. 11). Desta forma, o autor defende que, nas aulas, os professores também constroem narrativas históricas no cotidiano das salas de aula. Esta premissa favorece a compreensão de que cada professor de história pode ressignificar os currículos e construir uma forma autêntica de fazer história na interação com seus estudantes.

²⁰ O conceito de Transposição Didática confere uma hierarquia entre o chamado saber sábio (aquele elaborado pelos cientistas no ambiente acadêmico) e o saber a ensinar (aquele que está nos livros didáticos e é trabalhado nas salas de aula da educação básica) pensando nas transformações e adaptações que o conhecimento acadêmico passa até chegar aos alunos e alunas das escolas. CHEVALLARD, Y. La Transposition Didactique. Grenoble: La Pensée sauvage, 1991.

Ainda de acordo com Mattos, esse novo posicionamento, que tem ganhado potência a partir do chão das salas de aula, não visa sobrepujar a produção científica nos meios acadêmicos, mas sim “*sublinhar a diferença que nos identifica*” (MATTOS, 2006. p. 11). Esta recusa a uma posição de inferioridade, historicamente conferida aos saberes típicos da escola, passa a tratar as *aulas como textos*, como defende o Mattos.

Ou seja, pensar a *aula como texto* não significa ignorar a produção acadêmica e historiográfica e construir narrativas históricas baseadas exclusivamente na subjetividade do professor, mas sim no processo que levaria o professor a buscar nessa produção acadêmica a seleção de referências que possam servir como fatores de ressignificação das suas aulas. Para o autor, a própria seleção realizada pelo professor dos conhecimentos disponibilizados pela produção acadêmica já o coloca na posição de autor da sua aula. Aqui, Mattos faz uso da metáfora de Machado de Assis de forma que o professor “*Pode ir buscar a especiaria alheia, mas há de ser para temperá-la com o molho de sua fábrica*” (MATTOS, 2006. p. 12). Portanto, aquele professor que busca se afirmar na posição de autor seleciona, lê e dialoga com a produção historiográfica em busca de aprimorar seu trabalho, mas sem que esta produção se sobreponha àquilo que ele fundamentou para a sua aula.

Desta forma, Mattos entende a “*especiaria alheia*” como

A “*especiaria alheia*”, isto é, a produção historiográfica, em suas múltiplas referências teóricas e metodológicas e em suas diversas dimensões: livros, artigos, teses, revistas de história de cunho acadêmico e revistas destinadas ao grande público, coletâneas de documentos, cadernos jornalísticos, filmes, vídeos e outros suportes contêm textos que ou apresentam novos problemas, novas abordagens e novos objetos, para retomar uma fórmula francesa por demais conhecida, ou revelam uma abertura para o diferente e um deslocamento em direção às margens. (MATTOS, 2006. p. 13)

A *aula como texto* seria então uma criação individual do professor, mas também seria criação coletiva onde professor, autor e aluno, voluntária ou involuntariamente, atuam em uma construção/reconstrução em permanente movimento no sentido de interferir positivamente nos processos de ensino-aprendizagem. Os atores que se renovam a cada ano nessa relação, os novos textos e referências acessados por esses atores e a própria mudança que vivenciamos do contexto histórico favorece

uma prática que se renova a cada dia, a aula como texto ou o texto de nossa aula propicia que cada um dos alunos valorize as diferenças, constitua

identidades, crie memórias e exercite a cidadania. E, assim, torne-se capaz de fazer sua própria história. (MATTOS, 2006. p. 15)

A perspectiva de tratar a *aula como texto* abre a possibilidade de analisar esta produção docente a partir de uma dimensão própria, diferente daquela utilizada ao analisar a produção historiográfica. Desta forma, abre-se um campo de pesquisa voltado para o conhecimento escolar. Ana Maria Monteiro e Fernando Penna (2011) expõem os desafios para compreender as especificidades epistemológicas do campo do ensino, já que o mesmo deveria estar vinculado com o instrumental teórico do saber histórico, fundamentado nas referências e conceitos deste campo, mas voltado para sua aplicação nas salas de aula. Para alcançar tal objetivo, Monteiro e Penna definiram dois eixos fundamentais para construir sua formulação: a pesquisa sobre a relação dos professores com os saberes e, do ponto de vista metodológico, a pesquisa sobre a prática pedagógica e a mobilização destes saberes pelos docentes (MONTEIRO e PENNA, 2011. pp. 192-193).

Aqui, os autores apontam para aquilo que Mattos, a partir da analogia de Machado de Assis, chamou de “*especiaria alheia*”. Tanto na seleção e incorporação dos saberes, quanto na sua mobilização pelo professor nas suas salas de aula, podemos observar o docente em uma posição de autoria que direciona suas ações apoiado em um rico referencial teórico, fruto de séculos de produção historiográfica.

Entretanto, Monteiro e Penna Alertam para a necessária adaptação deste saber historiográfico para favorecer a “*atribuição de sentidos pelos alunos aos conteúdos estudados*” (MONTEIRO e PENNA, 2011. p. 193). Os autores chamam esta operação teórica de *racionalidade comparativa*. Neste ponto, a retórica surge como um instrumento fundamental no processo de redução da distância entre os alunos e o saber ensinado. Aquele professor/autor que acessa, dialoga e seleciona os saberes a serem compartilhados em sala de aula necessita das ferramentas retóricas necessárias para tornar esta aula/texto inteligível para os seus estudantes. Mattos defende que esta ação de “*tradução*” do conhecimento erudito para o texto de uma aula terá o seu sentido conferido a partir da relação estabelecida entre professores e alunos (MATTOS, 2006. p. 13). Aqui a retórica passa a ocupar também uma posição de centralidade, uma vez que por mais rica e criativa que seja uma aula, a atribuição do sentido dela para os alunos depende da capacidade de persuasão daquele que a propõe.

Esta *racionalidade comparativa* coloca o campo da pesquisa em ensino de história em um “*lugar de fronteira*”. De acordo com os autores, a possibilidade de tornar as práticas desenvolvidas nas salas de aula pelos discentes de história um novo campo de pesquisa demandaria a compreensão destas em um lugar onde se relacionam o campo da educação, da história e da retórica. A analogia dos autores com “*fronteira*”, no sentido geopolítico, é utilizada no sentido de compreender os limites e possibilidades na intersecção entre educação, história e retórica. Segundo os autores, *fronteira* é lugar de demarcação de diferenças, aquilo que demarca o limite de um território. Entretanto, a *fronteira* também se apresenta como lugar de contato e trocas entre culturas (MONTEIRO e PENNA, 2011. p. 194). Desta forma, pensar o *ensino de história* neste lugar é compreender a importância de cada elemento acima citado em suas particularidades, mas, acima de tudo, as possibilidades de intersecções entre eles.

A proposição de uma intervenção didático-pedagógica que fundamenta as pesquisas do PROFHISTÓRIA está necessariamente ancorada nesta premissa: elaborar uma ação fundamentada no arcabouço teórico das ciências pedagógicas e históricas, com a devida seleção e interpretação ativa do docente, que, a partir da capacidade retórica deste, possa ser inteligível e atraente para as turmas onde esta intervenção venha a ser aplicada.

Outro autor que direcionou seu interesse para o ensino da história e gerou grandes contribuições para este campo de pesquisa foi Maurice Tardif (2014). Em seu livro *Saberes docentes e formação profissional*, Tardif busca compreender como se constituem os saberes que servem como base para o ofício do professor. Refletindo sobre a questão, Tardif entende que o saber dos professores está condicionado a uma série de fatores que estão relacionados não só com sua formação, mas também *com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola* (TARDIF, 2014. p. 11). Desta forma, o autor entende que o saber dos professores é social, uma vez que é produzido socialmente e resulta de uma negociação entre diversos grupos

esse saber é social porque é partilhado por todo um grupo de agentes — os professores — que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento,

etc. [...] Em segundo lugar, esse saber é social porque sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização [...] Em terceiro lugar, esse saber também é social porque seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais. Contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos, educa-los e instrui-los. Ensinar é agir com outros seres humanos. [...] Em quarto lugar, tais como mostram a história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares e a história das ideias e das práticas pedagógicas, o que os professores ensinam (os “saberes a serem ensinados”) e sua maneira de ensinar (o “saber-ensinar”) evoluem com o tempo e as mudanças sociais. No campo da pedagogia, o que era “verdadeiro”, “útil” e “bom” ontem já não o é mais hoje. [...] Finalmente, em quinto lugar, de acordo com uma literatura bastante abundante, esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho. (TARDIF, 2014. pp. 12-13)

Resumidamente, podemos definir os *saberes docentes* como saberes sociais uma vez que são produzidos e compartilhados com outros agentes que estão submetidos a um sistema de normas e princípios que precisam ser respeitados, que possuem sua historicidade e passam por transformações de acordo com o contexto social e com as mudanças ocorridas ao longo da carreira deste professor. Ou seja, o *saber docente* é vivo e está sujeito a transformações e ressignificações em busca de alcançar o objetivo central da atividade docente: *transformar os alunos, educá-los e instruí-los*. Portanto, não devemos compreender o *saber docente* como uma *substância ou conteúdo fechado em si mesmo* (TARDIF, 2014. p. 13).

Apesar do seu caráter social, o autor alerta que o saber docente passa, necessariamente, pela atuação dos atores envolvidos em sua construção. O saber docente está equilibrado na linha tênue entre o processo social e a ação individual de cada professor. Neste ponto, podemos estabelecer uma relação entre a concepção de Tardif sobre *saberes docentes* e a noção proposta por Mattos de *autoria docente*, já que ambos percebem o professor em uma posição de centralidade na construção de uma forma de conhecimento peculiar que se constitui nas escolas. Formados por uma base teórica e metodológica que vem sendo construída e transformada historicamente, esses profissionais precisam estar constantemente atentos à realidade daquele contexto e, ativamente, selecionarem e mudarem suas estratégias para alcançar seus objetivos em uma sala de aula. Aqui, podemos sentir a importância de programas de pós-graduação voltados para pessoas que atuam no magistério, como o PROFHISTÓRIA. Ao reforçar as bases teóricas e permitir a problematização

de práticas docentes que já são desenvolvidas pelos professores da Educação Básica, o programa atua no sentido de favorecer o enriquecimento destas bases e fomentar novas práticas, em consonância com as principais mudanças na pesquisa sobre *ensino*, em escolas ao redor do país.

3 ESCAVANDO MEMÓRIAS, CONSTRUINDO HISTÓRIAS: A EXPERIÊNCIA DA TURMA 65 COM A BIOGRAFIA DA PROFESSORA NEIDY ANGÉLICA DE SOUZA COUTINHO

As reflexões tecidas até agora sobre temas caros à historiografia e ao ensino de história na educação básica culminam na proposição de uma intervenção didático-pedagógica voltada para as turmas de sexto ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho, uma das maiores da Rede Municipal de Ensino da cidade de Teresópolis, almejando também a possibilidade de servir como base para trabalhos semelhantes em outras escolas ao redor do Brasil. Tomando como referência outros trabalhos desenvolvidos no âmbito do PROFHISTÓRIA, como as dissertações de Fernanda Crespo intitulada “*O Brasil de Laudelina: usos do biográfico no ensino de história*” e de Fernanda Granja Moreno, “*Ensino de História no sexto ano: a prática docente entre questões e possibilidades*”, foi possível projetar uma possibilidade de intervenção que trouxe à voga as temáticas dos usos do biográfico nas salas de aula e das diversas possibilidades e questões que envolvem o ensino de história nas turmas de sexto ano. Neste cenário, cabe destacar o valor da imensa variedade de trabalhos disponibilizados nas bases de dados dos bancos de teses e dissertações da CAPES²¹ e no banco de dissertações do PROFHISTÓRIA²².

Assumindo a responsabilidade da *autoria docente* e buscando as *especiarias alheias* nas aulas do programa de mestrado e nos bancos que reúnem os trabalhos realizados por colegas egressos do mesmo, iniciei minha jornada projetando desenvolver uma intervenção didático-pedagógica que fosse tangível para uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental, onde os estudantes fossem instigados à realizar uma pesquisa biográfica guiada a partir da análise de fontes e da compreensão dos fundamentos da pesquisa historiográfica sobre a história de vida da professora que dá nome à escola que eles frequentam. Desta iniciativa resulta o presente trabalho intitulado “*Saberes históricos e os usos do biográfico: possibilidades pedagógicas para o sexto ano da E.M. Neidy Angélica de Souza Coutinho*”, aplicado na turma 65 desta escola com intensa participação dos estudantes da mesma.

²¹ <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>.

²² <http://site.profhistoria.com.br/producao-academica/>.

A intenção de “escavar” as memórias de uma professora negra que conheceu no contexto de sua vida os “desafios homéricos” de enfrentar uma estrutura racista, misógina e de grande desvalorização da atividade docente pode servir à finalidade de dialogar com a subjetividade dos estudantes no sentido de promover uma cultura histórica que abarque esses personagens muitas vezes invisibilizados e, ao mesmo tempo, servir como inspiração para outras crianças negras que anseiam por representatividade nos espaços públicos. Sabina Loriga afirma que os estudos biográficos podem servir para ressignificar os estudos históricos e “*trazer para o primeiro plano os excluídos da memória*” (LORIGA, 1998 p. 225), bem como favorecer a sua identificação com o espaço que frequentarão ao longo da sua formação escolar, como propôs Ana Chrystina Mignot (1993).

Mignot (1993) realizou um estudo sobre as mudanças de nome de uma escola em São João de Meriti. Neste estudo, a pesquisadora demonstra como a compreensão dos fatores envolvidos na escolha de um nome pode influenciar na comunidade escolar gerando, inclusive, uma maior identificação desta comunidade com sua escola. Segundo ela “*nome confere identidade [...] Tentar decifrar os segredos contidos na mudança de nome de uma escola, envolve entender que um nome não existe sozinho. Faz parte de um contexto. Tem uma historicidade*” (MIGNOT, 1993. p. 620-621). Segundo a autora, o nome escolhido para uma escola está relacionado com os agentes e as estruturas de poder de um determinado tempo.

Ainda segundo Mignot, “*nome também rompe distâncias propondo intimidade*” (1993. p. 631), ou seja, a apropriação do nome da escola pela comunidade gera aproximação entre uma e outra.

a alteração do nome sugere que a identidade foi se construindo. Aos poucos a escola foi ‘lançando raízes profundas no seu meio social’, desenvolvendo sua ação na vida local’, onde se justificavam atividades que envolvessem a comunidade (MIGNOT, 1993. p. 627).

Em busca de desenvolver uma pesquisa que gerasse um resultado perene para a escola, os estudantes da turma 65 no ano de 2024 da Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho se envolveram em análise das fontes históricas relacionadas à vida da professora que empresta seu nome à unidade escolar, no sentido de construir um trabalho que, levando em consideração as descontinuidades e todos os fatores imponderáveis que atravessam sua existência, como já alertava

Bourdieu ao apresentar os perigos da *ilusão biográfica*, pudesse dar conta de trazer essa biografia, na forma de *álbum de memórias*, para o domínio da comunidade escolar.

Apesar de não ser foco central do trabalho, cabe também mencionar, neste ponto, a relação desta pesquisa biográfica com elementos da *História Local*. De acordo com Maria Auxiliadora Schimidt e Marlene Cainelli (2005), a utilização da história local em sala de aula deve ser precedida de algumas reflexões. Segundo as autoras, “*é importante observar que uma realidade local não contém, em si mesma, a chave de sua própria explicação*” (SCHMIDT; CAINELLI, 2005. p. 112) ou seja, é importante compreender como as questões que envolvem uma localidade são influenciadas pelas relações com outras localidades ou processos históricos mais amplos (SCHMIDT; CAINELLI, 2005. p. 112-113). Entretanto, é importante salientar o risco de inculcar nos alunos uma concepção de história que alimente o etnocentrismo, o anacronismo²³, o reducionismo e o localismo (SCHMIDT; CAINELLI, 2005. p. 112-113). Apesar dos cuidados, a história local pode servir como importante estratégia pedagógica já que aproxima os alunos de questões que estão relacionadas com o seu cotidiano.

Portanto, a aplicação da chave da *História Local* com a participação efetiva dos alunos no processo de pesquisa sobre a localidade onde estão inseridos pode ser um caminho eficiente na formação de alunos capazes de pensar historicamente, além de fomentar uma atitude crítica dos mesmos em relação ao passado, uma vez que os mesmos seriam incentivados a interpretar as fontes históricas obtidas naquela localidade a partir de suas próprias percepções. Citando Circe Bittencourt:

A justificativa para a utilização dos documentos nas aulas de História são várias e não muito recentes. Muitos professores que os utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o “real”, com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos e de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos. (BITTENCOURT, 2009. p. 327)

²³ Cabe destacar que o anacronismo pode ser uma ferramenta importante na construção do saber histórico, quando aplicado de forma controlada. De acordo com Nicole Loraux, o risco do anacronismo é inerente ao ofício do historiador, uma vez que o mesmo desenvolve questionamentos a partir do presente para elucidá-los a partir da observação do passado. Seria, de acordo com a autora, um movimento de “ir e vir”, ou seja, “ir ao passado com questões do presente para voltar ao presente com o lastro do que se compreendeu do passado” (LORAU, 1992. pp. 57-70).

Ou seja, proporcionar aos alunos um contato mais próximo com os elementos que constituem a história da localidade e dos sujeitos que participaram ativamente da realidade onde estão inseridos pode ser um caminho para fomentar entre os eles uma abordagem diferente da história e favorecer interpretações mais autônomas em relação às abordagens mais tradicionais da disciplina. Schimidt e Cainelli reforçam ainda que o fomento dessa abordagem histórica *“facilita, também, a construção de problematizações, a apreensão de várias histórias lidas com base em distintos sujeitos da história, bem como de histórias que foram silenciadas, isto é, que não foram institucionalizadas sob a forma de conhecimento histórico”* (SCHMIDT; CAINELLI, 2005. p. 114).

Portanto, mesmo sem direcionar a atenção do trabalho para a temática da História local, é indispensável reconhecer a intersecção presente entre o estudo biográfico com a mesma, como nos apresenta Márcia Gonçalves:

o local e o biográfico tornam-se recortes eleitos pelo historiador, conjugações diferentes, porém relacionadas com uma escala de problematização centrada no micro. [...] o local é também um recorte das relações sociais, das sociabilidades trançadas por sujeitos no exercício de estar no mundo, recorte submetido à escala construída pelo historiador. (GONÇALVES, 2003. p. 179)

Gonçalves entende que a partir da análise das trajetórias de alguns “protagonistas”²⁴ podemos buscar a compreensão de tramas sociais presentes nos espaços de classe ou das identidades e pertencimentos coletivos. Assim, analisar a trajetória da professora Neidy Angélica de Souza Coutinho em conjunto com os alunos da escola que carrega o seu nome pode favorecer seu acesso a alguns elementos que ajudam a compreender seu lugar na história da cidade de Teresópolis e, em uma escala mais ampla, do próprio país.

