

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM
ENSINO DE HISTÓRIA EM REDE NACIONAL - PROFHISTÓRIA**

Juliano Silva de Bastos

**SIGNIFICANDO HISTÓRIAS DE VIDA: PRODUÇÃO DE
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS POR ESTUDANTES DO ENSINO
MÉDIO.**

Santa Maria, RS.
2026



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JULIANO SILVA DE BASTOS

Significando Histórias de Vida: Produção
de Narrativas Autobiográficas por estudantes
do Ensino Médio.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
Março / 2026



Juliano Silva de Bastos

**SIGNIFICANDO HISTÓRIAS DE VIDA: PRODUÇÃO DE NARRATIVAS
AUTOBIOGRÁFICAS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História em Rede Nacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino História.

Orientador: Prof. Dr. José Iran Ribeiro

Santa Maria, RS.
2026

Bastos, Juliano Silva de
Significando Histórias de Vida: Produção de Narrativas
Autobiográficas por Estudantes do Ensino Médio. /
Juliano Silva de Bastos.- 2026.
98 p.; 30 cm

Orientador: José Iran Ribeiro
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
História em Rede Nacional, RS, 2026

1. ProfHistória 2. Histórias de Vida 3. Narrativas
Autobiográficas 4. Sequência Didática 5. Ensino de
História I. Ribeiro, José Iran II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo
autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca
Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, JULIANO SILVA DE BASTOS, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

JULIANO SILVA DE BASTOS

**SIGNIFICANDO HISTÓRIAS DE VIDA: PRODUÇÃO DE NARRATIVAS
AUTOBIOGRÁFICAS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História em Rede Nacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino História.

Aprovada em 31 de março de 2026:

Prof. Dr. José Iran Ribeiro, Dr. (UFSM)
Presidente/Orientador

Prof. Dr. José Martinho Rodrigues Remedi, Dr. (UFSM)

Prof. Dr. João Heitor Silva Macedo, Dr. (MUSEU TREZE DE MAIO)

Profª. Dra. Marta Rosa Borin, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS.
2026

Dedico esse trabalho à minha família. Minha esposa Vanessa e minha filha Cecília que dão incentivo, apoio e sentido às minhas buscas pessoais e formativas. Ao meu pai Alvino, à minha mãe Teresa e ao meu irmão Luciano.

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa só foi possível graças a uma série de contribuições que possibilitaram a sua concretização. Agradeço a todos e, em especial.

- ao meu orientador, Jorge Luiz da Cunha, pelas conversas em aula, por sua breve orientação e pelos seus escritos que nortearam meus estudos após seu falecimento.

- ao meu orientador, José Iran Ribeiro, por me receber com tranquilidade em um momento de confusão e desânimo e possibilitar a continuidade de minha formação humana e profissional de professor e pesquisador na área de ensino de história.

- aos professores do ProfHistória – UFSM que apresentaram e promoveram aulas e debates diversos acerca do ensino de história.

- à minha esposa Vanessa, que compreendeu, apoiou, auxiliou e supriu minhas ausências durante período de estudos e a minha filha Cecília, que foi nossa fonte de energia durante toda essa jornada.

- aos colegas de curso, que formaram uma turma diversa, divertida e trabalhadora, tornando leves e produtivas as aulas em finais de semana após viagens e muito trabalho.

De Ontem em Diante
Serei o que sou, num instante agora
Onde ontem, hoje e amanhã
São a mesma coisa
Sem a ideia ilusória
Que o dia, a noite e a madrugada
São coisas distintas
Separadas pelo canto de um galo velho
Eu apóstolo contigo que não sabes do evangelho
Do versículo e da profecia
Quem surgiu primeiro?
O antes, o outrora, a noite ou o dia?
Minha vida inteira é meu dia inteiro
Meus dilúvios imaginários ainda faço no chuveiro
Minha mochila de lanches?
É minha marmita requentada em banho-maria
Minha mamadeira de leite em pó
É cerveja gelada na padaria
Meu banho no tanque?
É lavar carro com mangueira
E se antes um pedaço de maçã
Hoje quero a fruta inteira
E da fruta, tiro a polpa
Da puta, tiro a roupa
Da luta não me retiro
Me atiro do alto e que me atirem no peito
Da luta, não me retiro
Todo dia de manhã é nostalgia
Das besteiras que fizemos ontem

(De Ontem em Diante - Fernando Anitelli/O Teatro Mágico)

RESUMO

SIGNIFICANDO HISTÓRIAS DE VIDA: PRODUÇÃO DE NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.

AUTOR: Juliano Silva de Bastos
ORIENTADOR: Jose Iran Ribeiro

Este trabalho propõe a elaboração de uma Sequência Didática para a utilização de Narrativas Autobiográficas e Histórias de Vida como dispositivos de formação e sua aplicação em aulas de História do Ensino Médio. Em um primeiro momento, apresentamos uma reflexão sobre o desenvolvimento do Ensino de História no Brasil ao longo de seus sistemas e projetos educacionais Modernos e Contemporâneos. Relatamos ainda os desafios da prática profissional dos professores no Tempo Presente diante muitas mudanças na legislação educacional das últimas décadas principalmente os desafios impostos pela implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio e as relações conturbadas com governos e mantenedoras de ensino. Posteriormente, discutimos o desenvolvimento do arcabouço teórico metodológico das práticas em Histórias de Vida em Formação e Narrativas Autobiográficas ao final do século XX e no Tempo Presente e demonstramos que as escritas de si e/ou autobiográficas são potenciais dispositivos de formação e desenvolvimento dos estudantes e boas práticas metodológicas para o Ensino de História. Explicamos o processo de elaboração e aplicação de nossa Sequência Didática, suas relações com os saberes históricos escolares tradicionalmente consolidados e postos no currículo da disciplina de História. Fazemos a análise das Histórias de Vida dos estudantes e seus processos de compreensão de suas historicidades, percepções de si e dos outros como parte do todo social. Por fim, expomos nossa Sequência Didática produzida em um trabalho de pesquisa, ação participativa que desenvolvemos juntamente com os estudantes durante o ano de 2024. Atividade dividida em 10 aulas com os devidos subsídios e propostas, elaborada para motivar a reflexão e a escrita de nossos estudantes em processos de biografização que resultaram, no último trimestre letivo, em 69 Histórias de Vida escritas por estudantes do Terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Cilon Rosa, em Santa Maria - RS. Dessa forma, lançamos um olhar favorável ao trabalho com Narrativas Autobiográficas e Histórias de Vida como ferramenta educativa pertinente para o ensino de História no espaço tempo escolar permitindo aos estudantes do Ensino Médio, em nosso caso do terceiro ano, produzir projetos e possibilidades de si em um futuro em construção por meio da ativação de suas capacidades projetivas em atividades didáticas que os fizeram debruçar sobre a construção de sua própria história em um trabalho narrativo, biográfico e autobiográfico que foi refletido, pesquisado, escrito, significado e reescrito como História e consciência de si projetada no futuro. Acreditamos ter dado conta das possibilidades de uma metodologia para o ensino de História por meio de processos de biografização utilizando-se das Narrativas Autobiográficas como um dispositivo de formação e tendo como resultado a tomada da consciência de si dos estudantes durante a elaboração, escrita e reescrita de suas Histórias de Vida.