Outra intersecção importante neste trabalho está relacionada aos estudos linguísticos, mais especificamente da *toponímia*²⁵, com a historiografia. A premissa

²⁴ Cabe destacar que a referência da autora à figura do “protagonista” não pressupõe que este seja um “grande” personagem histórico notoriamente conhecido. De acordo com o que já foi debatido no trabalho, esse “protagonista” pode ser uma “pessoa comum” cuja história de vida é perpassada por diversas incoerências e descontinuidades.

²⁵ A *Toponímia* é a disciplina científica voltada ao estudo dos nomes de lugares, os topônimos, a qual busca resgatar as motivações desses nomes. Esse trabalho de resgate pode possibilitar que se desvende algo da expressão psicossocial e cultural de um grupo de falantes em um determinado recorte temporal devido ao caráter conservador que o topônimo carrega em si. (BASTIANI, 2016. P. 190)

deste trabalho está atrelada às possibilidades abertas ao se debruçar sobre a história de vida da mulher que dá nome a escola. Desta maneira, torna-se imperativo buscar as relações deste campo do saber, que visa compreender os movimentos em torno da escolha dos nomes dos lugares e dos efeitos destas escolhas sobre a sociedade, com a escrita da história. Tratando especificamente da toponímia das escolas, Carla Bastiani afirma que

A escola é um lugar particularizado pelo nome que lhe foi dado. Isso faz com que haja entre o nome do lugar e o significado que o lugar representa para a comunidade um elo essencial para que a identidade do grupo seja cristalizada. Desse modo, conhecer a motivação dos nomes das escolas de uma comunidade pode revelar aspectos sobre a história e a cultura dessa comunidade, bem como servir como referência para o conhecimento dos valores que integram a cosmovisão desse corpo social (BASTIANI, 2016. p. 190)

Ainda tratando dos topônimos das escolas, a autora enfatiza sua relação com a memória e com a construção da identidade de uma comunidade

Sendo assim, resgatar a memória dos topônimos que denominam as escolas de uma comunidade significa reconstruir parte da história dessa comunidade, significa realizar um movimento de aproximação do passado com vistas à ressignificação do presente, significa conhecer os aspectos sociopolíticos e culturais que permearam a época em que se deu a criação dessas escolas, significa recuperar e trazer à tona informações relacionadas à constituição do patrimônio cultural da comunidade que se encontram subjacentes a esses nomes. (BASTIANI, 2016, p. 206)

Os excertos acima reforçam a interpretação de que existe uma relação intrínseca entre a linguagem e sua vertente social²⁶. Entendendo que essas escolhas não são feitas de modo aleatório, na maioria das vezes, podemos pressupor que existe uma disputa de memória na toponímia. Como já citado anteriormente, Mário Chagas (1997) defende que essas disputas pela memória envolvem os agentes centrais dos sistemas de poder, buscando definir aquilo que deve ser lembrado ou esquecido em favor da manutenção da sua posição, enquanto que aqueles geralmente excluídos desse processo buscam agir nas brechas dessa estrutura de poder para lutar por uma memória contra-hegemônica. Portanto, percebe-se o caráter político da memória também nas escolhas dos nomes de lugares – no nosso caso das

²⁶ Bastiani afirma que “*Enquanto manifestação concreta da linguagem, é por meio da língua que os indivíduos constroem as suas relações nos diversos ambientes em que interagem no interior de uma sociedade*” (BASTIANI, 2016. p. 189)

escolas – e o papel fundamental dos professores de história em problematizar essas escolhas junto àqueles que frequentam/frequentarão estes lugares. Ao nos debruçarmos sobre a escolha do nome de um lugar estamos acessando importantes elementos da história daquela comunidade e agindo na formação de uma cultura histórica que não seja a mera repetição dos interesses desses grupos dominantes no poder.

As disputas pela memória são travadas na arena social. Fernando Sanchez Costa (2009) questiona as elaborações de Maurice Halbwachs (1968) e Jacques Le Goff (1990) de que seria possível existir uma *memória coletiva*. De acordo com Sanchez Costa, a memória é algo que está intrinsecamente relacionada com a subjetividade individual. Ele afirma que “*la memoria es, por naturaleza, personal y, por tanto, el concepto de memoria colectiva es algo forzado*” (SANCHEZ COSTA, 2009. p. 274). Em substituição ao conceito de memória coletiva, o autor propõe o uso do termo *cultura histórica*. Segundo Rebeca Gontijo (2019) cultura histórica seria “*o modo como as pessoas ou os grupos humanos se relacionam com o passado*” (GONTIJO, 2019. p. 66) segundo a autora, este conceito está relacionado com a forma como interpretamos, atribuímos sentido e transmitimos as experiências ocorridas. Sendo assim, cada indivíduo pode desenvolver sua memória individual a partir do arcabouço cultural compartilhado em um determinado tempo. Durante o século XIX e boa parte do século XX, a cultura histórica brasileira esteve sujeita aos princípios dominantes de exclusão dos grupos subalternizados, notadamente mulheres e pessoas negras, e à leitura dos processos históricos a partir das ações coletivas em detrimento da ação individual. Hoje encontramos espaço na ciência histórica para desenvolver análises onde estes sujeitos, até então excluídos da história, possam ser trazidos ao centro do debate e suas trajetórias possam se tornar interessantes para aqueles que buscam estabelecer uma relação com o passado.

Portanto, as disputas pela memória passam pelo fomento de uma nova cultura histórica onde os sujeitos do presente sejam incentivados a desenvolver um interesse maior sobre esses personagens até então pouco valorizados na história. Assim, a escola pode cumprir um papel importante nestas disputas de poder que fazem parte da construção das memórias dos sujeitos que compõem uma sociedade. Lílian do Valle entende que:

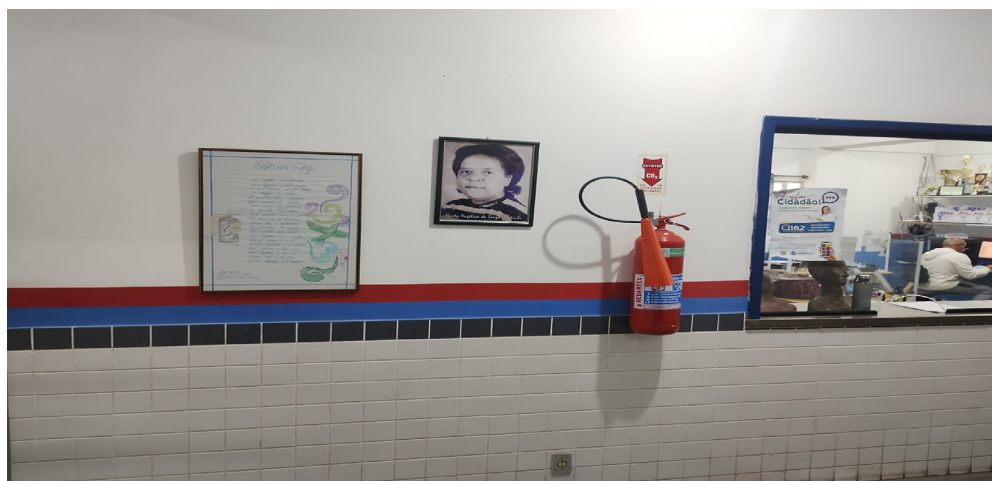
A escola pública é a instituição de conservação do patrimônio revolucionário na medida em que ela dá visibilidade – e mais: dá vida, garante a existência destes valores. [...] Do ponto de vista da sociedade, a Escola pública pode ser dita instituição de memória, mas memória do que ainda não foi, memória do que se pretende preparar para o futuro, memória de um projeto que o torna permanentemente visível no seio da sociedade. (VALLE, 1997: p.96. apud CHAGAS, 1997. p. 47)

Se apresentando como “*instituição de conservação do patrimônio revolucionário*” de uma sociedade e como lugar de “*memória do que ainda não foi*”, a escola pode se tornar um espaço para a construção da memória de um tempo a partir de uma lógica contra-hegemônica.

Assumindo esse papel político na luta pela memória e visando atuar como agente de construção de uma nova cultura histórica partindo das salas de aula, busquei, junto dos alunos da turma 65 da Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho, explorar a trajetória desta mulher negra de origem muito humilde que, devido à sua contribuição para a educação pública no município de Teresópolis, foi homenageada com o nome da escola que eles frequentam. O foco central do trabalho desenvolvido junto a essa turma foi problematizar o trabalho dos historiadores, desde a coleta de fontes históricas, passando pela sua seleção e análise, e culminando na elaboração de um álbum de memórias que contasse para a comunidade escolar um pouco dessa história que permaneceu anônima, apesar do letreiro e da foto da professora no hall de entrada do prédio.

Buscamos, a partir das memórias de Neidy Angélica, trazer à luz uma história de vida que permaneceu esquecida e que poderia ter significância para alunos e alunas que compartilham a origem humilde desta professora e, principalmente, compartilham a cor de pele que estigmatiza as pessoas negras em uma sociedade profundamente racista, misógina e classista como a brasileira. Aqui, podemos perceber que existe uma confluência de fatores que nos ajudam a perceber os entraves presentes na sociedade à ascensão social que atinge principalmente as mulheres negras e pobres, proporcionando aos alunos a sensação de empoderamento para que eles também possam buscar superar esses entraves e conquistar a tão sonhada ascensão social.

Fotografia 2 - Hall de entrada da E. M. Neidy Angélica de Souza Coutinho



Fonte: O autor, 2025.

Podemos, portanto, nos valer do princípio da referencialidade, tão cara aos biógrafos, sem ignorar os elementos triviais que perpassam essa história de vida.

Tal empreitada se mostrou desafiadora desde o primeiro momento de sua proposição na sala de aula. Diante do quadro de apatia que se faz presente no cotidiano escolar, seria possível conquistar o engajamento de meninos e meninas em um projeto que dependia diretamente da sua participação? Os estudantes teriam a maturidade necessária para desenvolver uma pesquisa histórica em sala de aula? Diante das pressões para a aplicação de uma base curricular extensa, seria possível encontrar tempo hábil para desenvolver este trabalho?

Aqui, retornamos ao tema das dificuldades inerentes ao sexto ano também se mostrarem como uma “janela de oportunidades” para a inovação em sala de aula. Como já mencionado acima, a empolgação e agitação dos alunos, que para muitos professores pode se revelar um grande problema que os afasta dessas turmas, se mostrou de grande valia para que eles se envolvessem na pesquisa e se interessassem em mergulhar nas memórias de Neidy Angélica. Talvez, com alunos mais velhos e mais adaptados à cultura escolar dos anos finais a proposição de um trabalho prático que buscou abordar o conteúdo tradicional de maneira diferente não tivesse o mesmo sucesso.

A turma 65 do ano de 2024 na Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho foi tratada por boa parte dos professores como uma “turma problema”. Em diferentes ocasiões ao longo do ano pude ouvir de colegas que era impossível trabalhar com eles devido à sua agitação. Uma das principais críticas tecidas pelos

colegas estava relacionada com a dificuldade dos alunos em permanecerem em seus lugares para “prestar atenção na aula”. Apesar de serem heterogêneos – alguns alunos, como Pedro* e Camila*²⁷, demonstravam uma maturidade muito acima das suas idades, enquanto outros estavam em um estágio de desenvolvimento, em termos escolares, aquém da média da turma, além de pelo menos 4 alunos com grandes necessidades de adaptação curricular devido a condições neurológicas respaldadas por laudos médicos ou não – pude aproveitar toda a “energia”, que era problemática para os meus colegas, e direcioná-la a um objetivo: escavar as memórias de Neidy Angélica e narrar sua trajetória para a comunidade escolar.

“A sala de aula é uma caixinha de surpresas!”. Sempre recorro essa afirmação de um colega bem mais experiente que buscava compartilhar sua vivência com um professor recém iniciado nos ritos da docência em seu primeiro emprego. Depois de quinze anos de magistério, com toda a experiência acumulada no cotidiano de trabalho em quatro redes de ensino público, além de duas instituições privadas, posso afirmar, concordando com o colega, que sempre existe espaço para o imponderável quando tratamos de crianças e adolescentes reunidos em um ambiente, geralmente fechado, onde vão desenvolver suas capacidades cognitivas e interações sociais. Muitas foram as vezes em que uma aula preparada com minúcia não alcançou o resultado esperado, enquanto outras, um tanto despreziosas, causaram o brilho no olhar dos estudantes e o engajamento da turma. A proposição do “novo” sempre pode resultar em sucesso ou fracasso no ambiente escolar. Porém, munido das ferramentas teóricas e metodológicas que o PROFHSTÓRIA me proporcionou, pude desenvolver este projeto com sucesso na turma 65 e o resultado foi melhor do que o esperado.

Ciente da necessidade de desenvolver uma prática inovadora adequada às exigências do programa de mestrado em Ensino de História, foi preciso enfrentar as “amarras” de uma matriz curricular²⁸ que, em muitas vezes, dificulta a realização de abordagens e práticas que não estejam submetidas à esta estrutura definida para

²⁷ Os nomes foram alterados para manter o direito ao anonimato dos alunos.

²⁸ A realização de exames unificados é uma das obrigações impostas pela Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis/RJ. São exames comuns para todas as turmas de uma mesma série que exigem o cumprimento dos blocos de conteúdos em simultaneidade com os outros professores. Esta realidade dificulta a autonomia pedagógica, uma vez que caso um professor tome mais tempo para determinado conteúdo possa ficar em situação de atraso em relação aos colegas da mesma disciplina.

cada série da Educação Básica²⁹. Apesar das dificuldades impostas por esse sistema produtivista e homogeneizador das práticas docentes, aqueles que buscam intervir no quadro preocupante da educação com práticas que subvertam a estrutura curricular tradicional precisam estar calcados na garantia da sua autonomia pedagógica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³⁰.

3.1 Currículo e possibilidades pedagógicas

Sem a pretensão de esgotar o tema, cabe aqui uma breve reflexão sobre a questão curricular. Gimeno Sacristán oferece uma pedra basilar para esta reflexão em seu texto *O que significa currículo?* (2013)

Nesse sentido afirmamos que o currículo é algo evidente e que está aí, não importa como o denominamos. É aquilo que o aluno estuda. [...] O currículo também tem o sentido de constituir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo. (SACRISTÁN, 2013. p. 16)

Portanto, segundo Sacristán, currículo é aquilo que se espera que o aluno aprenda ao longo de sua trajetória na escola definindo os conhecimentos que serão desenvolvidos e aqueles que serão excluídos, norteando assim a ação docente. Ele é pensado como o *percurso* – aproximando-se da sua semântica latina original – a ser seguido pelos professores e alunos no ambiente escolar. Ainda segundo o autor, esta estrutura que organiza o percurso dos estudantes definindo as etapas de escolarização a serem superadas, cumpre o papel de homogeneizar os

²⁹ Como já mencionado no trabalho, a elaboração da Base Nacional Curricular Comum não privilegiou as propostas de pesquisadores e professores que dedicam seus trabalhos ao campo do ensino. “*trata-se de uma proposta que se refugia nos conteúdos convencionais e canônicos, tomando a cronologia linear como eixo central do discurso histórico, ou seja, desconsidera os postulados, princípios e proposições oriundos da pesquisa acadêmica nacional e estrangeira dos últimos trinta anos, representando um flagrante e lamentável retrocesso*”. (CAIMI, 2016. pp. 90-91)

³⁰ De acordo com a lei 9.394 de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 15: “Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

conhecimentos definindo as prioridades de acordo com os critérios definidos por cada sociedade.

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos, que representam que será a seleção daquilo que deve ser coberto pela ação de ensinar. (SACRISTÁN, 2013. p. 17)

Pensando os currículos como estas estruturas que definem o que (e quando) se espera que será ensinado/aprendido, fica claro o seu papel regulador e homogeneizador, de acordo com os critérios e interesses resultantes das disputas travadas em cada sociedade em um determinado tempo. Assim, passam a existir as autoridades que definirão estes parâmetros, enquanto professores e alunos passam a estar em uma posição de precisar atendê-los no sentido de alcançar os objetivos definidos para cada série e faixa etária. Os conteúdos definidos pelo currículo e o tempo a ser despendido em cada um deles passam a ser os critérios definidores das práticas docentes e do perfil de aluno esperado para cumprir cada etapa da escolarização.

Sabemos da importância dos currículos enquanto elementos norteadores da prática docente, porém, seria fundamental a participação dos professores e pesquisadores da área de ensino em sua elaboração, no sentido de promover uma base curricular que refletisse a realidade das salas de aula e permitisse a autonomia pedagógica em sua aplicação. Esta não é a realidade da Base Nacional Comum Curricular, em vigência no Brasil desde 2017, como já mencionado a partir da análise de Flávia Caimi (2016) neste trabalho.

Neste viés percebemos a não-neutralidade e o caráter político das matrizes curriculares e, justamente por isso, a necessidade de se disputar estes espaços trazendo à tona as demandas e os limites que são vivenciados nas salas de aula de todo o país, uma vez que, da definição das bases curriculares e da sua aplicação são formados os cidadãos que irão integrar a sociedade. Uma base curricular pensada “de cima para baixo” pode servir como instrumento para afastar das salas de aula questões que podem ser caras aos grupos subalternos da sociedade, moldando as práticas docentes e os próprios estudantes de acordo com interesses que não são deles.

Aqui torna-se preponderante a visão de Tomaz Tadeu da Silva (1999) que entende os currículos como arenas onde disputas políticas decisivas para a sociedade são travadas. Segundo o autor, esta disputa se dá no “micro cosmo político” que é a escola.

O currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. Na teoria do currículo são importantes duas perguntas: “o quê?” e “o que eles ou elas devem ser?” ou “o que eles ou elas devem se tornar?” (SILVA, 1999, p. 15).

E sobre os interesses por trás dele, afirma o autor:

As teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizadas nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 1999. p. 15)

Segundo Silva, no processo educativo transformam-se as subjetividades e constroem-se novas identidades, porém, estas identidades estão inseridas em um contexto histórico e social maior. Portanto, com a imposição de uma base curricular pensada a partir dos interesses de uma elite dirigente ligada aos projetos neoliberais estamos formando sujeitos que estão de acordo com o interesse destas elites e favorecendo a manutenção do *status quo*. É neste ponto que se torna fundamental uma atitude crítica daqueles que devem conduzir a educação submetidos às imposições do currículo: os professores. Apesar da enorme desvalorização da atividade docente e de todas as dificuldades impostas, é fundamental adotar uma prática que se torne significativa para os alunos, sobretudo do sexto ano³¹. Aqui, podemos pôr em prática a proposição de Paulo Freire (2002) de que seria fundamental aproximar o texto do contexto, ou seja, de que o aprendizado escolar deve estar

³¹ Como já debatido no trabalho, a fase de transição entre os segmentos da Educação Básica é crucial para o desenvolvimento dos alunos e o sucesso da sua formação.

direcionado para o desenvolvimento da capacidade dos alunos de compreenderem o mundo em que estão inseridos.

3.2 Possibilidades metodológicas no trabalho com fontes históricas em sala de aula

No sentido de gerar significância para o trabalho a ser realizado com uma turma de sexto ano e ciente da necessidade de estabelecer uma abordagem crítica da matriz curricular, busquei trabalhar com conceitos centrais para o currículo deste ano de escolaridade, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular. Na primeira unidade temática *História: tempo, espaço e formas de registro*, espera-se que os alunos sejam levados a refletir sobre “*formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico*”³². Desta forma, a realização de uma pesquisa biográfica por eles pode ser um caminho para a construção de saberes fundamentais para o estudo da História nos anos vindouros da sua formação escolar. Além disso, esta pesquisa pode fomentar uma ligação mais íntima dos estudantes com a sua escola.

Em sua importante contribuição para o campo da pesquisa em Ensino de História, Verena Alberti defende que para favorecer a compreensão dos estudantes sobre as pessoas do passado, seria fundamental que estes estudantes pudessem, nas aulas de história, acessar os registros documentais sobre estes assuntos e questioná-los a partir da mediação do professor. Assim, Alberti defende que as aulas de história devam ser construídas a partir da pesquisa das fontes históricas e da produção de resultados a partir desta pesquisa (ALBERTI, 2012. p. 62-63). Segundo a autora, este trabalho de pesquisa com fontes proporcionaria a possibilidade de os alunos experimentarem os fundamentos da pesquisa histórica, favorecendo assim sua compreensão, tanto sobre o método de produção do conhecimento histórico, quanto do próprio passado. Sobre isso, afirma Alberti:

O trabalho com fontes é tão importante para as aulas de história quanto são as experiências em laboratório para as aulas de química, física ou biologia. De um lado porque (i) ele permite ampliar o conhecimento sobre o passado

³² BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. p. 420-421.

e, de outro, porque (ii) possibilita que alunos e alunas percebam, na prática, como se constitui o conhecimento histórico. (ALBERTI, 2019. p. 107)

Portanto, a utilização das fontes históricas em sala de aula pode servir à finalidade didática de demonstrar, no sentido prático, que a história é feita a partir da interpretação sobre os vestígios deixados por outros seres humanos ao longo do tempo. Como já citado neste trabalho, Circe Bittencourt concorda que as fontes históricas sejam tratadas como instrumentos fundamentais nas salas de aula da Educação Básica, entretanto, alerta que a utilização das mesmas não deva seguir os preceitos que norteiam o trabalho dos historiadores com suas fontes. Segundo a autora, os pesquisadores em história dominam os conceitos, categorias de análise e conhecimentos históricos antes de escolher as fontes com as quais pretende trabalhar; já os estudantes se utilizariam destas fontes para obter o conhecimento histórico e apreender os conceitos inerentes à sua aplicação (BITTENCOURT, 2009. p. 329). Aqui, caberia ao professor atuar na seleção e na atribuição de sentido aos registros que seriam disponibilizados para a realização de uma simulação de pesquisa histórica em sala de aula, priorizando documentos que sejam “atrativos” para os alunos e de fácil compreensão pelos mesmos.

Outra autora que concorda com a necessária utilização de fontes históricas no ensino de história é Suely Costa. Em seu texto intitulado *Gênero e História* (2009), onde realiza o debate sobre a urgente necessidade de se incluir os estudos de gênero nas escolas, Costa defende a utilização de fontes históricas diversas na análise do feminino na história.

Um laborioso trabalho de busca de fontes documentais pouco convencionais pode fazer pulsar o ensino de história em direção a muitas descobertas. Um simples livro de receitas caseiras, de alimentos e/ou remédios caseiros, pode estar repleto de práticas familiares de subsistência, da história política do feminino no passado ou no presente, de processos societários. Acessar fontes históricas as mais variadas, usar documentos de muitos tipos, estimular a busca regular de leitura de documentos históricos – objetos vários – evidenciam práticas sociais despercebidas, forma de reinventar o modo de pensar a história. (COSTA, 2009. p. 204)

Sendo assim, a iniciativa de reunir fontes históricas diversas relacionadas à vida de uma mulher negra de origem humilde pode reforçar uma nova abordagem da história para alunos que estão iniciando sua trajetória nos anos finais do Ensino Fundamental e acessando, em geral, os fundamentos da construção do saber histórico pela primeira vez.

Ciente da responsabilidade de mediar esta seleção e análise de documentos, busquei reunir uma gama diversificada de registros sobre a vida e a atuação profissional da professora Neidy Angélica de Souza Coutinho, com a intenção de proporcionar um quadro geral que permitisse aos alunos de uma turma de sexto ano perceber as vicissitudes e incoerências que permeiam a existência humana.

Apresento abaixo algumas das fontes reunidas para o trabalho:

Fotografia 3 – Formatura do curso Normal (1972)



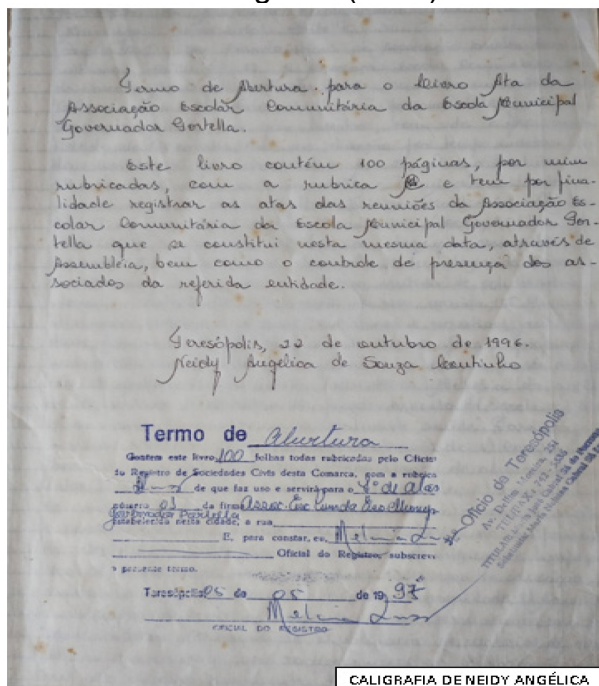
Fonte: Acervo da Escola Municipal Governador Portella.

Fotografia 4 - Ficha funcional da professora Neidy Angélica

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E CULTURA CARGO: PROFESSOR I		ESTADO CIVIL: CASADA NATURALIDADE: TERESÓPOLIS	
NOME: NEIDY ANGÉLICA DE SOUZA COUTINHO DATA DE NASCIMENTO: 26/07/21 ENDEREÇO: RUA ANDRÉ NIEZI LITTI, Nº 571-AITO - casa 76 - Tel:		INSTRUÇÃO: Pedagoga	
FUNÇÃO 1976: Professora 1977: Professora 1978: Professora 1979: Professora 1980: Professora 1981: Professora 1982: Professora 1983: Professora 1984: Aux. de Secretaria 1985: Dirigente 1986: Dirigente 1987: Dirigente 1988: Dirigente 1989: Dirigente 1990: Dirigente 1991: Dirigente 1992: Dirigente 1993: Dirigente 1994: Dirigente 1995: Dirigente 1996: Dirigente 1997: Dirigente 1998: Diretora		LOTAÇÃO 1976: S.E. Antônio Santiago 1976: E. Governador Portella 1977: Governador Portella 1978: Governador Portella 1979: Escola Governador Portella 1980: Escola Governador Portella 1981: Esc. Governador Portella 1982: Esc. Governador Portella 1983: Esc. Governador Portella 1984: Esc. Governador Portella 1985: E.M. Governador Portella 1986: E.M. Governador Portella 1987: E.M. Governador Portella 1988: E.M. Governador Portella 1989: E.M. Governador Portella 1990: E.M. Governador Portella 1991: E.M. Governador Portella 1992: E.M. Governador Portella 1993: E.M. Governador Portella 1994: E.M. Governador Portella 1995: E.M. Governador Portella 1996: E.M. Governador Portella 1997: E.M. Governador Portella 1998: E.M. Governador Portella 1998: FALSCGU EM 26/12/98	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Teresópolis.

Fotografia 5 - Folha da ata da Associação de Moradores do Bairro Pinheiros, onde podemos ver a caligrafia de Neidy Angélica (1997)



CALIGRAFIA DE NEIDY ANGÉLICA

Fonte: Acervo da Escola Municipal Governador Portela.

Fotografia 6 – Formatura do curso de Pedagogia na FEAP (1991)



Fonte: Acervo da família.

Em seu verbete sobre fontes históricas no Dicionário de Ensino de História (2019), Verena Alberti propõe um método para o trabalho com vestígios documentais em sala de aula. Segundo a autora, *“praticamente toda produção humana pode ser indagada como fonte”* (ALBERTI, 2019. p. 108). Pensando em uma metodologia específica para o trabalho com fontes em sala de aula, Alberti propõe, em primeiro lugar, trazer aos alunos a percepção de que todo registro deva ser identificado, ou seja, eles precisam compreender que todo documento tem sua historicidade. É importante identificar as intencionalidades por trás da sua produção e dos motivos para sua preservação, ou não. Para tanto, apesar de reconhecer as dificuldades em se trabalhar a noção de “documento/monumento” junto aos estudantes da educação básica, usa da máxima de Jacques Le Goff, de que nenhum documento chega até nós impunemente e reforça a conveniência de *“acostumar os alunos a se perguntarem sobre as circunstâncias de produção do documento”* (ALBERTI, 2019. p. 108-109).

A reunião de fontes sobre a história de vida da professora Neidy Angélica de Souza Coutinho se mostrou desafiadora no processo de desenvolvimento do projeto de pesquisa. De acordo com o cronograma pensado para a execução do projeto, esta investigação de fontes seria realizada no primeiro trimestre do ano de 2024, porém, na prática, este material só foi totalmente reunido já no terceiro trimestre do ano. Existia também a proposta inicial de trazer os alunos para esta etapa do projeto com a busca de depoimentos sobre a professora em seus bairros, o que se mostrou ineficiente, uma vez que nenhum dos alunos da turma conseguiu um depoimento sequer sobre a professora junto aos seus vizinhos e familiares. Então, toda a tarefa de reunir as fontes ficou sob o meu encargo e das conexões que eu conseguiria fazer neste sentido. Aqui, destaco a importância da minha mãe, ex-professora da rede municipal, que estabeleceu contatos fundamentais para a investigação de fontes com colegas e familiares de Neidy Angélica. Destaco também o papel fundamental de Maura de Andrade Ferraz do Nascimento, ex-aluna e ex-colega da professora Neidy, que, por nutrir imensa admiração pela nossa personagem, trabalhou no sentido de reunir outras pessoas que pudessem disponibilizar fontes documentais e relatos orais sobre a vida e a trajetória desta mulher que dá nome à escola.

A coleta de registros documentais, que é parte fundamental do ofício dos historiadores, pode ser compreendida a partir da metáfora utilizada no título do capítulo 3 deste trabalho. Estes registros se encontram muitas vezes “soterrados” em arquivos ou acervos pessoais e demandam uma “escavação” em sua busca. Diante

da impossibilidade dos alunos em se deslocarem e estabelecerem contato com estes repositórios de memória, cabe ao historiador mobilizar sua sensibilidade e estabelecer os contatos necessários para acessar estes documentos. Neste ponto, cabe destacar a influência dos estágios realizados ao longo da minha graduação³³ que proporcionaram uma experiência valorosa na busca, seleção e tratamento dos diferentes tipos de registros documentais. Apesar de dar ciência aos alunos sobre o andamento do processo, os mesmos só teriam acesso a estes registros após uma criteriosa triagem realizada por mim.

Outro elemento fundamental para o andamento da pesquisa em sala de aula foi a disponibilidade das colegas de trabalho, ex-alunos(as) e responsáveis dos ex-alunos(as) da professora Neidy em gravar depoimentos orais sobre a sua relação com essa personagem, relatando experiências com ela e os motivos pelos quais acreditavam que foi homenageada com o nome de uma escola na rede. Esses relatos orais funcionaram como um elemento de aproximação entre os alunos e o objeto de pesquisa sobre o qual estávamos nos debruçando. Existe um debate que se prolonga na historiografia sobre a validade dos relatos orais como fontes históricas. Marieta de Moraes Ferreira descreve de forma sucinta em seu verbete no Dicionário de Ensino de História (2019) intitulado “*Testemunhos*” os usos dos relatos orais na historiografia.

Segundo a autora, os relatos orais passaram por momentos de extrema valorização, como ocorria entre os historiadores antigos – Tucídides e Heródoto, por exemplo – e outros de verdadeira interdição, como ocorria no período do século XIX onde o predomínio do cientificismo na história predominava e excluía qualquer forma de abordagem do passado que não estivesse ancorada na interpretação de documentos oficiais. Apesar de representar uma tentativa de ruptura com o modelo cientificista do século XIX, já no século XX, os historiadores influenciados pelos modelos estruturalistas promovidos a partir da *Escola dos Annales* que privilegiavam a análise das grandes estruturas e os processos históricos de longa duração, em detrimento das trajetórias individuais, mantiveram o rechaço aos testemunhos orais limitando o acesso neste campo às percepções dos indivíduos que eram constituídas “no calor do momento” de uma história do tempo presente. Tal realidade só seria

³³ Bolsa de extensão no Arquivo Nacional. Projeto: “O Arquivo Nacional e a história luso-brasileira”, sob orientação de Cláudia Beatriz Heynemann – período: abril de 2006 – março de 2007. Bolsa de Estágio Interno Complementar. Projeto: “Militantes de esquerda de origem judaica no Brasil: 1922-1960” (Coleta e análise de depoimentos), sob orientação de Sydenham Lourenço Neto – Período: abril de 2007 a março de 2008.

alterada nas últimas décadas do século XX a partir da corrente pós-estruturalista, na qual os historiadores, dentre várias concepções inovadoras para o campo de historiografia, passam a fazer o movimento de trazer novamente os sujeitos e suas trajetórias individuais para o centro do debate histórico. Neste momento, os testemunhos orais retornam a uma posição de importância no campo historiográfico. Sobre isso, ela afirma que *“Reconhecer que a subjetividade, as distorções dos depoimentos e a falta de veracidade a eles imputada podem ser encaradas de uma nova maneira, não como uma desqualificação, mas como fonte adicional para a pesquisa”* (FERREIRA, 2019. p. 216).

Marly Motta, em seu texto *O relato biográfico como fonte para a história* (2000), oferece uma importante contribuição para o debate acerca da utilização e da validade dos testemunhos orais como documentos históricos:

Os riscos de distorções, de erros e de falhas presentes na fonte oral não são maiores nem menores do que nas outras fontes documentais: uma carta, por exemplo, pode conter mais “mentiras” do que uma entrevista. O depoimento de história oral permite, sim, o acesso a uma versão do passado, ou seja, à maneira pela qual o entrevistado concebe o passado. Não se trata, pois, de recuperar a história “tal como ela efetivamente ocorreu”, mas sim de reconstruí-la através das múltiplas versões veiculadas pelos atores que viveram acontecimentos e conjunturas do passado (MOTTA, 2000. pp. 11-12).

A percepção de Motta está ancorada em uma perspectiva de que seria impossível reconstruir o passado exatamente como ele foi. Neste sentido, o trabalho do historiador seria reunir as narrativas deste passado em busca de construir um panorama do que foi vivido. Essa percepção demanda, portanto, a busca por testemunhos do passado – sejam eles registros documentais escritos, visuais ou orais – no sentido de constituir um panorama mais amplo daquilo que já aconteceu a partir dos questionamentos que desenvolvemos no presente. Aqui, deixo clara a centralidade dos testemunhos orais que busquei reunir e compartilhar com os alunos sobre a professora Neidy. As experiências vividas por estas pessoas que aceitaram compartilhar seus testemunhos se mostraram de fundamental importância no sentido de responder aos questionamentos dos alunos, principalmente no sentido de compreender os motivos que a levaram a ser homenageada com o nome de uma escola.