Palavras Chave: Histórias de Vida. Narrativas Autobiográficas. Sequência Didática. Ensino de História. Estudantes do Ensino Médio. Consciência de si.

ABSTRACT

MAKING MEANING OF LIFE STORIES: THE PRODUCTION OF AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVES BY HIGH SCHOOL STUDENTS.

AUTHOR: Juliano Silva de Bastos

ADVISOR: Jose Iran Ribeiro

This study proposes the development of a Didactic Sequence for the use of Autobiographical Narratives and Life Histories as formative devices and its application in high school History classes. Firstly, we present a reflection on development of History teaching in Brazil throughout its Modern and Contemporary educational systems and projects. We also report the challenges of teachers' professional practice in Present days in the face of numerous changes in educational legislation over recent decades, especially the challenges imposed by the implementation of the Base Nacional Comum Curricular and Novo Ensino Médio, as well as the troubled relationships with governments and education administrators. Subsequently, we discuss the development of the theoretical and methodological framework of Life History practices in education and Autobiographical Narratives from the late twentieth century to the present, demonstrating that self-writing and/or autobiographical writing are potential formative devices for student development and effective methodological practices for History teaching. We explain the process of designing and applying our Didactic Sequence, its relationship with historically consolidated school knowledge traditionally included in the History curriculum. We analyze students' Life Histories and their processes of understanding their own historicity, as well as their perceptions of themselves and others as part of the social whole. Finally, we present our Didactic Sequence produced through a participatory action-research project developed together with students throughout the year of 2024. The activity was divided into ten classes, with appropriate resources and proposals, designed to encourage reflection and writing processes among students through biographization practices. These resulted, in the final academic term, in 69 Life Histories written by third-year high school students at Colégio Estadual Cilon Rosa, in Santa Maria, Rio Grande do Sul. Thus, we offer a favorable perspective on working with Autobiographical Narratives and Life Histories as a relevant educational tool for History teaching in the school space-time, enabling high school students—specifically third-year students in our case—to produce self-projects and future possibilities under construction by activating their projective capacities through didactic activities that led them to reflect on the construction of their own history. This narrative, biographical, and autobiographical work was reflected upon, researched, written, given meaning, and rewritten as History and as self-awareness projected into the future. We believe we have addressed the possibilities of a methodology for History teaching through biographization processes using Autobiographical Narratives as a formative device, resulting in the development of students' self-awareness during the elaboration, writing, and rewriting of their Life Histories.

Keywords: Life Histories. Autobiographical Narratives. Didactic Sequence. History Teaching. High School Students. Self-awareness.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	12
1.1. Respiros (Auto)Biográficos: vida, formação, educação e pesquisa.....	12
1.2. JUSTIFICATIVA	19
1.3. OBJETIVOS	22
1.3.1. GERAL:.....	22
1.3.2. ESPECÍFICOS:	22
1.4. METODOLOGIA DA PESQUISA	23
1.4.1. O Espaço Escolar da Aplicação e o Perfil dos Estudantes	26
1.4.2. Procedimentos de Trabalho, Diário de Campo e Registro Fotográfico.....	27
2. HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: ENTRE CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES	28
2.1. Do Império ao Início da República.....	28
2.2. Mudanças na República.	30
2.3. Ditadura.	31
2.4. Nova República.	34
2.5. O Tempo Presente a BNCC e o Novo Ensino Médio.....	40
3. O USO DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA. .	50
3.1. Aspectos Teóricos Metodológicos do Campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação.....	51
3.2. As Atividades Realizadas, suas Relações com os Conteúdos das Disciplinas em que foram Efetuadas e as Histórias de Vida Produzidas pelos Estudantes.	59
3.2.1. Aulas 1, 2 e 3 – Atividade de Produção de Texto “Qual é sua Jornada?”.....	60

3.2.2.	Aulas 4 e 5 – Formação das Famílias dos Estudantes.	63
3.2.3.	Aulas 6 e 7 – Construção dos Cenários.	64
3.2.4.	Aulas 8 e 9 – Memórias Traumáticas e Memórias Felizes.	66
3.2.5.	Aula 10 – Organização, Escrita e entrega das Histórias de Vida pelos estudantes.	70
4.	APRESENTAÇÃO DO PRODUTO – SEQUÊNCIA DIDÁTICA	78
4.1.	Índice da Sequência Didática	78
4.2.	Desenvolvimento Sequência Didática.	78
	AULA 1 - Filme: Kubo e as Cordas Mágicas.....	78
	AULA 2 - Produção de Texto: Qual é a sua Jornada?.....	85
	AULA 3 - Roda de Conversa sobre histórias pessoais.	85
	AULA 4 - Vídeo (Auto)Biográfico e Formação da Família: O que é o amor?	86
	AULA 5 - Produção de Texto sobre a pesquisa solicitada na aula anterior.	87
	AULA 6 - Cartografia Genealógica:.....	87
	AULA 7 - Construindo um Cenário:	87
	AULA 8 - Histórias Traumáticas: Eu não sei na verdade quem eu sou.	88
	AULA 9 - História Felizes: Infância, Natais, aniversários e momentos de lazer.	89
	AULA 10 - Produção de Texto: Escrita de (Auto) Biografias e Histórias de Vida.....	90
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	93

1. INTRODUÇÃO

1.1. Respiros (Auto)Biográficos: vida, formação, educação e pesquisa.

No ano de 2023 ao iniciar as atividades no ProfHistória desenvolvendo reflexões teórico-práticas nas disciplinas do curso, junto aos colegas e professores, e sendo instigado a definir meu tema de pesquisa aproximei-me do campo das pesquisas (Auto)Biográficas. Enquanto definia que meu processo de trabalho para o mestrado se daria nesse campo, iniciei também um período de reflexões pessoais, muito influenciado pela disciplina de Teoria da História ministrada pelo professor Jorge Cunha e passei a rememorar minha trajetória, o indivíduo que sou e os caminhos que percorri para me tornar homem, marido, pai, professor e pesquisador. Refleti sobre circunstâncias cotidianas que normalmente ignoramos, enquanto vivemos nossas vidas, trabalhamos e estudamos cumprindo nossas rotinas e obrigações.