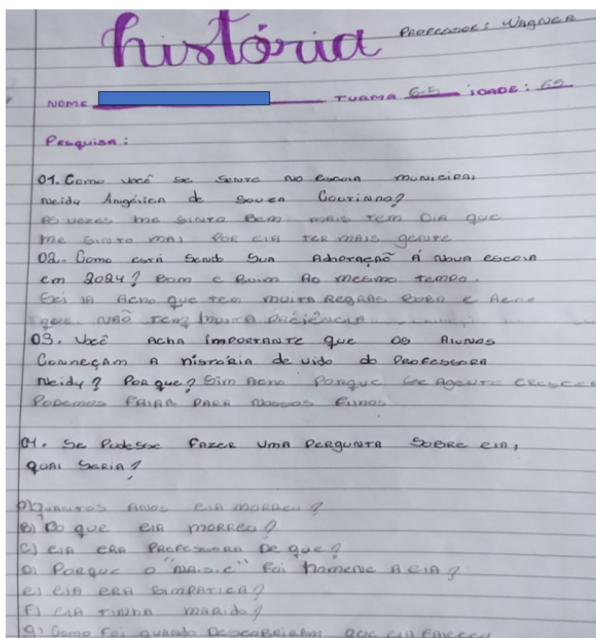
No processo de elaboração e planejamento das entrevistas, foi usado como base metodológica o *“Manual de História oral”* redigido por Verena Alberti (2005) onde

a pesquisadora orienta, de forma minuciosa, cada etapa do processo de elaboração de um projeto de História Oral, desde a preparação e tratamento dos testemunhos orais, até mesmo o tipo de equipamento a ser usado e as melhores formas para se conduzir uma entrevista. Sobre as possibilidades de usos da História Oral, define Alberti:

A história oral pode ser empregada em diversas disciplinas das ciências humanas e tem relação estreita com categorias como *biografia*, *tradição oral*, *memória*, *linguagem falada*, *métodos qualitativos* etc. Dependendo da orientação do trabalho: pode ser definida como método de investigação científica, como fonte de pesquisa, ou ainda como técnica de produção e tratamento de depoimentos gravados. (ALBERTI, 2005. p. 17)

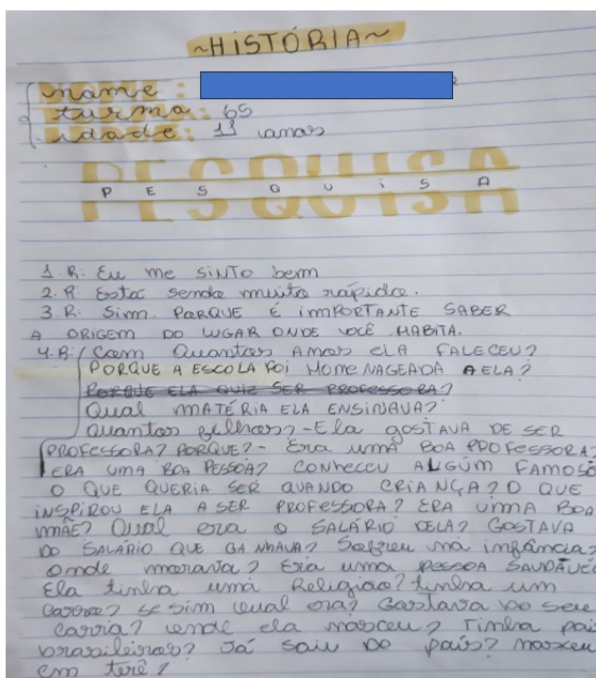
No caso da atual pesquisa, os testemunhos orais serviram como fontes históricas a serem trabalhadas na construção de um *álbum de memórias* sobre a vida da professora Neidy Angélica de Souza Coutinho. Munido dos métodos, das orientações e dos parâmetros legais para a utilização de um testemunho oral, pude me aventurar no papel de entrevistador e colher os relatos de pessoas que viveram um pouco da história de vida desta mulher. Cabe destacar que diante da impossibilidade de reunir essas pessoas e coletar seus depoimentos na presença dos alunos, foi preciso organizar sua participação nas entrevistas de forma indireta. Antes da reunião com os entrevistados, os alunos da turma 65 foram incentivados a fazer as perguntas que poderiam saciar sua curiosidade sobre aquela mulher que, até então, era para eles uma entidade abstrata materializada apenas no nome estampado no letreiro do prédio que frequentam diariamente.

A título de coleta de dados, foram feitas 3 perguntas para os alunos: “Como você se sente na Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho?”; “Como está sendo a sua adaptação a uma nova escola no ano de 2024?”; “Você acha importante que os alunos conheçam a história de vida da professora Neidy? Por que?”. Por fim, os alunos foram incentivados a elaborarem perguntas sobre Neidy Angélica que seriam apresentadas para os familiares e colegas que seriam entrevistados.



TRANSCRIÇÃO: PERGUNTAS DA ALUNA ANA*:

- "a) Com quantos anos ela morreu?
 b) Do que ela morreu?
 c) Ela era professora de que[sic.]?
 d) Por que o NASC foi homenageia [sic.]?
 e) Ela era simpática?
 f) Ela tinha marido?
 g) Como foi quando descobriram que ela faleceu?"



TRANSCRIÇÃO: PERGUNTAS DA ALUNA CAMILA*:

"Com quantos anos ela faleceu? Por que a escola foi homenageada a ela [sic.]? Qual matéria [sic.] ela ensinava? Quantos filhos? Ela gostava de ser professora? Por que? Era uma boa pessoa? Conheceu algum famoso? O que queria ser quando criança? O que inspirou ela [sic.] a ser professora? Era uma boa mãe? Qual era o salário dela? Gostava do salário que ganhava? Sofreu na infância? Onde morava? Era uma pessoa saudável? Ela tinha uma religião? Tinha carro? Se sim, qual era? Onde ela nasceu? Já saiu do país? Nasceu em Terê [sic.]?"

A conclusão do trabalho de pesquisa e seleção das fontes históricas relacionadas aos nossos questionamentos sobre a vida da professora Neidy já relatadas acima permitiu a passagem a uma nova etapa do desafio de escavar suas memórias: a análise das fontes. Neste momento, os estudantes da turma 65 passaram a exercer um papel central no tratamento destes registros previamente reunidos. Aqui, mais uma vez, fizemos uso do método proposto por Verena Alberti para o trabalho com fontes históricas. Alberti entende que os alunos devem ser

incentivados a questionar as fontes históricas a partir da definição de quatro níveis de inferência. São eles: “o que o documento diz?”; “O que podemos inferir?”; “O que ele não diz?”; “O que e onde podemos saber mais?” (ALBERTI, 2019. p. 110). Resumidamente, os níveis de inferência propostos por Alberti norteiam o contato dos alunos com as fontes e pode permitir a possibilidade de buscar as respostas para os questionamentos que possuem, ou mesmo de entender que nenhum documento carrega em si todas essas respostas e que a busca por elas depende da conjugação de diferentes fontes históricas. Em nosso trabalho foi necessário adaptar a proposta de Alberti, no sentido de facilitar a compreensão da proposta. Neste sentido, foi elaborada uma atividade com o título “O que esta fonte me diz? (ou não)” onde os alunos foram separados em grupos e cada um deles deveria anotar aquilo que mais lhe chamava atenção e o que eles entendiam que podia estar faltando nelas.

Todo este processo de coleta, seleção e análise de fontes representou um aspecto fundamental da pesquisa realizada: a possibilidade de compartilhar com os estudantes, de forma sintética e coordenada, os métodos da produção do saber histórico. A cada etapa do trabalho, os conceitos centrais de *fontes históricas* e *memória* eram reforçados junto a eles. Além disso, a análise destas fontes e os questionamentos sobre elas permitiu aos alunos uma aproximação que, dentro de todos os limites, favoreceu uma certa “intimidade” com a professora Neidy Angélica. Esta relação de proximidade pôde ser sentida com o desenvolvimento da pesquisa e o crescente interesse da turma em saber mais sobre a trajetória desta mulher que, de certa maneira, se confundia com as de muitos deles.

No momento da qualificação do projeto de pesquisa, muitas ideias importantes foram compartilhadas por Márcia Gonçalves, orientadora do trabalho, Verena Alberti e Lívia Conceição, leitoras críticas do mesmo. Dentre estas contribuições, destaco a sugestão de reforçar o debate antirracista junto aos alunos da turma 65. Pensar a história de vida de uma mulher negra, de origem muito humilde, que conseguiu alcançar este grau de notoriedade exigia o aprofundamento de uma abordagem que trouxesse para estas crianças as reflexões sobre raça e gênero, tão urgentes no Brasil atual. O fato de Neidy Angélica ter sido uma professora negra logo chamou a atenção dos alunos que, em sua maioria, não tinham nenhuma referência da sua imagem ou posição social.

Neste sentido, o testemunho de Maura de Andrade Ferraz do Nascimento, ex-aluna e amiga de Neidy, que também é negra e professora, teve grande importância

para a abordagem desta temática. Maura descreveu sua infância como um período de muitas dificuldades financeiras e de baixíssima autoestima. Ela viveu sua infância na década de 1970, período de organização do Movimento Negro Unificado que teria atuação preponderante na luta antirracista que ganhava força naquele período. Entretanto, as conquistas deste movimento, bem como do movimento feminista ainda não estavam tão situadas como hoje. Neste cenário, ela vislumbrou, a partir da figura da “tia Neidy” uma possibilidade de ascensão social e de uma vida diferente. Ela foi aluna de Neidy Angélica na terceira série³⁴ do Ensino Fundamental e relatou como foi importante ter como professora uma mulher que tinha uma origem e uma aparência muito próximas da dela.

Em entrevista realizada no dia 25 de setembro de 2024, Maura relatou a sua experiência no convívio com a professora Neidy como aluna e colega de trabalho:

ENTREVISTADA – MAURA DE ANDRADE FERRAZ DO NASCIMENTO

PROFESSORA MAURA: *“Olá, me chamo Maura de Andrade Ferraz do Nascimento. Fui aluna da “tia Neidy” aos 9 anos de idade e depois fui colega de trabalho. Vim trabalhar na escola onde fui alfabetizada.”*

PROFESSOR WAGNER: *“Maura, eu estava ouvindo o seu relato antes de começar e, pelo que percebi, a professora Neidy teve uma presença muito marcante na sua vida e na sua trajetória. Você pode falar um pouco sobre isso com a gente?”*

PROFESSORA MAURA: *“Assim, eu chego a me emocionar todas as vezes que eu lembro, né... Porque eu venho de uma família muito pobre, onde nós morávamos em um barracão de tábuas, onde nem banheiro em casa a gente tinha. O meu pai sabia ler, mas a minha mãe era analfabeta. Então, ela não sabia ler, mas queria muito que a gente aprendesse a ler e a escrever. E nessa condição eu entrei na escola, mas assim, como toda criança vai pra escola sem muita perspectiva. E eu lembro que uma vez, nós fizemos uma avaliação, uma prova, e antes dela entregar as provas ela resolveu conversar com os alunos, porque o resultado da prova não tinha sido muito bom. Então, naquela época, a gente tinha assim o professor como alguém que nos inspirava, era alguém assim muito forte, né. E ela começou a falar. Eu lembro como se fosse hoje. Eu fecho os olhos e parece que eu ouço a voz dela dizendo: ‘Nós nascemos pobres, mas não precisamos morrer pobres. E o que pode mudar a história da nossa vida é a escola. Então vocês precisam estudar. Porque se vocês não*

³⁴ Equivalente ao quarto ano, nos termos atuais.

quiserem continuar na vida que vocês têm hoje, vocês precisam estudar’. E ali foi uma virada de chave. Ali eu entendi porque precisava estudar e comecei a estudar de fato. Comecei a ler, a querer estudar e me tornei uma das melhores alunas da turma. [...] Eu disse: ‘eu quero ser professora como a tia Neidy’. E aí eu brincava de boneca e colocava minhas bonecas sentadinhas e eu replicava o que a tia Neidy falava na sala eu falava pras [sic.] minhas bonecas e, naquele dia, eu cheguei em casa e falei com minha mãe: ‘vou ser professora e mudar a história da nossa família’.

PROFESSOR WAGNER: *“O fato da professora Neidy ter sido uma mulher negra que conseguiu conquistar a posição de diretora, de ter sido homenageada com o nome de uma escola. Como isso te influenciou?”*

PROFESSORA MAURA – *“Quando eu cheguei na escola e vi todos os professores brancos. Eram todos brancos. E a gente tinha muita referência do negro estar em um lugar do trabalho, né [sic.] da limpeza, da merenda. Então quando no ano seguinte eu cheguei na escola e me deparei com uma professora negra, eu falei: Epa! [sic.] Aquilo pra mim... Ainda criança eu vi aquilo. Os anos foram passando e minha admiração por ela só crescia. Mas depois fui fazer a formação de professores... Vale lembrar que quando eu fui me apresentar na creche, não foi uma experiência muito legal. Porque quando eu cheguei na creche, fui recebida por uma auxiliar de direção que disse: ‘Nós não temos vaga para faxineira. A última faxineira entrou ontem.’ [...] Fiquei muito chateada com aquilo. Fiquei humilhada. [...] Sempre disse pra mim: ‘eu preciso fazer o meu melhor. Eu preciso ser como a tia Neidy.’ Então o fato de eu agarrar com unhas e dentes e querer trabalhar na escola da tia Neidy, também foi por isso. Porque eu precisava ter alguém negro, tão forte, em quem eu pudesse me espelhar. Ela foi essa mulher negra, que se orgulhava de ser negra, ela se orgulhava das suas origens, de ter vindo lá de baixo e ela inspirava outras pessoas. Então hoje, o que eu tenho que dizer que a mulher que eu me tornei [sic.], a professora que me tornei – eu cheguei a ser diretora da escola onde eu fui alfabetizada, onde tia Neidy foi diretora e com muito orgulho da minha cor e dizendo para todo mundo, eu digo pros meus filhos: aquilo que nos marca não é a nossa cor, mas a nossa competência, a nossa vontade de vencer. E nisso ela me inspirou”.*

O relato de Maura explicita a referência exercida por Neidy sobre aqueles que conviveram e, de alguma maneira, foram tocados por ela. No que tange à questão racial, suas conquistas pessoais levaram meninas negras, como era o caso da nossa

entrevistada, a buscarem outro lugar, diferente daquele delegado a outras mulheres negras naquele momento.

Outro relato que trouxe à voga a questão racial foi a de Rejane de Souza Lopes. Sobrinha e colega de trabalho de Neidy Angélica, ela relatou uma situação vivenciada pela nossa personagem no início de sua trajetória como diretora que expõe a percepção dominante na época sobre os espaços que poderiam ser ocupados por uma mulher negra:

ENTREVISTADA: REJANE DE SOUZA LOPES

PROFESSORA REJANE: *“Certa vez um homem perguntou: ‘a senhora continua na sua função?’ ela respondeu: ‘Que função?’ ele disse: ‘ué, merendeira’. Ela disse: ‘não! Eu não sou merendeira, sou diretora’. Como ela foi trabalhar em uma escola e era negra, era o quê? Merendeira. Até porque, naquela época, negra professora, diretora, era raríssimo.”*

Pensando este trabalho como um meio para fomentar uma educação antirracista e uma cultura histórica que favoreça a valorização de sujeitos muitas vezes esquecidos, percebe-se que esta referência das ações de Neidy poderia ser estendida aos alunos que convivem na escola que carrega seu nome. Apesar de imensurável, é possível pensar que esta história de vida possa gerar algum impacto positivo sobre os estudantes – notadamente as meninas negras – que passarão a conhecer melhor esta personagem.

Em meio aos relatos emocionados compartilhados pelas nossas entrevistadas, destacou-se a gratidão e o orgulho de outra sobrinha que se tornou colega de trabalho de Neidy Angélica. Com lágrimas nos olhos, Rozi Neide da Conceição Coelho Gomes relatou sobre as dificuldades da infância e nas relações familiares, além dos sonhos da nossa personagem. Este relato apresentado por uma familiar e amiga revelou aspectos íntimos desta história de vida:

ENTREVISTADA: ROZI NEIDE DA CONCEIÇÃO COELHO GOMES (Sobrinha e colega de trabalho)

PROFESSORA ROZI NEIDE: *“Me chamo Rozi Neide, eu sou sobrinha da Neidy Angélica e, por coincidência, eu nasci no mesmo dia que ela e fui a primeira sobrinha e ela recebeu essa homenagem com o meu nascimento [sic.]. Meu nome é Rozi Neide, porque o nome dela era Neidy. Esse Neide com Rozi trouxe uma amizade que não tem fim. Mesmo com a partida dela não acabou. Porque a tia Neidy foi ontem, hoje e sempre será pra mim”.*

PROFESSOR WAGNER: *“Você disse que sabia qual era o maior sonho da professora Neidy...”*

PROFESSORA ROZI NEIDE: *“O maior sonho dela, em primeiro lugar era a família, porque ela lutou muito, muito, muito [sic.] para chegar onde chegou. Ela perdeu a mãe com 12 anos. Meu avô morreu também e deixou ela ainda menina. Ela tinha uma irmã e 8 irmãos e naquela época, cada um cuidava da sua vida. Era a irmã dela e ela. Então, para uma menina daquela idade, foi muito difícil pra ela conseguir [sic.] realizar aquilo que ela queria. E aquilo que ela queria, e sempre quis, foi estudar. Ela tinha esse sonho de estudar, ela tinha esse sonho de crescer na vida. E de todas as dificuldades que apareceram ali com a perda do pai, com a perda da mãe, da situação financeira, dos irmãos, que naquela época as famílias não eram tão unidas, não havia coisas que hoje temos que nos ajudam a chegar. Não tinha. Era sim, sim ou não, não [sic.] mas ela não desistiu. Teve que parar um tempo de estudar e ela foi ser babá no Rio de Janeiro. E ela voltou pra Teresópolis porque ela descobriu [sic.] que, depois que o pai dela morreu, ela tinha direito a uma pensão, então ela não precisava ficar na vida que ela estava. Foi a oportunidade que ela teve pra ingressar no Leda Dalmaso e terminar o Ensino Médio³⁵ [sic.], pra depois ingressar no Estadual [...] no primeiro Normal”.*

A apresentação destas entrevistas gerou grande impacto sobre a turma 65. Muitos deles expressaram sua simpatia às professoras que ofereciam seus testemunhos sobre a “tia Neidy”. Diante de uma gama de fontes – fotografias, matérias de jornal e documentos oficiais – os testemunhos orais acabaram por ocupar um lugar central no trabalho de recuperar as memórias de Neidy Angélica. Muitos dos alunos se impressionaram com os testemunhos sobre a origem humilde da “tia Neidy” e sobre as dificuldades enfrentadas por ela no caminho para se tornar professora. Neste processo, alguns alunos se prontificaram a ensaiar uma música e uma esquete de teatro que seriam apresentadas no dia da culminância do projeto, marcada para a semana da Consciência Negra, no final de novembro³⁶.

³⁵ A entrevistada estava se referindo ao Ensino Fundamental.

³⁶ A culminância foi pensada na forma de uma breve apresentação dos alunos da turma 65 para as amigas e parentes entrevistadas e, no mesmo momento, a inauguração do “Álbum de memórias de Neidy Angélica de Souza Coutinho, produzido pela turma. Infelizmente, devido a mudanças realizadas no calendário escolar, não foi possível trazer as convidadas à escola e realizar o que foi planejado como culminância do projeto.

Durante o processo de análise das fontes, outro assunto chamou a atenção dos envolvidos no projeto: a forma como a “tia Neidy”, referenciada por suas amigas como “dama da educação”, as influenciou a continuarem estudando e se desenvolvendo na profissão. Este ponto dos testemunhos foi tocante, especialmente para mim. Na condição de professor, também oriundo de uma família humilde de Teresópolis, pude rememorar as pessoas que me incentivaram a continuar, mesmo com todas as agruras da formação e da profissão docente.