Sou de Santa Maria – RS e aqui fiz minha formação e exerço minha atividade como professor. Toda minha Educação Básica se deu na Escola Estadual Augusto Ruschi que fica na Vila/Cohab Santa Marta, vizinha da vila Prado, onde morei com meus pais durante toda minha infância, adolescência e parte da vida adulta. Normalmente minha apresentação pessoal terminaria por aqui - costumo ser bem direto e sucinto nesse tipo de conversa – acredito que deva ser porque sempre fui muito tímido na infância e na adolescência. Depois, na faculdade e no trabalho a timidez foi sendo superada, principalmente com assuntos relacionados à apresentação de trabalhos e a prática profissional nas escolas e parcialmente na vida particular e social. Porém, nesse momento, acredito que essa apresentação “expandida” seja uma ação necessária para o desenvolvimento desse trabalho, uma reflexão (Auto)Biográfica e uma “reelaboração” de minha História de Vida.

É “estranho” olhar para a própria história em uma ação mais ponderada, na tentativa de estabelecer uma lógica, ou alguma linearidade. Causa desconforto perceber o quanto as origens de pais e avós têm influência em nossa identidade e trajetória, que somos muito menos independentes e autônomos do que imaginávamos ou do que gostaríamos de ser.

Meus avós são de Candelária-RS, na região do Vale do Rio Pardo. Os paternos viveram na localidade de Arroio Grande, ele “alemão” de nome Alvino, ela “brasileira” Maria do Carmo¹, tiveram dez filhos, os primeiros meu pai e seu irmão gêmeo. Os maternos, viveram na

¹ No Rio Grande do Sul, em regiões de colonização alemã, é de uso comum entre os locais denominar descendentes de alemães como “alemão/alemães” e afrodescendentes como “brasileiro/brasileiros”.

localidade de Vila União, ambos eram “alemães” ela de nome Dulcina e ele Manoel, tiveram doze filhos, minha mãe foi a oitava. Ambas as famílias criaram os filhos trabalhando a terra e o campo, criando animais, cultivando alimentos para a subsistência e plantando fumo para a obtenção de renda, como é característica da região. Ambas também viveram o processo do Êxodo Rural, na família de meu pai apenas quatro irmãos(as) permaneceram no campo, o mais novo permanece junto de minha avó e na família de minha mãe todos os filhos foram para a cidade.

Minha mãe saiu de casa ainda menina/adolescente indo morar com seus tios em Santa Catarina, onde estudaria, porém após concluir o Primeiro Grau, não foi matriculada no Segundo e passou a cuidar das tarefas da casa da família. Após adulta, voltou para o Rio Grande do Sul e foi morar com sua irmã mais velha em São Leopoldo, cidade na qual conseguiu emprego na fábrica da Alpargatas. Meu pai saiu de casa em 1982 para servir ao exército em Santa Maria. Voltavam à Candelária em feriados e datas festivas e em uma dessas voltas conheceram-se em um baile. Segundo meu pai “ele e um amigo conversavam e o amigo falou que ia falar com uma *guria* que não parava de olhar para ele, logo o amigo voltou e disse que ela não queria conversar, então meu pai foi lá conversar com ela”. Alvino e Teresa conversaram, dançaram, namoraram a distância (Santa Maria/São Leopoldo), trocaram cartas, visitaram-se, encontraram-se nos feriados, casaram em 1984 na Catedral de Candelária – “com um festão” - e estabeleceram-se em Santa Maria, onde eu nasci em 1987.

Na década de 1980 meu pai atuou como militar/cabo no 4º Batalhão de Logística de Santa Maria e lá obteve a formação de Eletricista de Automóveis e Caminhões. Com a chegada dos anos 1990 e Fernando Collor ao poder, ele que tinha esperança de seguir carreira no exército recebeu sua baixa (situação que inclusive manteve-se judicializada até o final da mesma década). Voltou a Candelária para mais uma safra de fumo em 1991, depois conseguiu emprego na Suvesa/Scania – Santa Maria, uma oficina de caminhões em que trabalhou alguns anos. Após a demissão desse emprego fez algumas viagens buscando roupas e cobertores na Argentina para revender e por fim abriu sua própria oficina em sociedade com um colega dos tempos do exército do qual separou-se algum tempo depois devido a desentendimentos e suspeitas de desvios de recursos da sociedade. A partir de então, a oficina passou por várias fases, *altos* e *baixos*, até consolidar-se, recebeu o nome de “Auto Elétrica Bastos” (seu *nome de guerra* no exército e pelo qual ficou conhecido em Santa Maria), saiu de um prédio grande alugado as margens da BR287 para uma instalação precária na garagem de nossa casa na vila Prado, passou por obras para ser instalada em um galpão nos fundos do pátio e por fim na primeira década

dos anos 2000 foi possível a construção de um sobrado, ficando a oficina instalada no térreo de forma definitiva e a nossa casa no andar superior.

Minha mãe veio para Santa Maria após o casamento, esposa de militar, sem grandes preocupações financeiras, dedicou-se aos afazeres da casa. Junto a meu pai alugou um antigo chalé de madeira na vila Prado, depois receberam uma casa na Cohab Tancredo Neves, bairro no qual nasci. Dois anos depois de meu nascimento, devido aos receios em torno do governo Collor e da possível saída de meu pai do exército, esta casa (que ainda tinha muitas prestações a serem pagas) foi trocada por uma casa já quitada, retornando a vila Prado. De meu nascimento, passando pelo nascimento de meu irmão em 1993, até nossa introdução escolar ela cuidou dos filhos e da casa. Quando eu e meu irmão, desenvolvemos uma certa independência e eu me tornei capaz de cuidar dele, a partir do final década de 1990, ela passou a fazer alguns trabalhos de limpeza, cozinhar salgados e doces para vender e por fim realizou uma Seleção para o cargo de Agente Comunitário de Saúde (ACS), uma nova função criada na Secretaria de Saúde do Município e foi contratada para um trabalho pelo qual se apaixonou e no qual atua até hoje. Foi quando ela me ensinou a fazer arroz: *“óleo, duas xícaras Duralex das marronzinhas de arroz, sal, frita uns minutinhos mexendo para não queimar, quatro xícaras de água quente e cozinha até secar”* – para que ela trabalhasse e todo mundo cumprisse seu horário, eu teria que fazer o almoço. Ela se tornou uma profissional reconhecida pela comunidade, voltou a estudar, fez curso de Auxiliar em Enfermagem, matriculou-se no Ensino Médio no Colégio Manoel Ribas quando eu cheguei à Oitava Série, fazendo uma trajetória que me estimulou e motivou meu pai a realizar provas supletivas para a conclusão do Ensino Fundamental e matricular-se no Ensino Médio quando eu estava no Segundo Ano. Formamo-nos os três em sequência ela em 2003, eu em 2004 e o pai em 2005.

Eu nasci dessa mistura de dois jovens, ela branca, ele preto, os dois vindos do interior, vários empregos, algumas mudanças, muitas obras, reformas, trabalho, estudo, compromissos com a dinâmica da família, um ambiente de constante movimento. Cresci na Vila Prado, um espaço seguro na periferia da cidade, brincando na rua, correndo, jogando bola, andando de bicicleta, indo à Igreja da minha rua e frequentando a escola da vila vizinha. Me formei no Ensino Médio em 2004 e nesse ano prestei o Vestibular: não aprovei. Felizmente, foi o primeiro ano do Programa Universidade para Todos (PROUNI) pelo qual conquistei uma vaga no curso de Graduação em História do Centro Universitário Franciscano (Unifra), hoje UFN. Cursei minha graduação a partir de 2005 na Unifra, trabalhando na oficina com meu pai durante o dia e estudando à noite. No segundo semestre de 2006, demolimos nossa casa antiga para a construção do sobrado novo para abrigar a oficina e a nova casa. Nesse período ficamos

acampados de forma precária no meio da obra, a maior parte das minhas coisas ficou encaixotada e meu computador na casa de um casal de vizinhos e disso resulta meu “pavor” de obras até os dias de hoje.

Concluí o curso no ano de 2009. Em 2010 trabalhei Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) na função de Supervisor no Censo Demográfico. Em 2012 realizei concurso público para o cargo de Professor da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, iniciando assim minha carreira como professor do magistério público estadual. Queria dar aulas na escola onde estudei, porém não havia vaga na mesma e acabei escolhendo a Escola Estadual Santa Marta que fica em um Bairro Vizinho, na qual me apresentei no dia 05 de novembro de 2012. Foi um final de ano conturbado, pois os professores contratados que estavam na escola resistiram à nossa chegada e sofreram com transferências e demissões. No meu caso, a professora foi transferida e antes de ir me ajudou fornecendo os materiais que estava usando e registrando os trabalhos que tinha corrigido. Não foi assim para todos os nomeados, muitos tiveram que realizar todas as avaliações do último trimestre em um curto espaço de tempo, contudo concluímos o ano letivo mesmo diante desses obstáculos.

O ano de 2013 foi mais tranquilo, iniciamos o ano com uma equipe “recheada” de jovens professores prontos para o trabalho. Desenvolvemos bons trabalhos e realizamos alguns projetos. Dentre eles, marcou-me muito o OASIS Santa Maria que em parceria com a AIESEC² e ajuda da comunidade fez uma grande reforma do pátio da escola.

Em 2014 fui aprovado em um novo concurso e acabei tomando posse no turno da noite, na mesma escola. A rotina de trabalho se tornou pesada, 40h por semana envolvido com o trabalho na escola e todas as demandas de correções, estudo, planejamento e burocracia tornaram a rotina diária mais difícil e o envolvimento com projetos menor. A partir desse momento ficou mais clara para mim a precariedade da carreira de professor do Estado do RS.

Em 2016 tive meu carro roubado no pátio da escola e solicitei transferência do turno da noite. Então passei a trabalhar em duas escolas, no turno da manhã no Colégio Tiradentes da Brigada Militar e no turno da tarde continuei no Santa Marta. No ano seguinte (2017) um acontecimento trágico encerrou a minha passagem pelo Santa Marta. Um aluno foi esfaqueado no portão da escola, conseguiu ir até a sala da direção em busca de ajuda e faleceu na

² O projeto OASIS foi uma iniciativa focada em realizar sonhos coletivos, o projeto visava empoderar comunidades locais para que fossem capazes de realizar melhorias por conta própria, fomentando a cooperação e o desenvolvimento social. No ano de 2013 foi realizado simultaneamente em 13 cidades brasileiras, uma delas Santa Maria. A AIESEC (Associação Internacional de Estudantes de Economia e Ciências Comerciais) é uma ONG fundada no pós Segunda Guerra Mundial, presente em mais de 120 países com foco em propiciar o preenchimento das potencialidades humanas, alcance da paz e o desenvolvimento de Liderança Jovem através das experiências práticas de intercâmbios voluntários e profissionais com jovens entre 18 e 30 anos.

ambulância do SAMU que o socorreu. Alguns professores pediram para deixar a escola depois do ocorrido e eu fui um deles.

Passei a trabalhar no turno da tarde no Instituto de Educação Olavo Bilac, uma escola centenária, com um prédio histórico muito deteriorado pelo tempo, no Centro da cidade. Nesse ano e no seguinte trabalhei com 5 turmas de sexto ano. Foi um período muito trabalhoso e ao mesmo tempo divertido, que me reconectou com a energia e a alegria das crianças. Esse período coincidiu com meu casamento, a compra de minha casa e a vinda da minha filha. E por comodidade pedi transferência para o Colégio Estadual Tancredo Neves que fica a 5 minutos de caminhada de minha nova casa.