ENTREVISTADA: MAURA DE ANDRADE FERRAZ DO NASCIMENTO

PROFESSOR WAGNER: *“Você tinha dito, também, que esta influência se estendeu à sua formação superior. Como foi essa história dela influenciando vocês a fazerem faculdade?”*

PROFESSORA MAURA: *“Nós éramos uma equipe muito antiga, né. Antiga, que eu digo, é porque todas trabalhávamos muitos anos juntas, né. Então nós éramos uma família, e como já foi relatado aqui, a ‘tia Neidy’ era aquela pessoa que nos incentivava, que ela nos ensinava, queria ajudar [...] e ela sempre dizia que a gente tinha que procurar mais, que tinha que estudar mais. Depois que ela já estava doente, em uma fase terminal da doença dela, ela quis vir à escola. Nós não sabíamos, mas ela sabia que era pra se despedir. Ela sabia que estava se despedindo da escola. Mesmo licenciada ela veio, pediu uma reunião com a equipe, juntou os dois turnos e conversou muito com a gente. Interessante lembrar que na nossa escola, na nossa equipe ela era a única que tinha faculdade. Era a única que tinha o Ensino Superior. Ela falou: ‘olha... eu quero fazer um pedido para vocês: quero que vocês façam o vestibular, eu quero que vocês entrem na faculdade’. Quando foi em dezembro, ela faleceu. Em janeiro estávamos todas, na mesma van. A maioria na mesma turma [...] mas a maioria da turma de pedagogia. Então, na escola Governador Portella todos os funcionários fizeram faculdade e se formaram no mesmo dia.”*

Ainda sobre o convívio profissional com Neidy Angélica, destaco dois depoimentos: primeiro, o de Ana Maria Medeiros, professora que atuou por um curto período no início da carreira com ela e o de Vera Lúcia Cardoso, amiga e colega de trabalho da “tia Neidy” por quase duas décadas em mais de uma escola. Ambas reforçam o profissionalismo e o afeto com os quais Neidy conduzia sua prática:

ENTREVISTADA: ANA MARIA MEDEIROS

PROFESSOR WAGNER: *“Ana, nesse curto período que você trabalhou com a Neidy, o que você poderia dizer sobre ela como pessoa e como profissional?”*

PROFESSORA ANA MARIA: *“Ela era uma pessoa maravilhosa. A escola foi meu primeiro trabalho como educadora e eu tinha uma expectativa muito grande, porque eu ia precisar de orientação de ajuda para que eu pudesse fazer meu trabalho e eu encontrei muito esse apoio nela [...]. Nos passos iniciais a gente precisa de orientação, e eu via isso nela. O que eu percebia nela também que ela tinha uma luz especial mesmo. Porque, assim, em qualquer lugar que ela chegava, todo mundo sorria, ficava muito feliz com a presença dela, justamente por causa dessa troca. Ao mesmo tempo as pessoas iam buscar alguma coisa e encontravam o que iam buscar na pessoa dela. [...] dar segurança para que a gente pudesse realizar um bom trabalho. [...] acho que quando ela se foi ela sentiu assim: missão cumprida. Elas vão seguir”.*

ENTREVISTADA: VERA LÚCIA CARDOSO

PROFESSOR WAGNER: *“A primeira pergunta que gostaria de fazer é sobre sua vida profissional com a professora Neidy. Durante quanto tempo a senhora trabalhou com ela?”*

PROFESSORA VERA: *“Eu vim trabalhar aqui como regente em 1980 e saí daqui aposentada em 2009. A gente perdeu a professora Neidy no final de 1998. Durante todo esse período eu trabalhei aqui com ela e trabalhei em outras escolas também. Na escola Hilário Ribeiro, onde eu era diretora e ela minha secretária e na Governador Portella, a história se invertia, ela era diretora e eu a secretária dela. A professora Neidy Angélica era uma pessoa com uma visão futurista. E uma característica dela era de nos proteger. [...] Foi com ela que eu aprendi a ter competência e responsabilidade com meu trabalho. [...] uma coisa que não está na pergunta, mas eu gostaria de falar, talvez as meninas nem saibam disso, quando eu falei que ela era de uma competência incomparável. Ela perdeu uma irmã, que era como se fosse mãe porque tinha criado ela, e eu fui no cemitério, no velório. Era dia de entregar uns documentos pra adquirir os livros pra escola pro ano seguinte. Então eu abracei ela [sic.] ela chorou no meu ombro, daqui a pouco ela secou as lágrimas olhou pra mim e falou: ‘vai na escola, pega os documentos que estão no lugar assim, assim [sic.], você assina, leva na Secretaria de Educação’ e eu falei, tá bem. Vou depois do sepultamento. Ela disse: ‘agora! O mundo não pode parar porque sua diretora está com um problema pessoal. As crianças não podem ficar sem os livros’. Ela era uma “dama da educação”, uma pessoa capaz de mudar o destino de pessoas. Nada mais justo do que ela ter o nome em uma escola”.*

A possibilidade de analisar a trajetória de uma professora negra na cidade de Teresópolis se mostrou profícua no sentido de inserir nesta turma de sexto ano as temáticas de *raça, gênero e trabalho*. Levando em consideração as determinações da lei 10.639/03, foi possível pensar as situações vivenciadas por “tia Neidy” analisando as *mudanças* e as *permanências* no que diz respeito à situação das mulheres trabalhadoras negras no Brasil. Aqui, cabe retomar o pensamento de Kabengele Munanga no que diz respeito à urgência em se promover o ensino sobre o negro no Brasil como forma de combate ao “mito da democracia racial”. Entendendo esta história de vida desenrolada em um percurso de grandes dificuldades e exclusões, podemos relacioná-la com a realidade de boa parte destes alunos que enfrentam, em seus cotidianos, desafios semelhantes aos enfrentados por “tia Neidy”. Desta forma, apoiando-me na proposição já analisada neste trabalho de Sabina Loriga (2011) de não abandonar totalmente as experiências historiográficas de outros tempos, foi possível aplicar a máxima antiga da referencialidade – *historia magistra vitae*³⁷ – no sentido de fomentar entre essas crianças o sentimento de que é possível enfrentar os entraves presentes em uma sociedade marcadamente racista e misógina no sentido de buscar a ascensão social e, desta forma, contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

³⁷ Em sua reflexão sobre as diferentes formas como as sociedades articulam e se relacionam com o tempo, denominadas pelo autor como *regimes de historicidade*, onde o topos de Cícero “História mestra da vida” seria dominante no período da Antiguidade Clássica. (HARTOG, 2013. pp. 9-41)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A quadra histórica em que nos encontramos na terceira década do século XXI tem apresentado grandes desafios para aqueles que acreditam na possibilidade de viver em um mundo onde a tolerância e o convívio com a diversidade se tornem regra. Diante da ascensão de uma extrema direita que amplia seu séquito reverberando um virulento discurso contrário aos avanços civilizatórios alcançados nas décadas anteriores, torna-se cada vez mais urgente uma ação que seja capaz de gerar um contraponto ao discurso de ódio direcionado, principalmente, contra as minorias. Esta situação se agrava diante do avanço neoliberal que, no caso da educação, diminui a autonomia dos professores e sucateia a carreira daqueles que optaram por dedicar sua energia ao magistério.

Diante deste preocupante quadro, a ação docente crítica e autônoma, especialmente nas chamadas *ciências humanas*, passa a ser apontada como problema diante da sanha autoritária que acompanha a aplicação das políticas neoliberais. Neste ponto, iniciativas como o PROFHISTÓRIA ganham ainda mais importância municiando os professores com a teoria necessária para o aprimoramento da sua prática docente.

Servindo-me da sensação de empoderamento proporcionada pelo vasto quadro teórico compartilhado nas aulas do programa e associando este conhecimento científico às experiências acumuladas no âmbito da docência, foi possível mobilizar este saber e desenvolver um trabalho onde os alunos passam a estar posicionados em um lugar de protagonismo, influenciando suas subjetividades e fomentando uma interpretação do saber histórico que valoriza a percepção de que eles também são sujeitos históricos, tanto na produção deste saber, quanto na sua existência no mundo.

A ideia de desenvolver um trabalho no contexto da transição entre segmentos do Ensino Fundamental surgiu como possibilidade de resposta a um questionamento central para mim e, certamente para outros professores que lidam diariamente com desafios para os quais não somos preparados antes de ingressarmos nas escolas: Seria possível tornar o saber histórico inteligível para crianças que ingressam nos Anos Finais do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, favorecer uma melhor adaptação à cultura escolar desta nova fase sua formação?

Depois de quase um ano inteiro – levando em consideração o momento em que se iniciou a coleta de fontes históricas, até a confecção do *álbum de memórias* – posso responder com segurança que sim. O envolvimento ativo dos alunos da turma 65 de 2024 em um trabalho que gerou um produto perene para a escola certamente favoreceu o sentimento entre esses alunos de serem parte da comunidade da Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho, onde permanecerão por, pelo menos, mais 4 anos. Atuando no tratamento e seleção das fontes históricas, além de todo o processo de confecção do *álbum de memórias*, os estudantes puderam experimentar a concretude do resultado deste processo de pesquisa histórica em sala de aula.

Munido dos saberes docentes desenvolvidos na prática cotidiana das escolas e associando-os às reflexões teóricas mais recentes acessadas a partir do PROFHISTÓRIA, foi possível desenvolver um trabalho, à luz da lei 10.639/2003, onde os alunos pudessem acessar os fundamentos do saber histórico e, a partir deles, analisar a trajetória de uma mulher negra que dedicou sua vida à educação. Entendendo o currículo como um espaço onde disputas importantes são travadas, senti a necessidade de intervir neste momento crucial da trajetória escolar dos alunos do ensino fundamental: a transição entre segmentos.

A percepção de que o ingresso dos alunos em uma nova escola e o convívio com uma cultura escolar diferente daquela experimentada nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pode ser um momento traumático, onde a *dor e a delícia de ser (estar) professor* (NEVES e SILVA, 2006) podem ser amplificadas. Aqui, os trabalhos de Fernanda Moreno (2021), Suely Hauser (2007) e Leide Lameu (2007) foram especialmente inspiradores, já que, além de analisarem este processo, também apresentaram proposições para esta fase desafiadora da formação escolar dos alunos. Analisando este momento crucial como uma “janela de oportunidade”, devido ao fato de que esses alunos ingressantes se apresentam mais dispostos a participar de projetos onde os conteúdos formais sejam abordados de maneira menos ortodoxa, foi possível aproveitar o entusiasmo dessas crianças com a nova escola e as novas possibilidades abertas a partir de atividades que se propõem inovadoras, como esta desenvolvida junto a turma 65.

As possibilidades de usos do biográfico em sala de aula foram mobilizadas ao longo da elaboração do trabalho. Partindo da contribuição de Michele Gonçalves Cardoso (2021), Márcia Gonçalves, Edson Azeredo e Fernanda Crespo (2021), foi possível experimentar a aplicabilidade das análises de trajetórias individuais –

salientando a importância de nos afastarmos da *Ilusão Biográfica* (BOURDIEU, 1986) e reconhecermos as incongruências da existência humana – e as possibilidades abertas, a partir daí, de compreender seus efeitos não só na apreensão dos saberes fundamentais para a compreensão do saber histórico, mas também na subjetividade destes alunos. Analisando as inconsistências e descontinuidades presentes em uma trajetória individual, foi possível demonstrar que as mesmas também desafiam a construção do saber histórico relacionado aos temas mais amplos.

Entendo que este trabalho representa uma pequena contribuição nas pesquisas sobre o Ensino de História que, graças a programas como o PROFHISTÓRIA, tem conquistado um número cada vez maior de adeptos. Ao longo do desenvolvimento da proposta de intervenção didático-pedagógica foi possível perceber que a análise de uma história de vida que carrega consigo significância para com a comunidade escolar abriu espaço para a mobilização de saberes que serão fundamentais ao longo da trajetória escolar desses alunos e favoreceu a adaptação deles à escola que passarão a frequentar.

As recentes medidas adotadas pelos grandes conglomerados de tecnologia nos Estados Unidos da América, principalmente a partir da posse de Donald Trump, reforçam a necessidade de medidas que se oponham ao discurso anticientífico e às *fake news*. A supressão de checagem de informações pela empresa Meta³⁸ e os constantes ataques promovidos contra o conhecimento científico nas diversas redes sociais representam parte da ameaça que o saber científico tem sofrido, principalmente nas duas últimas décadas. Diante desta ameaça, percebi a importância de reforçar entre os alunos o teor científico do saber histórico – reforçando as particularidades presentes na elaboração deste saber em relação às outras áreas da ciência e a historicidade da produção desta modalidade de saber – direcionando o enfoque do trabalho à questão metodológica. Neste ponto, as contribuições de Verena Alberti (2005, 2012 e 2019) e Circe Bittencourt (2009) ofereceram o arcabouço metodológico para a aplicação da metodologia historiográfica, devidamente adaptada, em sala de aula.

Entendo que esta singela homenagem à professora Neidy Angélica de Souza Coutinho na forma de pesquisa biográfica e a elaboração de um *álbum de memórias*, que permanecerá como resultado desta pesquisa na escola, com ativa participação

³⁸ <https://www.cnnbrasil.com.br/tecnologia/meta-encerra-checagem-de-fatos-nos-eua-e-adota-modelo-similar-ao-x-em-suas-redes/>. Acesso em: 19/02/2025.

dos alunos, contribui para que, fazendo parte de uma pesquisa, os estudantes possam ser capazes de apreender os conceitos e métodos básicos do saber histórico ao passo que sua adaptação à nova escola possa ser favorecida.

Este trabalho que foi elaborado como uma proposta de intervenção pedagógica e é requisito para a conclusão do curso de mestrado tende a gerar ainda mais frutos na Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho e, até mesmo na Rede Municipal de Ensino de Teresópolis/RJ. Diante do grande envolvimento da turma 65 e do êxito em aplicar a intervenção pedagógica, já existe a solicitação de expandir este trabalho para duas partes da escola que carregam os nomes de antigos colegas, já falecidos: a biblioteca nomeada em homenagem à Cláudia Cristine Ferreira dos Santos da Silva, e o ginásio batizado em homenagem a Henrique João Amaral Souto. Além disso, pretendo apresentar esta proposta para outros colegas da rede, já que atividades como esta podem favorecer a construção de uma memória e de uma cultura histórica que valorizem aqueles que trabalham para garantir a educação para nossas crianças.

Carregando em minha prática o princípio de que a educação ainda pode ser um caminho para a emancipação humana e assumindo as responsabilidades de um professor-pesquisador que assume as responsabilidades no seu tempo histórico e participa da batalha política pela memória, posso afirmar, com segurança, que o trabalho alcançou os objetivos planejados e marcou, de alguma forma, a trajetória destes alunos que ainda poderão levar adiante conhecimentos que podem favorecer tanto na sua trajetória escolar, quanto na construção da sua cidadania. Humildemente deixo esta contribuição que pode servir como referência para que professores e professoras de todo o país que também se colocam à postos nas batalhas do nosso tempo.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo de. *História local e ensino de história: interrogação da memória e pesquisa como princípio educativo*. In GABRIEL, Carmem T. e MONTEIRO, Ana Maria e MARTINS, Marcus Leonardo. *Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de história*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016.

ALBERTI, Verena. *Manual de História Oral* – 3ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

_____. *Proposta de material didático para a história das relações étnico-raciais*. Revista História. Hoje, v. 1, nº 1, p. 61-88 - 2012.

_____. *Fontes*. In: Dicionário de ensino de história / Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. - Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 107-112.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. *Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história?* In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria. (Orgs). *Qual o Valor da História Hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012. p. 21-39.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: Imagens e autoimagens*. 15ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

ASSUNÇÃO, Ingrid Brito Alves da. *Tomás Coelho: o uso da história local como uma proposta para o Ensino de História no subúrbio carioca*. Rio de Janeiro, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

AVELAR, A. S. A. (2010) *Biografia como Escrita da História: Possibilidades, limites e tensões*. Dimensões. Vitória, v. 24, p. 157-172.

AZEREDO, Edson G.; CRESPO, Fernanda; GONÇALVES, M. A. *Vidas que importam! Biografia e ensino de História na Educação Básica*. In: Daniel Pinha; Géssica Guimarães; Marcelo de Mello Rangel. (Org.). *Diante da Crise: teoria, história da historiografia e ensino de história hoje*. 1ed. Vitória: Editora Mil Fontes, 2021, v. 1, p. 127-148.

BASTIANI, C. *Topônimos, nomes de escola e memória: o léxico como repertório do conhecimento cultural*. DLCV, João Pessoa, PB, v. 12, n. 2, p. 189–207, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/dclv/article/view/30024>. Acesso em: 8 jan. 2025.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Circe Maria Fernandes. *Reflexões sobre o ensino de História*. Estud. av., São Paulo, v. 32, n. 93, p. 127-149, Aug. 2018.

BOURDIEU, Pierre. *L'illusion biographique*. In: Actes de la recherche em sciences Sociales. Vol. 62-63, pp. 69-72, juin 1986. Tradução de Olívia Alves Barbosa. Visitado em 05/11/2023 em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5644125/mod_resource/content/1/BOURDIEU%2C%20Pierre.%20A%20ilusa%CC%83o%20biogra%CC%81fica.pdf.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei número 9394*, 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

_____. *Parecer CNE/CES n. 492/2001*, aprovado em 3 de abril de 2001, p. 5-6.

_____. Ministério da Educação/Secad. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: janeiro de 2015. Lei nº 10639 de 29 de janeiro de 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 06 fev. 2014.

BRUM, Mário Sérgio Ignácio. (2015). *Memórias, identidades e silêncios: a História Local em sala de aula, trabalhada com diferentes gerações*. Revista História Hoje, 4(7), 313–333. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i7.181>.

CAIMI, Flavia. *Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História*. Tempo, Niterói, v. 11, n. 21, p. 17-32, 2006.

_____. *A história na Base Nacional Comum Curricular*. Revista Lhiste, Porto Alegre, n. 4, vol. 3, jan/jun, p. 86-92, 2016.

_____. *Investigar em ensino de história: entre fronteiras e limites epistemológicos*. In MONTEIRO, Ana Maria; RALEJO, Adriana (orgs.). *Cartografias da Pesquisa em Ensino de História*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

CARDOSO, Michele Gonçalves. *Biografia e temporalidades: prática historiográfica e o ensino de história*. Educar em Revista, [S.l.], abr. 2021. ISSN 1984-0411. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/75676>>. Acesso em: 31 out. 2023.