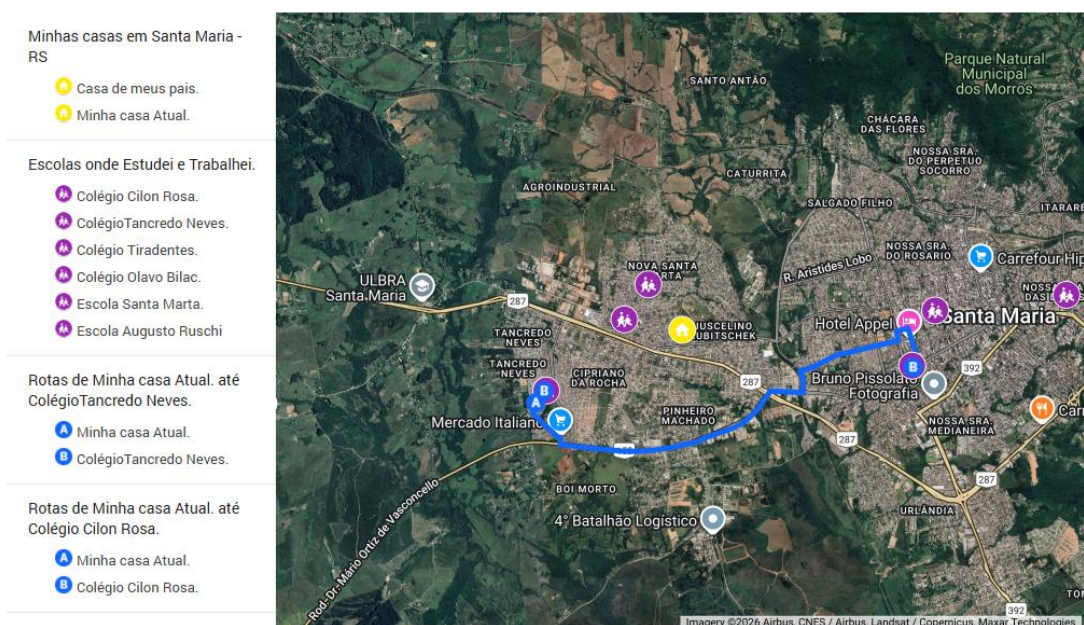
O ano de 2019 foi um ano bem estável trabalhei com todas as turmas de Ensino Médio do Colégio Tiradentes no turno da manhã e com sextos e sétimos anos no turno da tarde no Tancredo Neves. Esse ano foi marcado também por uma grande greve, o que fez as aulas se estenderem até o final de janeiro e mesmo assim o movimento foi derrotado e perdemos gratificações de difícil acesso e bonificações por tempo de serviço. O ano letivo de 2020 iniciaria no mês de abril, porém no dia 18 de março foi decretada a interrupção das atividades das escolas do Estado devido a pandemia do Corona Vírus. Durante um mês ficamos um tanto perdidos, sem saber como retomar o contato com os alunos e mantê-los realizando algum tipo de atividade escolar. A partir de junho, no Colégio Tiradentes iniciaram as aulas por videoconferência na Plataforma Meet (todos os alunos acompanharam as aulas) e no Colégio Tancredo Neves a entrega de materiais para estudo, no qual só em novembro conseguimos dar aulas pela Plataforma Meet (foi muito difícil estabelecer um contato virtual com os alunos e a comunidade) ficando, devido a (ex/in)clusão digital, evidente as diferenças sociais entre os alunos das duas escolas. Foi um ano difícil. O medo de adoecer foi constante. A saudade dos colegas, dos alunos, dos amigos e familiares, enorme. As cobranças por planos de aula e relatórios, exaustiva. A falta do lazer e das atividades físicas, desgastante. A perda financeira, significativa, pois o Estado não repôs os custos de trabalharmos em casa (energia, internet, material de escritório, etc.) e ainda nos descontou os valores do vale transporte. Ao mesmo tempo várias aulas na Plataforma Meet foram divertidas e recompensadoras; alguns trabalhos que retornaram estavam muito bons, surgiram possibilidades para estudo e formação, acabei cursando uma Pós-Graduação em Educação (EaD) do Instituto Federal Sul-Riograndense - IFSul e passei um proveitoso tempo com minha filha e esposa, em casa, tempo que não teria sem o isolamento social.

Porém, o 2020 tranquilo que passamos em casa não se repetiu em 2021. Dia 25 de fevereiro acordei de manhã com minha esposa atendendo uma ligação de meu sogro que sentia

muita falta de ar. Saí, fui até sua casa, levei ele e minha sogra para o Hospital de Guarnição de Santa Maria – HGU e lá deixei ele internado na UTI. Voltei com minha sogra para a casa dela e, a partir desse momento, ficamos de quarentena, ela já com a confirmação do teste positivo para COVID e eu cuidando dela e torcendo para não apresentar sintomas também. Minha mãe foi para minha casa cuidar de minha mulher e minha filha, conversávamos só por chamada de vídeo e monitorávamos a situação de meu sogro por meio de telefonemas feitos diariamente pelo hospital. No dia 8 de março eu testei positivo, minha sogra já estava melhor e passou a cuidar de mim, no dia 10 meu sogro morreu, não pude ir a seu enterro, meu pai que levou minha esposa e só voltei a ver minha família pessoalmente no final daquele mês de março.

Desde que passei a morar no Bairro Tancredo Neves todos os finais de ano solicitava à Coordenadoria transferência para as escolas do bairro. Em 2022 não consegui ir para o meu bairro, mas acabei no Colégio Estadual Cilon Rosa uma grande e tradicional escola de Ensino Médio da Cidade, com um público jovem, diverso e com muitas carências decorrentes dos dois anos de isolamento da Pandemia. No primeiro ano na escola, trabalhei com 10 turmas de Ensino Religioso e 3 de História, em 2023 recebi apenas turmas de História: 2 primeiros e 6 terceiros e no ano de 2024 com a redução da carga horária de história devido ao Novo Ensino Médio tive história em 6 segundos anos e 5 terceiros e uma trilha em dois terceiros. Então hoje trabalho nesses dois Colégios o Tancredo Neves – pertinho de casa e o Cilon Rosa – nem tão perto assim.

Minhas Casas e Escolas em Santa Maria - RS



Mapa Produzido pelo autor no aplicativo My Maps³.

³ Disponível em:

Conheci minha esposa Vanessa, quando em 2012 tomei posse na Escola Santa Marta, ela é professora de Português, chegou lá no mesmo dia que eu, - e segundo ela: “não gostou de mim, me achou estranho”. No início nos estranhamos, em 2013 ficamos amigos e em 2014 a amizade virou namoro e desde então temos vivido, descoberto, testado e renovado o nosso amor. Ela também é de Santa Maria, seus pais são de Rio Pardo - RS, mas viveram toda a vida adulta aqui, os dois aposentados, ele militar, ela costureira. Em 2017 compramos nossa casa, no ano seguinte tivemos a nossa filha Cecília. Foi minha esposa que me incentivou a fazer a Pós-Graduação em 2020, dizendo que os cursos que eu fazia e as coisas que estudava eram mais difíceis que uma pós, também me estimulou a fazer a seleção para o Mestrado Profissional em 2022. Foi ela quem supriu minha ausência em casa quando em 2023 tivemos aulas do ProfHistória nas sextas-feiras das 14h às 23:30 e nos sábados de manhã. De 2021 para cá, desde o processo de adoecimento e morte do pai dela, ambos passamos por altos e baixos emocionais, felizmente nunca os dois ficaram prostrados ao mesmo tempo. Então nos movemos, um empurrando ou puxando o outro, ajudando a mãe dela, trabalhando e criando nossa filha, é com elas que me movo e são elas que dão sentido as minhas buscas pessoais e profissionais cotidianas como a que tenho feito no ProfHistória.

É nesse ato de reflexão que percebemos e/ou elaboramos nossa Consciência Histórica. De meus avós até minha filha passaram-se quatro gerações, dois séculos, alternaram-se sistemas políticos, ocorreram reformas e crises econômicas, iniciaram e acabaram inúmeros governos e mesmo diante de todas essas intercorrências pessoas e famílias, como a minha, construíram suas trajetórias com e apesar de todas as conjunturas macro históricas que permearam e permeiam suas vidas até o presente. Por meio da reflexão (Auto)Biográfica podemos perceber o quanto somos passageiros e/ou coadjuvantes desses processos históricos, mas também identificar nossos controles e/ou protagonismos sobre nossa própria História, o quanto do passado influencia quem somos e como atuamos em sociedade e o quanto de nós mesmos é genuíno construído nos espaços em que atuamos cotidianamente. A partir desse entendimento é possível, para o indivíduo que reflete sobre o (Auto)Biográfico, elaborar planos conscientes de futuro que mesmo podendo ser superados ou modificados pelas intercorrências ao longo da vida seguirão alicerçados pela construção de sentido temporal realizado na escrita de suas Histórias de Vida.