CARINO, Jonaedson. *A biografia e sua instrumentalidade educativa*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 67, p. 153-182, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a05.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

CATROGA, Fernando. *Memória e historiografia*. In *Memória, história, historiografia*. Coimbra: Quarteto, 2001, pp 36-51.

CHAGAS, M. *Memória e poder: dois movimentos*. Cadernos de Sociomuseologia, n. 19. 2002. P. 43-81.

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

COSTA, Suely. *Gênero e História*. In: ABREU, Martha; SOHIET, Rachel. Ensino de História. Conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Faperj; Casa da Palavra, 2009. Pp. 187-208.

CRESPO, Fernanda Nascimento. *O Brasil de Laudelina: uso do biográfico no ensino de história / Fernanda Nascimento Crespo*. – 2016. 165f.: il. Orientadora: Prof^a. Dra. Marcia de Almeida Gonçalves. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

CUBAS, C. J. (2022). *Por uma história que corte feito estilete: presença, experiência e sentidos em uma aula de História*. Revista História Hoje, 11(22), <https://doi.org/10.20949/rhhj.v11i22.851>.

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

FERREIRA, Marieta de Moraes. *Testemunhos*. In: Dicionário de ensino de história / Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. - Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 214-219.

FONSECA, Selva G. *Didática e prática de ensino de História: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.

_____, Selva Guimarães. *Caminhos da História Ensinada*; 8 ed. Campinas: Papirus, 2001.

GALVÃO, Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros. *Biografia na sala de aula: a construção de saberes históricos a partir do trabalho com histórias de vida / Jerônimo Adelino Pereira Cisneiros Galvão* – 2019. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Juliana Alves de Andrade. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CFCH. Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Recife, 2019.

GINZBURG, Carlo; PONI, Carlo. *O nome e o como: troca desigual e mercado historiográfico*. In: GINZBURG, Carlo; CASTELNUOVO, Enrico; PONI, Carlo. A micro-história e outros ensaios. Lisboa: Difel, 1989. p. 169 178.

GIRO, Bruna. *Hagiografia: releituras do gênero por Eça de Queirós e Teixeira de Pascoaes*. 2011. 116 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2011.

GONÇALVES, Marcia de Almeida. *A morte e a morte da biografia*. In: PEREZ, Rodrigo; PINHA, Daniel (Org.). Tempos de crise. Ensaios de História Política. Rio de Janeiro: Autografia, 2020, p. 63-92.

_____. *Biografia e História Local: Usos e interseções*. História Unisinos, São Leopoldo (UNISINOS) v. 7 n. 7, p.169-182. 2003. p.177.

_____. *História local: o reconhecimento da identidade pelo caminho da insignificância*. In MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org.). Ensino de História. Sujeitos, Saberes e Práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2004, p. 175-186.

_____. *Prefácio*. In Carmen Teresa Gabriel, Ana Maria Monteiro e Marcus Leonardo Bonfim Martins (org). Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 7-11.

GONTIJO, Rebeca. *Cultura histórica*. In Dicionário de ensino de história / Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. - Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019. p. 66-71.

GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. *Prefácio: a biografia como escrita da história* In: SOUZA, Adriana Barreto de. Duque de Caxias: o homem por trás do monumento. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008, p.19-26.

_____. *História, memória, patrimônio*. In Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, n. 34, 2012, p. 93-94.

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

HAUSER, Suely Domingues Romero. *A Transição da 4ª para a 5ª série do Ensino Fundamental: uma revisão bibliográfica (1997-2004)*. 2007. 62 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia da Educação, Educação, Pontifícia Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

HUGHES, Kathryn. *The death of life writing*. The Guardian, 28 de junho de 2008. Disponível em: <https://www.theguardian.com/books/2008/jun/28/saturdayreviewsfeatures,guardianrevie> Apud. GONÇALVES, 2020.

HUGUES, Stuart. *Consciousness and Society. The reorientation of European Social Thought 1890-1930*. Revised Edition. New York: Vintage Books, 1977, pp. 33-66. Apud. GONÇALVES, 2020.

JULIA, Dominique. *A cultura escolar como objeto histórico*. Revista Brasileira de História da Educação, Tradução Gisele de Souza. Campinas, n. 1, 2001.

KOSELLECK, Reinhart. *Estratos do tempo*. Estudos sobre História. Rio de Janeiro: Contraponto, 2014.

_____. *Historia Magistra Vitae – Sobre a dissolução do topos na história moderna em movimento*. In *Futuro Passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*, p. 41-60.

LAMEU, Leide Rozani Gaioto. *A transição do aluno do 5º ano para o 6º ano do ensino fundamental: articulações para superação das dificuldades de adaptação e aprendizado*. Produção didático-pedagógica, SEED – Paraná. 2013.

LEVI, Giovanni. *Usos da biografia*. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. *Usos e abusos da história oral* Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 167-182.

LORIGA, Sabina. *A biografia como problema*, In REVEL, Jacques (Org). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

_____. *O pequeno x: da biografia à história*. Tradução Fernando Scheibe – Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011. (Coleção História e Historiografia/ coordenação Eliana de Freitas Dutra, 6).

LOURAUX, Nicole. *Elogio do anacronismo*. In NOVAES, Adauto (org). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 57-70.

MAGGIONI, Giovanni P. *A hagiografia em um sistema de comunicação medieval: questões filológicas sobre a Legenda áurea*. In *Tempo, espaço e texto: a Hagiografia Medieval em perspectiva / Organi zador: Igor Salomão Teixeira*. – São Leopoldo: Oikos, 2017.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *Mas não somente assim! Leitores, autores, aulas como texto e o ensino-aprendizagem de História*. In *Revista Tempo*, vol. 21, 2006, p. 5-16.

MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Decifrando o recado do nome: uma escola em busca de sua identidade pedagógica*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, v. 1, n. 1, p. 619-638, set./dez. 1993.

MONTEIRO, A. M. F. C. (2003). *A história ensinada: algumas configurações do saber escolar*. *História & Ensino*, 9, 9–35. <https://doi.org/10.5433/2238-3018.2003v9n0p9>.

_____, Ana Maria Ferreira da Costa y PENNA, Fernando de Araujo. *Ensino de história: saberes em lugar de fronteira*. *Educ. Real*. [online]. 2011, vol.36, n.01, pp.191-211.

MORENO, Fernanda Granja. *O ensino de História no 6º ano: a prática docente entre questões e possibilidades*. 2021. 181f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

MOTTA, Marly Silva da. *O relato biográfico como fonte para a história*. *Vidya*, Santa Maria (RS), nº 34, p.101-122, jul./dez. 2000.

MUNAKATA, Kazumi. *Histórias que os livros didáticos contam depois que acabou a ditadura no Brasil*. In: FREITAS, Marcos Cézár de (org.) *Historiografia brasileira em perspectiva*, 4 ed. São Paulo: Contexto. 2001. p. 271-296. Apud ABREU, 2016.

MUNANGA, Kabengele. *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?* In Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. N. 62, dez 2015, p.20-31.

NEVES, M. Y. R., & SILVA, E. S. (2006). *A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental*. Estudos E Pesquisas Em Psicologia, 6(1), 63–75. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revispsi/article/view/11082>.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de and CAIMI, Flávia Eloisa. *A História ensinada na escola: é possível pensar/agir a partir do todo?* *Interações (Campo Grande)* [online]. 2014, vol.15, n.1 [cited 2020- 03-03], pp.89-99.

PARANHOS, Paulo. *Por detrás daquelas montanhas - uma história de Teresópolis* In: Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores de História e Genealogia, nº 17. 2011.

PESSOA, Ana Cláudia. *Verbetes Sequência Didática*. In: Glossário Ceale: Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/sequencia-didatica>. Acesso em: 30/01/2025.

PRATS, Joaquín. *Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos*. Revista Educar, Curitiba, Especial, p. 191-218, 2006.

REVEL, Jacques. *Microanálise e construção do social*, In REVEL, Jacques (Org). *Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

REZNIK, L.; MONTEIRO, Ana Maria. *Pesquisa na formação de professores: perspectivas a partir do mestrado profissional em ensino de História/ProfHistória*. In: Carmen Teresa Gabriel Le Ravallec; Marcus Leonardo Bomfim Martins. (Org.). *Formação docente e currículo: conhecimentos, sujeitos e territórios*. 1ed.Rio de Janeiro: Mauad X, 2021.

RIBEIRO, Renilson Rosa. *O saber histórico em parâmetro: o ensino de História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX*. Mneme. Publicação do Departamento de História e Geografia da Universidade federal do Rio Grande do Norte. v. 5, n. 10. abr-jun. 2004. Apud ABREU, 2016.

ROBBE-GRILLET, Alain. *Le miroir qui revient*, Paris, Edition de Minuit, 1984, p. 208. Apud. BOURDIEU, 1986. p. 03.

ROCHA, Helenice A. Bastos. *Aula de história: evento, ideia e escrita*. História & Ensino, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 83–103, 2015. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23852>.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O que significa o currículo?* In: Sacristán, José Gimeno. (Org.) *Saberes e incertezas sobre o currículo*. São Paulo: Penso, 2013.

SÁNCHEZ COSTA, Fernando. *La cultura histórica. una aproximación diferente a la memoria colectiva*. In *Pasado y Memoria*. Revista de Historia Contemporánea, 8, 2009, pp. 267-286.

SANTOS, Clarice dos. *Os desafios da formação de professores nos anos 1990*. Unoesc e Ciência, v. 7, n. 1, p. 111-120, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

_____. *O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica*. In: MONTEIRO, A.M./ GASPARELLO, A.M. / MAGALHAES, M.S.. (Org.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. 1aed. Rio de Janeiro: Mauad X; FAPERJ, 2007, v. 1, p. 187-197.

SCHWARTZMAN, Simon ET aliii. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, São Paulo, USP, 2004.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. *Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa*. Educar, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>.

SILVA, Marcos Antônio da and FONSECA, Selva Guimarães. *Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas*. Rev. Bras. Hist. [online]. 2010, vol.30, n.60.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. *Do oral ao hipertextual: a biografia na produção cultural contemporânea*. Contracampo (UFF), Niterói, v. 6, p. 69-82, 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 20014.

TERESÓPOLIS, Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação. *Projeto Fazendo Ninho*. 2023.

THOMPSON, Edward Palmer. *A história vista de baixo*. In: NEGRO, Antonio Luigi & SILVA, Sergio (orgs.). E. P. Thompson: as peculiaridades dos ingleses e outros artigos. Campinas: Unicamp, 2001a.

VIDAL, D. *NO INTERIOR DA SALA DE AULA: Ensaio sobre cultura e prática escolares*. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.1, pp.25-41, 2009.

VITORETTI, Guilherme Bernardo et al. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC): uma visão crítica de sua formulação*. Franca: UNESP-FCHS – Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, 2022.

FONTES

- Fotografias obtidas junto aos familiares e no arquivo da Escola Municipal Governador Portela.

- Ficha funcional obtida junto à Secretaria Municipal de Educação.

- Jornais obtidos no arquivo da Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho.

O DIÁRIO DE TERESÓPOLIS – Edição do dia 19 de maio de 2006.

A GAZETA DE TERESÓPOLIS – Edição do dia 23 de maio de 2006.

TERESÓPOLIS JORNAL – Edição do dia 26 de maio de 2006.

- Depoimentos orais reunidos em entrevista realizada no dia 25 de setembro de 2025, no espaço cedido da Escola Municipal Governador Portela. Concederam estes depoimentos: Ana Maria Medeiros, Maura de Andrade Ferraz do Nascimento, Rejane de Souza Lopes, Rozi Neide da Conceição Coelho Gomes e Vera Lúcia Cardoso.

APÊNDICE – Intervenção didático-pedagógica

O ÁLBUM DE MEMÓRIAS DA PROFESSORA NEIDY ANGÉLICA DE SOUZA COUTINHO

WAGNER SANT'ANNA DO VALLE CARREIRO



RIO DE JANEIRO – 2025



**INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: ALBUM DE MEMÓRIAS DA
PROFESSORA NEIDY ANGÉLICA DE SOUZA COUTINHO**

Diferentemente dos programas de mestrado acadêmico, o PROFHISTÓRIA se organiza a partir do diálogo entre o ambiente da produção acadêmica e os saberes

escolares trazidos pelos mestrandos que ingressam neste programa. No sentido de influenciar diretamente no quadro da educação básica brasileira, os mestrandos do PROFHISTÓRIA precisam desenvolver uma proposta de prática pedagógica que seja aplicável em suas turmas e que também possam servir como inspiração para outros professores de história ao redor do Brasil. Como resultado desta dinâmica, temos um rico banco de dissertações acompanhadas de propostas de intervenções pedagógicas que são renovadas constantemente, de acordo com as produções dos alunos concluintes do programa.

Como já mencionado neste trabalho, a ideia inicial para a produção de uma intervenção didático-pedagógica partiu de uma motivação e está intimamente ligada com o campo afetivo e familiar: a homenagem prestada a Irene Sant'Anna do Valle – minha avó – com a escolha de seu nome para uma escola pública situada em uma comunidade carente no município de Teresópolis, no interior do estado do Rio de Janeiro, e que completou vinte anos em 2023. A oportunidade de realizar um estudo biográfico, no sentido de estabelecer um exercício de memória sobre uma mulher trabalhadora, que não teve o acesso necessário à formação profissional como docente, permitiria explorar questões que podem ser pertinentes para reflexões sobre o ensino em Teresópolis e em outras cidades do Brasil.

A possibilidade aberta pelo PROFHISTORIA de realizar uma pesquisa sobre a matriarca da família da minha mãe foi, até certo ponto, emocionante para mim. Senti que por meio deste estudo biográfico sobre a vida de uma professora leiga, que dedicou toda a vida à educação, poderia compreender melhor como a atividade docente influenciou a história da minha família e, junto com ela, a educação no município de Teresópolis.

Entretanto, diante da necessidade de desenvolver uma prática que fosse aplicável em minhas turmas, precisei mudar o foco da pesquisa no sentido de buscar um assunto que fosse significativo para os alunos da Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho. Assim, optei por desenvolver uma pesquisa biográfica sobre a professora que dá nome à escola em que atuo e que, assim como minha avó, merece ser lembrada e homenageada.

Portanto, a proposta de intervenção didático-pedagógica resultante deste projeto ficou centrada na realização de uma pesquisa biográfica sobre a professora Neidy Angélica de Souza Coutinho. Nesta pesquisa, contando com a atuação direta dos alunos de uma turma do sexto ano, a turma 65 de 2024 da E. M. Neidy Angélica

de Souza Coutinho, seriam analisadas fontes históricas de diferentes tipos – imagens, testemunhos orais, documentos oficiais e reportagens de jornal – no sentido de reconstruir parte da trajetória desta personagem e, com isso, fomentar uma maior “intimidade” entre estes estudantes e sua nova escola.

Inicialmente, seria redigido um verbete biográfico, inspirado no *Dicionário Biográfico dos Excluídos da História*, resultado das tarefas temáticas da Olimpíada Nacional em História do Brasil (ONHB), em sua 11ª edição, que serve como referência das possibilidades abertas pelas novas abordagens dos estudos biográficos e sua aplicação em salas de aula da Educação Básica, uma vez que propõe o foco dos estudos realizados pelos alunos em pessoas até então invisibilizadas na “história oficial” e ajuda a fomentar uma *cultura histórica* em que os grupos subalternizados e suas histórias passam a ocupar uma posição de centralidade.

Durante o andamento do trabalho, porém, esta ideia foi sendo modificada de acordo com as particularidades da turma e das possibilidades oferecidas por ela. Ao perceber que seria muito difícil contar com a participação ativa de todos os 35 alunos de uma turma de sexto ano³⁹ na redação de um verbete, decidi alterar o modelo do trabalho para a elaboração de um “*álbum de memórias*” onde os grupos de alunos poderiam dividir as tarefas entre a redação dos textos e a confecção do álbum, abrindo espaço para a participação de mais alunos em cada etapa do projeto.

Apesar de todos os contratempos típicos de um ano letivo⁴⁰ – além daqueles típicos de uma pesquisa acadêmica – foi possível levar adiante o projeto com ampla participação da turma 65. Com o entusiasmo infantil típico de uma turma do sexto ano, os alunos se envolveram, ao longo de três semanas, e realizaram, de acordo com as possibilidades de cada um, um trabalho que gerou um resultado que será perene no patrimônio da Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho e, assim, a memória da professora poderá ser compartilhada por novas gerações de professores e alunos que frequentarão a escola.

³⁹ A 11ª edição da Olimpíada Nacional em História do Brasil definiu que as equipes seriam compostas por 4 membros: 3 estudantes e um professor representando cada escola.

⁴⁰ No ano de 2024, ocorreram mudanças no calendário escolar do município de Teresópolis com o decreto de dois dias de ponto facultativo em novembro. Esta mudança ocorreu na Semana da Consciência Negra e impediu a realização da culminância planejada para o lançamento do álbum diante da comunidade escolar.

Construindo coletivamente o “álbum de memórias”

O projeto visando a elaboração do “Álbum de memórias da professora Neidy Angélica de Souza Coutinho” foi idealizado a partir da minha inquietação com duas questões que considero centrais para os alunos que estão vivenciando a transição entre segmentos do Ensino Fundamental: a necessidade de favorecer a adaptação dessas crianças a uma nova escola e sua cultura escolar, além da busca pela sedimentação dos conceitos e práticas fundamentais para a apreensão do conhecimento histórico por elas nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

O projeto foi iniciado já na primeira unidade temática proposta pela Base Nacional Comum Curricular: *História: tempo, espaço e formas de registro*, onde os alunos devem ser instigados a apreender os conceitos básicos da produção histórica e seus métodos de produção. Tratando da mobilização dos conceitos fundamentais para o ensino da história, Circe Bittencourt (2009) afirma que “*esses conceitos e noções empregados com frequência são evidentemente necessários para tornar o objeto histórico inteligível*” (2009. p. 193). É importante salientar, no entanto, que esta unidade temática representa uma pequena fração do extenso conteúdo proposto para uma turma de sexto ano. Desta forma, ciente dos limites e imposições da rede de ensino para que os professores sejam capazes de esgotar todos os conteúdos da vasta base curricular, foi preciso adotar uma postura crítica e ativa subvertendo relativamente a ordem dos conteúdos. Foi preciso “enxugar” os conteúdos referentes à Antiguidade Oriental com a finalidade de estender os debates relacionados aos fundamentos do saber histórico.