<https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1ET9fT2L-aEzKib0UvJSOGdJWYshkhBM&usp=sharing>

Acessando o link é possível aproximar e afastar a imagem e trafegar pelas rotas utilizadas pelo professor para chegar as duas escolas onde trabalhava no ano de 2024.

1.2. JUSTIFICATIVA

Ao mesmo tempo em que realizava pesquisas e reflexões pessoais sobre minha História de Vida também atuava nos espaços escolares, nos quais, em meio à muitas aulas, considerava as experiências com os estudantes e suas impressões e questionamentos para pensar nas possibilidades pedagógicas das práticas com Histórias de Vida e (Auto)Biográficas para o ensino de História no Ensino Médio. No final do mês de abril de 2023, durante uma aula no Terceiro Ano (Turma 305) do Colégio Estadual Cilon Rosa, localizada no centro ampliado da cidade de Santa Maria - RS, estudávamos a Era Vargas (1930-1945) apresentei à turma uma fotografia de Operários(as) no Estádio do Pacaembu-SP⁴ assistindo aos desfiles e atividades comemorativas relativas ao Primeiro de Maio. Meu objetivo era falar sobre o Trabalhismo e as ações da Ditadura do Estado Novo com a elaboração de Leis Trabalhistas, produção de Propaganda e a realização de Grandes Eventos Públicos para arregimentar os(as) trabalhadores(as) a posições pacíficas ou favoráveis ao governo. Porém, a observação da imagem pela turma gerou uma série de comentários que eu não previa. Alguns mais descontraídos identificando personagens da foto que eram parecidos com pessoas que eles conheciam (o Pedro - atacante do Flamengo, o Gomes - da família Addams e o ator Patrick Dempsey - o Derek da série Greys Anatomy). Outros um tanto anacrônicos – “- Qual a graça de ir em um desfile do governo no feriado?”. E por fim alguns relacionados ao anonimato dos sujeitos da fotografia – “- Falamos e falamos de Vargas sor ..., mas não sabemos quem são esses aí!” - e a que mais me impactou - “- As pessoas comuns não tem história?”.

Conversamos a aula toda, rimos das comparações de aparência, discutimos sobre as diferenças entre as formas e tecnologias de lazer e entretenimento das décadas de 1930/40 e as de hoje em dia, analisamos o perfil político da Ditadura de Vargas e por fim afirmei que era possível pesquisar a história de todo mundo, mas que na escola priorizávamos processos políticos e econômicos. “Sinal, próxima aula e vida que segue”, mas os últimos comentários e minha resposta vaga ficaram em meu pensamento:

Processos políticos e econômicos são mais importantes que a história das pessoas comuns? Por que não investigamos essas histórias? Quem eram as pessoas da fotografia? O que os levou ao Pacaembu? O que pensavam sobre o evento? Tinham outras opções de lazer? No que trabalhavam? Possuíam família? Quais suas histórias?

⁴ Fotografia de Manifestação pró-Vargas no 1º de Maio de 1944. Ministério do Trabalho surge em 1930. Estádio do Pacaembu - SP. Foto: CPDOC/FGV. Consultado no site: <https://www.cafehistoria.com.br/wp-content/uploads/2019/02/corporativismo-de-vargas.jpg> - Último Acesso em 08.Jan.2026.

Uma série de perguntas que não podemos responder apenas analisando a imagem, que tampouco serão tema abordado nos livros didáticos disponíveis para estudo na escola e mesmo pesquisando em arquivos e jornais, encontraremos poucos documentos e reportagens tratando de “anônimos” não pertencentes a algum tipo de “elite”.

Então, como respondê-las? Em que lugar estão guardadas e registradas as histórias de pessoas comuns? A resposta para esta última pergunta é um pouco mais fácil: em memória e acervos familiares. Se é difícil para nós, em sala de aula, respondermos às perguntas sobre a vida de anônimos que observamos em uma fotografia antiga que não nos pertence, muito mais fácil é pesquisar, registrar e narrar a história dos “anônimos de nossas famílias”. Quantas histórias nossos pais e avós têm para nos contar sobre suas vidas e que nunca paramos para ouvir? Quantas fotografias temos guardadas em baús, armários, álbuns e em HDs de computadores com personagens que não conhecemos ou dos quais temos vagas lembranças? Por que não narramos e delimitamos as histórias de nossas famílias registrando as decisões, acasos e intercorrências que resultaram em nossa própria existência e trajetória de vida? Tal trabalho faria justiça a alguns “personagens comuns” de nossa história pessoal ou familiar que ficaram esquecidos em baús de memória. O faria também aos anônimos que não conhecemos, que teriam, no resultado dessas novas pesquisas, uma amostra comparativa das possibilidades de como podem ter sido suas vidas em vários aspectos de seus cotidianos e trajetórias.

Os próprios estudantes identificaram no currículo escolar e na prática do ensino de História uma carência de olhar para além do Político/Econômico. Ao mesmo tempo eles percebem que a História Contemporânea trabalhada no terceiro ano do Ensino Médio é muito mais recente que os conteúdos estudados no Primeiro e Segundo anos e que algumas pessoas que conhecem viveram nesse período. Essa constatação e os estudos desenvolvidos nas disciplinas do ProfHistória em 2023 me permitiram conceber a possibilidade da realização de um trabalho com Narrativas (Auto)Biográficas, como forma de suprir essa carência do currículo e ao mesmo tempo proporcionar aos estudantes o estabelecimento de sentidos para suas Histórias de Vida por meio da construção narrativa.

[...] apostando nas narrativas autobiográficas como um dispositivo de formação que permita gerar percepções no sentido de desenvolver a consciência histórica desde o ensino fundamental, na busca pela consolidação de uma educação emancipadora e cidadã em sua plenitude [...] (CASSANTA, 2018, p.13.).

Durante o ano letivo de 2024, desenvolvemos e aplicamos uma Sequência Didática propondo às turmas do terceiro ano, do turno da manhã, do Colégio Estadual Cilon Rosa a realização de atividades de Pesquisa Histórica por meio da investigação de suas histórias

familiares. Os estudantes foram convidados a trabalhar em atividades que proporcionaram a aproximação de suas histórias pessoais e das histórias de suas famílias. Além disso, foram instigados desenvolver uma reflexão e pesquisa (Auto)Biográfica, a consultarem seus acervos pessoais e familiares, a conversarem ou entrevistarem seus pais e avós e por fim escreverem suas Histórias de Vida. Esse trabalho resultou na produção de Narrativas Autobiográficas e Histórias de Vida tendo como personagens os próprios estudantes e suas famílias - “pessoas comuns” -, permitindo aos alunos investigar, refletir e escrever suas histórias evidenciando os atravessamentos de seus presentes e de seus passados recentes com contextos sociais mais amplos, estabelecendo assim relações tanto com a história local, quanto com a história do Brasil Contemporâneo.

Tal atividade apresenta relevância Acadêmica, Pessoal e Social. Acadêmica ao produzir conteúdo histórico a partir de uma perspectiva popular “Vista de Baixo”⁵, sendo possível produzir conteúdo histórico/historiográfico em sala de aula alinhado com as abordagens mais recentes da História Cultural. Pessoal, pois é possível, por meio dessa proposta qualificar meu trabalho como educador ao produzir uma dinâmica que promova a autonomia dos educandos na pesquisa e produção de conhecimento histórico. Social, ao produzir nos estudantes o sentimento de pertença, ao estarem trabalhando em sala de aula assuntos que lhes dizem respeito, realizando uma atividade de pesquisa em História sobre um tema e com personagens que se relacionam direta e pessoalmente com suas trajetórias de vida, fazendo-os perceberem que suas histórias pessoais e as histórias de suas famílias podem ser objeto de estudo. E para além disso, podem resultar em narrativas históricas contadas e escritas e apresentarem-se como ponto de partida para o entendimento de processos históricos nos quais se inserem.

Nesse sentido nos perguntamos: Em que medida o uso das Narrativas (Auto)Biográficas e Histórias de Vida, organizado por meio de uma Sequência Didática e desenvolvido em contexto de pesquisa-ação pedagógica, contribuí para a construção da consciência histórica de

⁵ O termo “História vista de baixo” foi utilizado por uma série de historiadores do século XX, mas tem como seu principal formulador/divulgador, E.P. Thompson, que publicou em 1966 um artigo intitulado “The History from Below” onde fez uma crítica tanto a “História Inglesa Oficialmente Correta” (p.185), que só abordava as temáticas do povo quando este era problema de políticos e governos, quanto à historiografia Marxista que produzia uma “linha oficial da evolução do movimento operário” (p.200) que lhe parecia desconectada da realidade conflituosa da história dos trabalhadores de seu país. A partir dessa reflexão Thompson apresentou um conjunto de trabalhos com várias linhas de abordagem, interpretação e métodos de pesquisa que davam conta de personagens e temáticas relativas às vidas e histórias do povo que até então eram negligenciadas pela pesquisa histórica “Oficial” e “Marxista”, classificando os mesmos como “uma libertação” (p.200) para se investigar novos temas da vida social, econômica, cultural, cotidiana e as opiniões do povo sobre sua própria história e assumindo um compromisso com a pesquisa e escrita dessa história. THOMPSON, E.P. **A História Vista a Partir de Baixo**. In: The Time Literary, Supplement, 7 de Abril 1966. Tradução de Antonio Luigi Negro; Revisão do Prof. Michael Hall.

estudantes do Ensino Médio e para a atribuição de sentido às suas relações com o saber histórico escolar?

Em resposta a tal questionamento, apresentamos a seguir um trabalho de pesquisa que buscou refletir sobre como se deu o desenvolvimento do Ensino de História no Brasil ao longo de seus sistemas e projetos educacionais Modernos e Contemporâneos. Apresentamos também o desenvolvimento do arcabouço teórico metodológico das práticas em Histórias de Vida em Formação e Narrativas Autobiográficas ao final do século XX e no Tempo Presente. E por fim, defendemos e demonstramos que as “escritas de si e/ou autobiográficas” são potenciais dispositivos de formação e desenvolvimento dos estudantes e boas práticas metodológicas para o ensino de História. E por isso, a elaboração de uma Sequência Didática utilizando as Narrativas Autobiográficas como dispositivo de formação e sua aplicação em aulas de História do Ensino Médio resulta em uma maior compreensão dos estudantes do contexto histórico e temporal no qual estão inseridos e da própria historicidade das Histórias de Vida escritas, refletidas e reescritas em seus processos de biografização. Tudo isso permitiu aos estudantes do Ensino Médio produzir projetos e vislumbrar possibilidades de si em uma existência em construção, por meio da ativação de suas capacidades projetivas em atividades didáticas, que os fizeram debruçar-se sobre a construção de sua própria história: um trabalho narrativo, biográfico e autobiográfico que foi refletido, pesquisado, escrito, significado e reescrito como História e, sobretudo, como possibilidade de si projetada no por vir.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. GERAL:

Estabelecer sentidos nas relações dos estudantes do Ensino Médio com o Ensino de História por meio da produção de Narrativas Autobiográficas e Histórias de Vida.

1.3.2. ESPECÍFICOS:

Realizar atividades de Pesquisa e Investigação Histórica com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio buscando a compreensão histórica e o estabelecimento das relações de seus sucedidos (Auto)Biográficos com a história recente do Brasil e o conteúdo da historiografia sobre o período.

Desenvolver atividades de reflexão Autobiográfica que resultem na escrita de Histórias de Vida pelos estudantes.

Contribuir para que os estudantes elaborem sentidos para suas trajetórias pessoais e suas relações com a sociedade a fim de compreenderem sua própria historicidade que muitas vezes não é contemplada pela história oficial.

Elaborar uma Sequência Didática que contribua para mediar a investigação das histórias dos estudantes e que colabore na produção de textos (Auto)Biográficos, Narrativas Autobiográficas e Histórias de Vida.

1.4. METODOLOGIA DA PESQUISA

O trabalho foi aplicado em duas turmas, uma com 34 e outra com 35 alunos, de Terceiro Ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Cilon Rosa. Durante o ano letivo de 2024, os estudantes foram convidados a refletirem, pesquisarem e narrarem suas Autobiografias e Histórias de Vida. Periodicamente foram convidados a partilhar oralmente com a turma e o professor o amadurecimento de suas reflexões e a escreveram sobre si e o processo de pesquisa sobre sua família. Ao final do processo obteve-se como resultado a produção pelos estudantes de textos sobre suas **Histórias de Vida**, textos Autobiográficos e Biografias Familiares evidenciando os atravessamentos entre estas histórias com a história do Brasil Contemporâneo.

O trabalho de professor é multitarefa por natureza. Simultaneamente estudamos pesquisas acadêmicas, livros didáticos e materiais de apoio, realizamos trabalho burocrático, participamos de reuniões e formações, planejamos nossas aulas e atividades, conversamos com colegas e estudantes, aplicamos o planejado, avaliamos os resultados e alteramos nossas práticas sempre que necessário, em um cotidiano célere e atarefado. Logo, ao pesquisar esse campo deve-se considerar essa característica e fazer da pesquisa ferramenta de análise desse fluxo e ao mesmo tempo material de apoio para o mesmo. Por isso, consideramos nosso trabalho um processo de Pesquisa Ação Participante;

Em termos mais específicos, a pesquisa-ação participativa tenta ajudar e orientar as pessoas a investigarem e a mudarem suas realidades sociais e educacionais por meio da mudança de algumas das práticas que constituem suas realidades vividas. Em educação, a pesquisa-ação participativa pode ser utilizada como meio de

desenvolvimento profissional, melhorando currículos ou solucionando problemas em uma variedade de situações de trabalho. (KEMMIS; WILKINSON, 2002, p. 40).