A atividade de pesquisa biográfica sobre a trajetória de “tia Neidy” seria aplicada como desfecho da unidade temática que abrange a introdução aos estudos históricos, como já mencionado acima. Mesmo tendo em conta que os diálogos acerca dos fundamentos do saber histórico e a pesquisa devem estar presentes no desenvolvimento de todos os conteúdos trabalhados nesta disciplina, como reforça Verena Alberti (2012. p. 62), entendo que o início do ano seja propício para a atividade proposta, uma vez que ela também visa favorecer o processo de adaptação à nova escola pelos alunos.

Pensando na possibilidade de tornar esta experiência desenvolvida com uma turma do sexto ano da Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho, em Teresópolis/RJ, em uma intervenção pedagógica passível de ser utilizada ou

ressignificada por outros professores de história ao redor do Brasil, proponho uma sequência didática delimitando cada etapa do que foi realizado em sala de aula.

Ana Cláudia Gonçalves Pessoa entende as sequências didáticas como

um conjunto de atividades articuladas que são planejadas com a intenção de atingir determinado objetivo didático [...] A partir de uma sequência didática, o professor pode realizar um trabalho articulado em vários eixos de ensino (leitura, produção escrita, oralidade e análise linguística), bem como organizar os alunos de diferentes maneiras (em pequenos grupos, duplas, individualmente ou coletivamente), de acordo com os objetivos didáticos e as necessidades dos estudantes, possibilitando aprendizagens diferentes. A sequência didática é uma forma de organização do trabalho pedagógico que permite antecipar o que será focado em um espaço de tempo que é variável em função do que os alunos precisam aprender, da mediação e do constante monitoramento que o professor faz para acompanhar os alunos, por meio de atividades de avaliação durante e ao final da sequência didática. (PESSOA, 2014)

A concepção de Pessoa sobre as sequências didáticas pode servir como fio condutor para uma prática geralmente utilizada nas salas de aula no sentido de organizar a abordagem dos conteúdos em um período maior do que um encontro com a turma. Entretanto, buscando uma abordagem mais significativa para este método didático para as aulas de história, entendo que a análise de Helenice Rocha (2015) sobre as *sequências didáticas problematizadoras* sirva como parâmetro para as atividades elaboradas junto à turma 65 da Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho.

Portanto, a proposta da presente sequência didática está ancorada na percepção de Rocha, proeminente pesquisadora do campo do Ensino de História, sobre as potencialidades pedagógicas existentes nesta dinâmica de organização do trabalho docente quando elaborada a partir de uma vertente problematizadora. Sobre as *sequências didáticas problematizadoras*, reflete Rocha

Compreendemos que a sequência didática como alternativa para organização do trabalho em história apresenta as seguintes qualidades em potencial, considerando a dinâmica do trabalho docente que prevalece em nossas escolas: 1. Propicia ao professor e ao aluno a manutenção de visibilidade do todo no tratamento do conteúdo, na busca de atingimento de objetivos, enfim de seu desenvolvimento; 2. Permite o estabelecimento de estratégias didáticas alternadas entre o professor e o aluno, na construção da aprendizagem. Momentos em que o professor, a partir da natureza do conhecimento e do momento de abordagem ao longo da sequência, atua em um eixo predominantemente transmissivo – como nas exposições orais. E outros, em que predominará uma atividade mais construtiva por parte dos alunos - como em trabalhos de pesquisa, análise de fontes, apresentações resultantes de pesquisa e análise etc.; 3. No caso da sequência didática

problematizadora, permite que a questão orientadora permaneça no horizonte de professor e alunos, ao realizar cada estratégia didática, conferindo sentidos e superando a burocratização do fazer de ambos, a cada aula. (ROCHA, 2015. p. 92)

Desta forma, a autora entende que as *sequências didáticas problematizadoras* podem garantir uma organização do trabalho do professor que seja *coletiva e construtora*, ao invés de basear as abordagens metodológicas nas salas de aula a partir de uma proposição vertical onde os conhecimentos sejam exclusivamente compartilhados a partir da exposição do professor, mas também fazendo uso, para tanto, de outros métodos em associação como a pesquisa e a análise de fontes históricas (ROCHA, 2015. p. 93).

Entendo que o trabalho realizado a partir desta pesquisa de mestrado esteja próximo da proposição de Rocha, uma vez que em um primeiro momento foi utilizada a metodologia expositiva no sentido de apresentar o tema e os conceitos fundamentais para a introdução aos estudos históricos e, com o andamento do projeto, esses conceitos foram problematizados e aplicados em uma pesquisa biográfica sustentada por fontes históricas que foram inquiridas pelos alunos com a mediação do professor em sala de aula.

A sequência didática

Levando em consideração a concepção de Joaquin Prats de que “a História seja trabalhada nas aulas incorporando toda a sua coerência interna e oferecendo chaves para o acesso à sua estrutura como conhecimento científico sobre o passado” (PRATS, 2006. p. 204), busquei inserir os alunos no desenvolvimento de um trabalho onde a metodologia da pesquisa histórica seja mobilizada, com todas as adaptações necessárias, permitindo assim que eles acessem os fundamentos da produção do saber histórico e, com isso, reforçar certos conceitos e métodos que serão importantes nas aulas de história ao longo de toda a educação básica.

No sentido de garantir uma base conceitual importante para a introdução aos estudos históricos, busquei, no primeiro momento da sequência didática, apresentar a disciplina e suas peculiaridades. Iniciei os encontros com a pergunta: “Qual é a primeira palavra que vem à mente quando falamos de história?”. Esta pergunta geralmente é respondida com a palavra “passado”. A partir daí, tem início uma

exposição sobre a íntima relação do saber histórico com o presente vivido por todos nós. Aqui cabe a referência ao pensamento de Reinhart Koselleck “*todas as histórias foram constituídas a partir das experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem*” (2006. p. 306), ou seja, o tempo presente, único momento do tempo passível da ação humana, está sendo vivido a partir do acúmulo de experiências do passado e, somente nele, podemos constituir nossas expectativas em relação ao futuro. Além disso, foi importante demonstrar que todo saber histórico constituído parte das inquietações de um sujeito ou de um grupo social em um dado presente sobre aquilo que já passou. Portanto, a história seria também uma ciência dos presentes, no tempo presente.

No sentido de tornar a reflexão de Koselleck inteligível para crianças do sexto ano do ensino fundamental, foi proposta uma reflexão sobre a história de vida de cada um deles. Para tanto, foi elaborada uma atividade onde os alunos foram incitados a refletir sobre os seus passados – *espaços de experiência* – e aquilo que projetam para os seus futuros – *horizontes de expectativas* – apresentando, por fim, o presente como o lugar onde suas ações, influenciadas pelas experiências do passado, possam favorecer o alcance daquilo que esperam do devir. A atividade “*minha linha do tempo*”, apresentada abaixo, serviu a esse propósito. O professor inicia a atividade construindo sua própria linha do tempo no quadro e narrando as suas próprias experiências vividas e os aprendizados decorrentes delas, enquanto os alunos são incitados a fazer o mesmo com suas trajetórias. Espera-se, com isso, que os alunos se reconheçam como sujeitos que possuem história e que participam da mesma.

Esta **Atividade 1** foi afixada no mural da sala e permaneceu em exposição ao longo do primeiro trimestre de 2024.

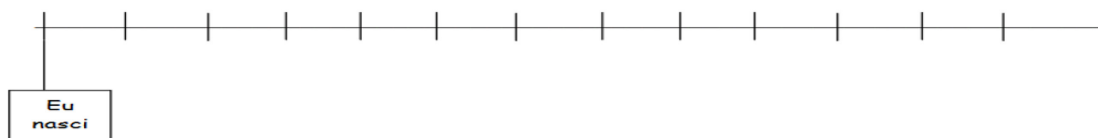
ATIVIDADE 1 – “MINHA LINHA DO TEMPO”

Observe a tirinha abaixo:



a) Faça como o Miguelito e **pense nos acontecimentos mais importantes de sua vida**. A seguir, **ordene esses fatos em uma linha de tempo**. (Comece registrando o ano de seu nascimento na primeira marcação!)

Construa uma linha de tempo da sua vida

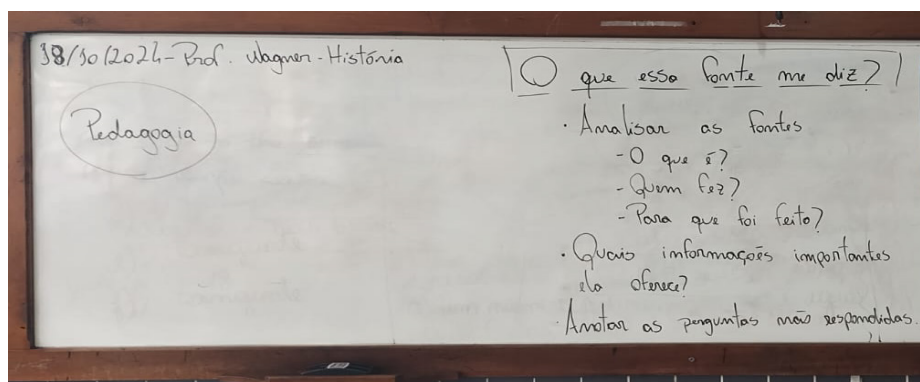


A sua linha do tempo não acaba agora! Existe um futuro de possibilidades pela frente!

Faça um resumo das suas expectativas para o futuro e diga o que você pretende fazer para alcançá-las.

Em um terceiro momento, foi iniciada a introdução aos métodos de produção do saber histórico. A partir de um diálogo guiado pelo professor, os alunos foram incitados a refletirem sobre as formas como nos relacionamos com o passado e os métodos fundamentais para a construção de uma produção historiográfica. Este momento de diálogo foi pensado como pré-requisito para introduzir as reflexões sobre fontes históricas: o que são? Para que servem? Como devem ser trabalhadas?

O trabalho realizado inicialmente, com caráter expositivo e teórico, serviu como preâmbulo para a realização da tarefa central da pesquisa: a análise das fontes históricas reunidas sobre a trajetória da professora Neidy Angélica de Souza Coutinho. Munidos de um referencial teórico e metodológico previamente desenvolvido e didatizado em sala de aula eles poderiam iniciar sua experiência em uma espécie de “laboratório” de história. Cabe destacar que os depoimentos orais já apresentados neste texto foram as fontes que mais chamaram a atenção dos alunos, ao ponto de alguns deles simpatizarem com as entrevistadas e proporem, por conta própria, a composição de uma música e uma esquete de teatro para serem apresentadas na culminância do projeto – que infelizmente não foi possível realizar. Esta etapa foi, logicamente, aquela que mais gerou interesse entre os alunos, uma vez que, a cada fonte analisada eles demonstravam uma maior intimidade com a professora que dá nome à sua escola.



ATIVIDADE 2: Proposta de atividade inspirada nos “níveis de inferência” de Verena Alberti – “O que essa fonte me diz?”

<p><u>MÚSICA PARA NEIDY ANGÉLICA!</u></p> <p>Neidy fiz essa aqui para você, E quando a gente crescer vamos nos <u>INSPIRAR</u> Em você, em sua história de vida, Vamos ter muita alegria... Você vai sempre ser lembrada e muita homenagem Neidy Angélica (Neidy Angélica) Vamos sempre te amar e sempre te "HOMENAGEAR"</p> <p style="text-align: right;">Feito pelos alunos da</p>	<p>TRANSCRIÇÃO: “MÚSICA PARA NEIDY ANGÉLICA</p> <p>Neidy fiz essa aqui para você</p> <p>E quando a gente crescer vamos [sic.] nos <u>inspirar</u></p> <p>Em você e na sua história de vida</p> <p>Vamos ter muita alegria [sic.] ...</p> <p>Você vai sempre ser lembrada</p> <p>E muita [sic.] homenagem Neidy Angélica</p> <p>(Neidy Angélica)</p> <p>Vamos sempre te amar e sempre te homenagear”</p>
--	---

MÚSICA COMPOSTA PELOS ALUNOS ANA*, MARIA* E FELIPE* EM HOMENAGEM À PROFESSORA NEIDY

Que saudade da Neidy!
Tua também,
entra na hora e diz: Oi meninas,
Neidy, estamos com
muita saudade de você! Como você está,
o que não fazer aqui?
Também estamos com muita sae-
dade, estou bem, vim fazer uma visita
para ver como vocês estão, vim ver as
crianças.
Ela está bem, com saudade, claro!
vim fazer um pedido.
Real?
Querida que vocês ~~sejam~~
tiram faculdade, se formarem igual
a mim.

Sai do palco.
Ela está com poucos dias de vida.
Vamos nos formar, deixar a Neidy feliz!
Dai recebem a notícia que a Neidy morreu.
Meninas: Ficam tristes, bem tristes.
Depois vão para a faculdade.
Vamos no mesmo dia.
Sim, vamos!
Dai, se formaram no mesmo dia!
Se a Neidy estivesse aqui ficaria
muito feliz!

FIM

Roteiro do esquete de teatro redigido pelo aluno Pedro* (os nomes dos alunos foram suprimidos)

TRANSCRIÇÃO: *“ROTEIRO NEIDY ANGÉLICA”*

PERSONAGEM 1: *“Que saudade da Neidy!”*

PERSONAGEM 2: *“Eu também!”*

PERSONAGEM 3 ENTRA NA SALA E DIZ: *“Oi meninas!”*

P1 e P2: *“Neidy, estávamos com muita saudade de você! Como você está? O que veio fazer aqui?”*

P3: *“Também estava com muita saudade. Estou bem, vim fazer uma visita para ver como vocês estão, vim ver as crianças!”*

P2: *“Elas estão bem. Com saudade” [choro]*

P3: *“Vim fazer um pedido.”*

P1: *“Qual?”*

P3: *“Queria que vocês fizessem faculdade, se formassem igual a mim.”*

P3 sai do palco.

P1: *“Ela está com poucos dias de vida.”*

P2: *“Vamos nos formar, deixar a Neidy feliz!”*

DAÍ [sic.] RECEBEM A NOTÍCIA QUE A NEIDY MORREU

MENINAS FICAM BEM TRISTES. DEPOIS VÃO PARA A FACULDADE.

P1: *“Vamos no mesmo dia!”*

P2: *“Sim, vamos!”*

DAÍ [sic.], SE FORMARAM NO MESMO DIA

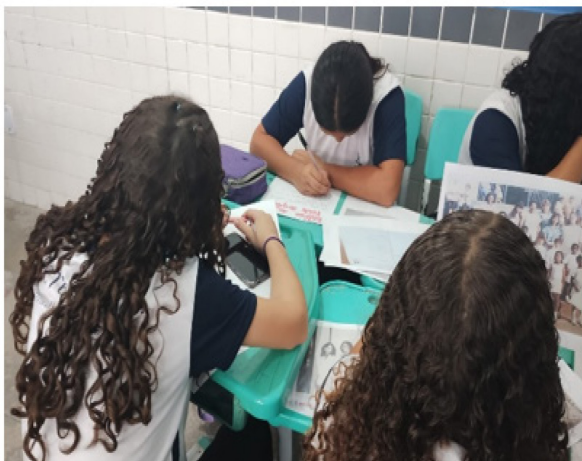
P1: *“Se a Neidy estivesse aqui ficaria muito feliz!”*

FIM

*PERSONAGEM 1 representa MAURA; PERSONAGEM 2 representa ROZI NEIDE; PERSONAGEM 3 representa Neidy Angélica.

Ao passo que avançava a análise das fontes históricas, foi possível estabelecer o diálogo entre história e biografia. O contato dessas crianças com as fontes históricas proporcionou a percepção da impossibilidade de reconstruir o passado exatamente como ele foi, da mesma forma que seria impossível narrar toda a vida de uma pessoa que se tornou o centro do interesse desta pesquisa. A partir do trabalho prático da pesquisa histórica em sala de aula, os alunos puderam perceber que, mesmo com a possibilidade de analisar uma gama de variados tipos de fontes históricas, as lacunas sobre esta história de vida permaneciam presentes. Assim, foi possível atuar no *“lugar de fronteira”* entre história e biografia, uma vez que analisando esta história de vida e aplicando os conhecimentos e métodos da história os alunos puderam perceber os

desafios e dúvidas que permeiam tanto a construção do saber histórico, quanto a atividade biográfica.



ALUNOS DA TURMA 65 REUNIDOS EM GRUPOS E ANALISANDO AS FONTES HISTÓRICAS.

Apesar dos desafios presentes na proposição de uma atividade biográfica em sala de aula, entendo que ela pode cumprir o papel de enriquecer os temas estudados e reforçar entre esses alunos uma abordagem humanizadora em relação a esta ciência. Sobre esta questão, afirma Michele Gonçalves Cardoso

A biografia pautada nestes princípios tanto humaniza os/as biografados/as, quanto aproxima estas vivências dos/das discentes que estudam suas trajetórias, fato que contribui para que alunos e alunas consigam se perceber como protagonistas e agentes históricos. (CARDOSO, 2021. p. 11)

Ou seja, o ato de biografar uma trajetória de vida que, de alguma forma, se aproxima da deles leva esses alunos a perceberem que a história não se restringe aos “grandes personagens”, mas também a “pessoas comuns”. Este movimento pode servir à finalidade de aguçar neles o sentimento de que também são “protagonistas e agentes históricos”. Como já mencionado no texto, Cardoso entende que *“para além da análise de biografias, é bastante pertinente o ato de biografar, tornando o/a aluno/a protagonistas no processo de pesquisa e de escrita”* (CARDOSO, 2011. p. 12).

Os principais objetivos com a presente proposta de sequência didática são os seguintes:

- Construir junto dos alunos do sexto ano as bases para o desenvolvimento do saber histórico;

- Apresentar os fundamentos básicos da produção historiográfica, a partir da compreensão das atividades de pesquisa histórica;
- Introduzir entre os alunos conceitos básicos do conhecimento histórico, como o de *fontes históricas e tempo histórico*;
- Esclarecer a importância das fontes provenientes da História Oral a partir de entrevistas junto a pessoas que conviveram com a professora que dá nome à escola;
- Situar os alunos em uma posição de protagonismo de uma pesquisa histórica/biográfica;
- Promover o sentimento de identidade dos alunos ingressantes no sexto ano junto à escola que eles frequentarão nos anos finais do Ensino Fundamental;
- Fomentar entre os alunos uma cultura histórica onde mulheres negras possam ocupar o protagonismo.

O trabalho foi desenvolvido em 3 aulas de 3 tempos (50 minutos).

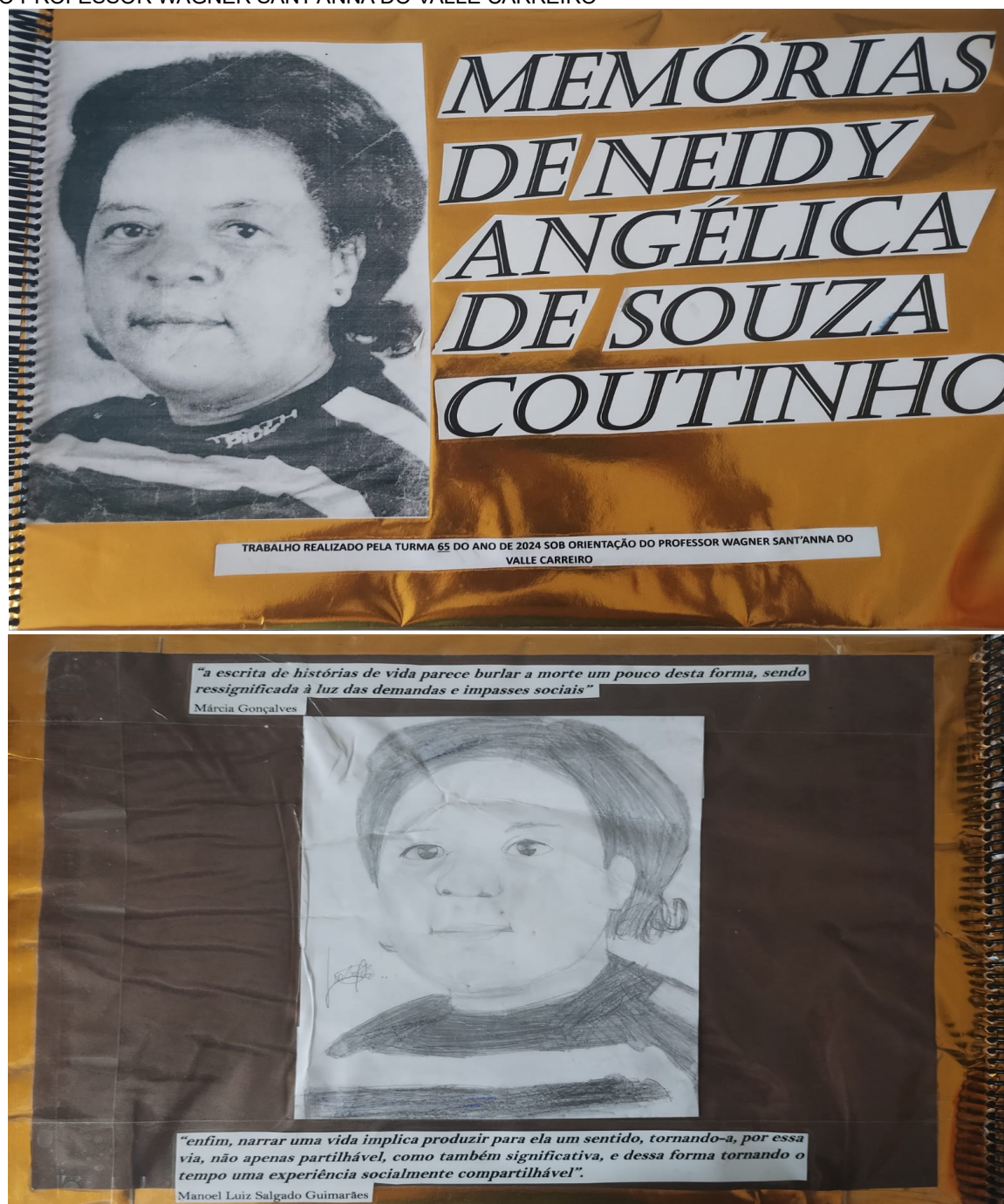
Encontro 1	Introdução à História
Momento 1 30 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Iniciar a apresentação da disciplina como algo intimamente ligado ao presente vivenciado pelos alunos. - Pergunta inicial: “História” é sinônimo de passado? - Marc Bloch: “História como ciência dos homens no tempo” - A história como ciência também dos presentes
Momento 2 50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade proposta: “minha linha do tempo” - O professor inicia a atividade montando a sua linha do tempo, apresentando momentos que foram marcantes na sua vida - Todos temos e fazemos a História. - Pensar nos eventos e processos que se desenvolveram ao longo da vida de cada um.
Momento 3 20 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Diálogo sobre o trabalho do historiador e o método da produção historiográfica.

Momento 4 50 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Fontes históricas - Apresentar a noção de fontes históricas como os vestígios deixados pelos seres humanos ao longo do tempo. - Trabalhar com a historicidade das fontes históricas. - O que é considerado fonte histórica hoje? Essas fontes sempre foram admitidas para a construção do saber histórico? - Atividade no caderno: Identificando cada tipo de fonte histórica.
Encontro 2	A memória de Neidy Angélica de Souza Coutinho
Momento 1 75 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - Se todos fazemos História, porque somente alguns poucos são lembrados? - Discutir o conceito de “memória” - Elaborar sobre os fatores que levam à escolha de certos personagens a serem lembrados (Disputas no campo da memória) - Apresentar o “dicionário dos excluídos da História” - Exemplos de pessoas “esquecidas” na história: Aqualtune e Luiza Mahin
Momento 2 75 minutos	<ul style="list-style-type: none"> - A escola tem história? - Pensar nas mudanças e permanências relacionadas à Escola Municipal Neidy Angélica de Souza Coutinho. - A escola sempre foi assim? - Análise de jornais do período da inauguração do novo prédio da escola. - Quem foi Neidy Angélica?
Momento 3	<ul style="list-style-type: none"> - Atividade para casa. - Os alunos deverão buscar no bairro relatos e referências sobre a história da escola e da professora Neidy Angélica.
Encontro 3	Análise de fontes e produção do “álbum de memórias”

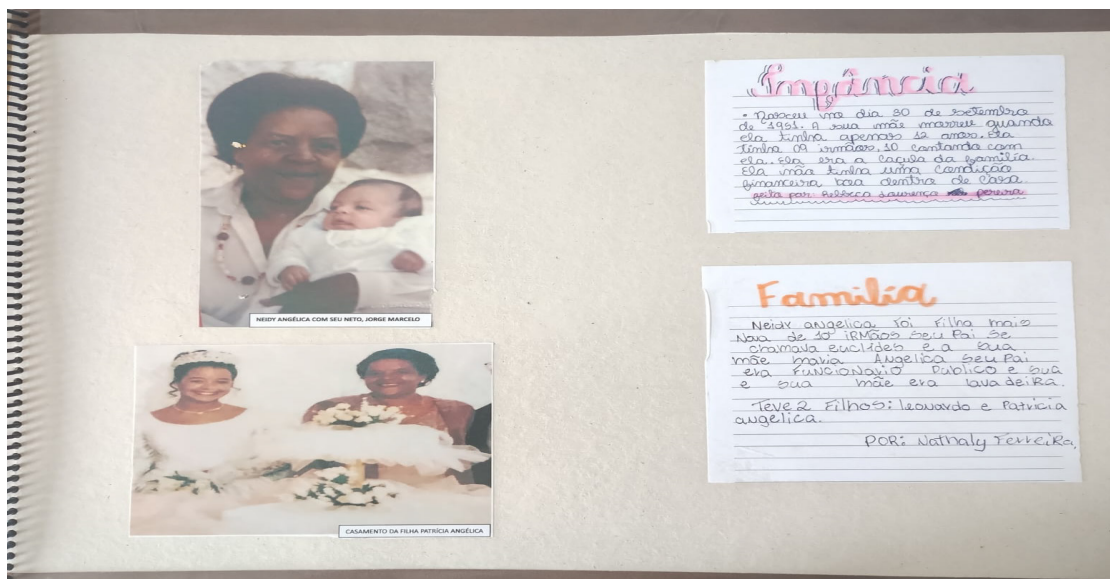
Momento 1 50 minutos	- Apresentação dos testemunhos gravados sobre Neidy Angélica - Atividade: O que essa fonte me diz?
Momento 2 30 minutos	- Triagem e análise das fontes históricas - Atividade: O que essa fonte me diz?
Momento 3 70 minutos	- Confeção coletiva do “Álbum de Memórias da Professora Neidy Angélica de Souza Coutinho.

ANEXO – O álbum de memórias de Neidy Angélica de Souza Coutinho

PRODUZIDO PELA TURMA 65 DE 2025 DA E. M. NEIDY ANGÉLICA DE SOUZA COUTINHO, SOB ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR WAGNER SANT'ANNA DO VALLE CARREIRO



CAPA



PÁGINA 1

INFÂNCIA

- Nasceu no dia 30 de setembro de 1951. A sua mãe morreu quando ela tinha apenas 12 anos. Ela tinha 9 irmãos, 10 contando com ela. Ela era a caçula da família. Ela não tinha uma condição financeira boa dentro de casa.

Feito por: Camila*

FAMÍLIA

- Neidy Angélica foi filha mais nova de 10 irmãos. Seu pai se chamava Euclides e sua mãe Maria Angélica. Seu pai era funcionário público e sua mãe era lavadeira.

Teve dois filhos: Leonardo e Patrícia Angélica.

Por: Luíza*

PÁG

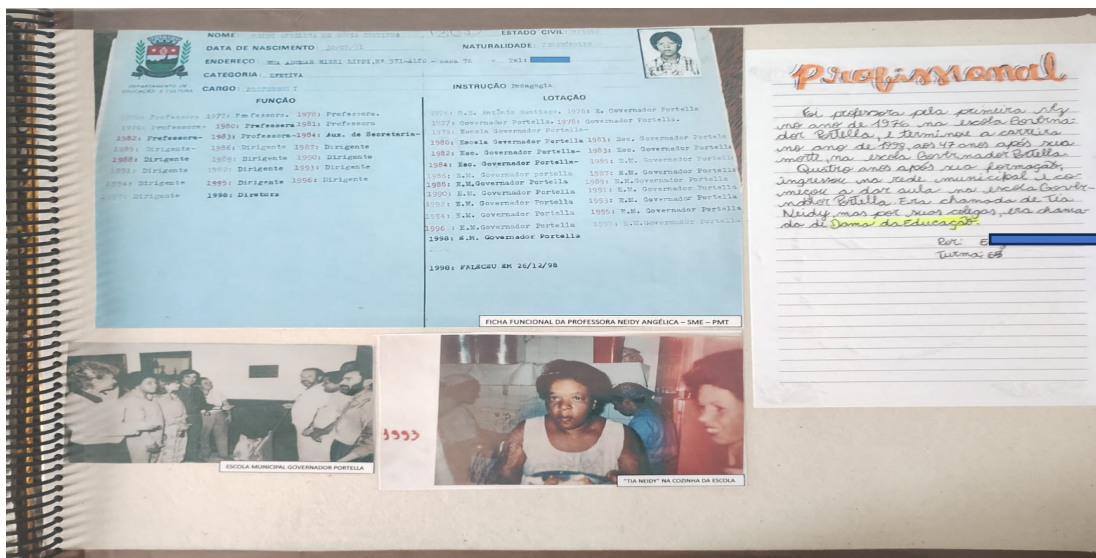


PÁGINA 2

FORMAÇÃO

Naquela época era muito difícil estudar a faculdade dela era em Paraíba [sic.]. Ela participava de uma equipe do Governador Portella [sic.] no ano de 1976. No ano de 1984, ela era auxiliar da secretaria. Ela se formou no Normal em 1972, no Colégio Estadual Edmundo Bittencourt. Apesar das dificuldades da vida terem obrigado a educadora a parar temporariamente os estudos por diversas vezes, Neidy Angélica também se formou pedagoga em 1991.

Feito por: Júlia*

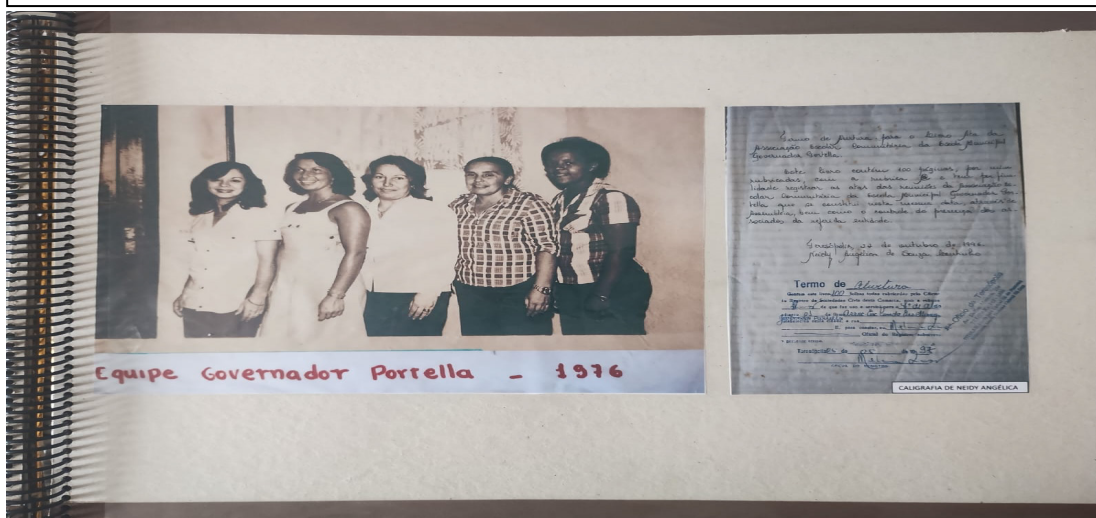


PÁGINA 3

Profissional

Foi professora pela primeira vez em 1976 na escola Governador Portella e terminou a carreira no ano de 1998, aos 47 anos, após sua morte, na escola Governador Portella. Quatro anos após sua formação ingressou na rede municipal e começou a dar aula na escola Governador Portella. Era chamada de "tia Neidy", mas por suas colegas era chamada de "Dama da Educação".

Por: Pedro*



PÁGINA 4

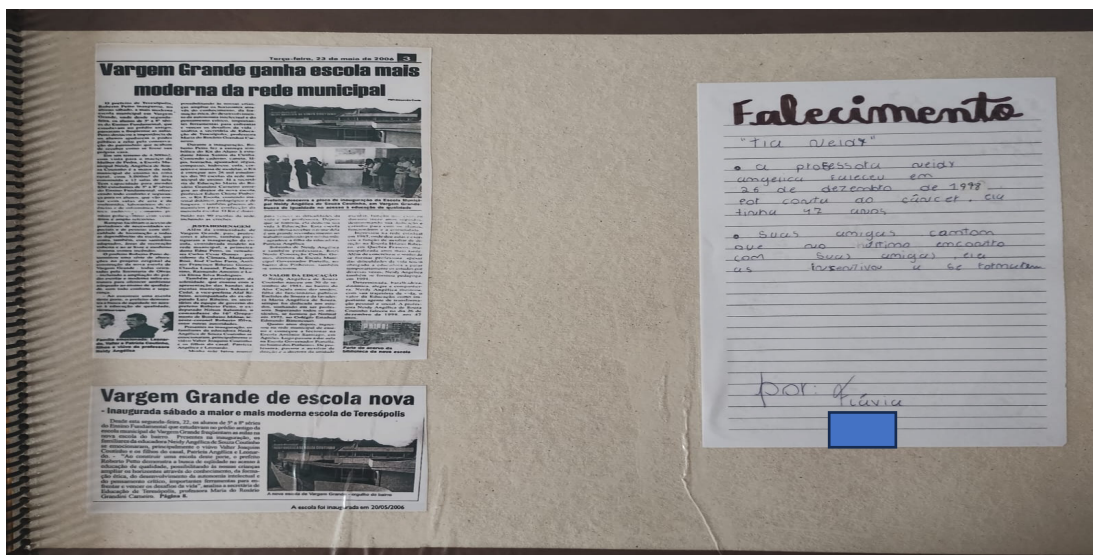


PÁGINA 5

Inspiração para meninas negras

Em uma época em que quase não tínhamos professoras negras, Neidy Angélica se destacou. Sua aluna Maura foi inspirada pela mulher negra e forte que foi sua professora. Maura conta que Neidy mudou sua vida. Ela se tornou professora como Neidy e sua colega de trabalho.

Por: Maria*



PÁGINA 641

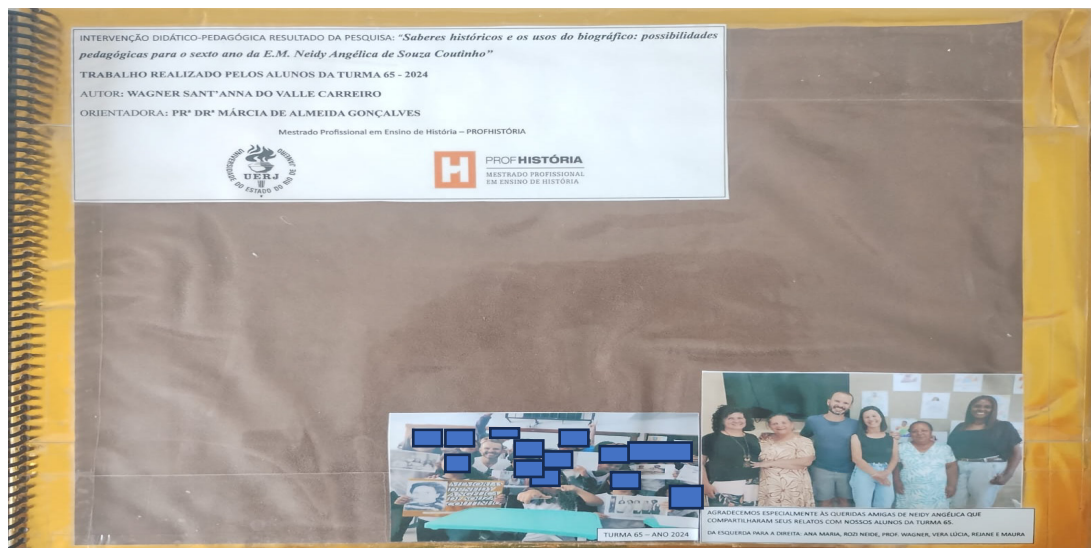
Falecimento "tia Neidy"

- A professora Neidy Angélica faleceu em 26 de dezembro de 1998 por conta de um câncer. Ela tinha 47 anos.

- Suas amigas contam que no último encontro com suas amigas [sic.] ela as incentivou a se formarem.

Por: Letícia*

⁴¹ Jornal "A gazeta de Teresópolis". Edição do dia 23 de maio de 2006.



CONTRACAPA