Esse tipo de pesquisa permite ao professor problematizar sua prática pedagógica, realizar experiências e modificações em seu trabalho em sala de aula, analisar o que é ensinado e como é ensinado e aprendido pelos estudantes, produzir recursos que apoiem seu trabalho e o de outros colegas e concomitantemente registrar e sistematizar esses processos contribuindo para a reflexão sobre o campo das práticas pedagógicas de ensino, neste caso o ensino de História.

O que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza prática do docente a indagação, a busca, a pesquisa, o de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 32).

Trabalhamos com a ideia de que o processo de ensino aprendizagem no espaço escolar é uma relação de “Mediação”. O conceito de Mediação, trazido por Ana Maria Monteiro (2003) e se refere a “um saber, a ensinar que vai sendo transformado em saber ensinado a partir de decisões tomadas pelos professores que escolhem alternativas que julgam mais apropriadas para o seu ensino” (p. 27). A autora parte do pressuposto de que analisar aulas ou atividades realizadas no espaço escolar requer um olhar específico para este ambiente, pois apesar de a escola ser um espaço de divulgação e ensino de conhecimento científico, ela possui uma dinâmica própria que é de domínio de seus membros (professores e estudantes). Uma “cultura escolar” (p. 9) que às vezes é mal compreendida e até mesmo desqualificada por observadores externos, principalmente os do mundo acadêmico, ao ignorarem a “especificidade e complexidade do campo educacional como objeto de pesquisa” (p.12). Por isso, ela afirma que “precisamos compreender melhor como se dá produção do saber escolar, que envolve interlocução com o conhecimento científico, mas também com outros saberes presentes e que circulam no contexto sociocultural de referência”. (MONTEIRO, 2003, p. 11).

Para pesquisar os “Saberes Escolares” a autora fez uma análise do conceito de “Transposição Didática”, prática de transformar conhecimento acadêmico em conhecimento escolar. Ela evidenciou tanto o caráter tradicional do conceito que estabelece uma hierarquia dos conhecimentos: *Saber Acadêmico* (produzido por pesquisadores) > *Saber a Ensinar* (produzido por técnicos e políticos) > *Saber Ensinado* (produzido pelos professores) > *Saber Aprendido* (recebido pelos alunos), quanto o inovador, pois permitiu a formação do campo científico da didática. Apesar da abertura do campo de estudos, essa abordagem hierarquizada não dava conta de todos os fatores presentes nos processos de ensino aprendizagem dos Espaços

Escolares, para isso, o conceito de “Mediação” mostrou-se mais adequado do que o de “Transposição Didática”⁶.

A composição dos “Saberes a Ensinar” é complexa, pois resulta de uma relação entre *Saber Acadêmico* (e suas valorações de importância e relevância) e *Práticas Sociais de Referência*⁷;

[...] o saber a ensinar, na maior parte das disciplinas, tem como ascendentes os saberes acadêmicos e as práticas sociais de referência, práticas sociais essas que podem estabelecer ou não relações com os saberes acadêmicos - dos quais elas constituem, muitas vezes uma aplicação. (DEVELAY, 1993, p. 24 apud MONTEIRO, 2003).

Ela afirma que “Develay amplia e flexibiliza a operação de transposição ao incluir as práticas sociais de referência e ao considerar, inclusive, que o movimento não é apenas descendente, do saber acadêmico para o saber a ensinar. O movimento pode ser ascendente...” (Monteiro, 2003, p. 17 e 18). Mediação tem a ver com compartilhamento de saberes: “Professores e alunos são sujeitos, portadores de visões de mundo e interesses diferenciados, que estabelecem relações entre si com múltiplas possibilidades de apropriação e interpretação (Monteiro, 2003, p.10)”. Logo, a composição dos “Saberes a Ensinar” e dos “Saberes Ensinados” é dinâmica em fluxos e refluxos não hierárquicos que podem ser melhor significados ao se desenvolver nas aulas de História um trabalho de reflexão (Auto)Biográfica e de escrita das Histórias de Vida dos Estudantes.

As narrativas autobiográficas trazem a história para ser significada no presente e conduzem o sujeito em si para o contexto social de seu reconhecimento. Uma estratégia que torna possível construir uma história em torno de pessoas e não de fatos selecionados objetivamente para uso político manipulador. Impulsiona a vida reconhecida e narrada individualmente como parte da história coletiva, alargando o campo de ação de cada envolvido. Produz consciência de que não há heróis e personagens, mas uma história humana em que cada envolvido é fundamental. E, na práxis escolar não dissocia a relação entre docente e discente como parte de um todo, levando a história para dentro da comunidade e significando a história a partir da comunidade. (CUNHA, 2019, p. 95 - 96).

Portanto, a elaboração de uma Sequência Didática para a Produção de Histórias de Vida e Narrativas Autobiográficas por Estudantes do Ensino Médio, coloca-se como uma possibilidade de construção de *Saberes Ensinados e Aprendidos*, ao mesmo tempo em que se

⁶ “Tendo por base essas considerações, acredito que uma alternativa para superar a insuficiência do conceito de transposição didática, inclusive no que diz respeito à sua própria denominação, pode ser a utilização do conceito de mediação didática conforme Lopes que afirma: “prefiro referir-me a um processo de mediação *didática*, todavia não no sentido genérico conferido à mediação: ação de relacionar duas ou mais coisas, de servir de intermediário ou ponte, de permitir a passagem de uma coisa à outra. Utilizo o termo “mediação” em seu sentido dialético: um processo de constituição de uma realidade através de mediações contraditórias, de relações complexas, não imediatas, com um profundo senso de dialogia” (LOPES, 1997, p.106) - (MONTEIRO, 2003, p. 18).

⁷ Para isso se apoia nos estudos de Develay (1992 e 1993).

constitui como *Saber Acadêmico*, a partir desta Pesquisa Ação Pedagógica elaborada pelo sujeito professor/pesquisador em sua relação com o espaço escolar em que atua e com seus estudantes. Apresenta-se, ainda, como uma possibilidade de os estudantes, a partir dos trabalhos, elaborações, escritas e reescritas sobre sua própria história, estabelecerem novas relações com os *Saberes Ensinados e Aprendidos* redimensionando suas importâncias e compreendendo seu papel nos processos históricos que estudaram nas aulas de História, construindo sentidos para suas trajetórias individuais com a clareza de que as mesmas compõem sua relação com o social e portanto com a História.

1.4.1. O Espaço Escolar da Aplicação e o Perfil dos Estudantes

Esta pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Cilon Rosa, localizado nas imediações do centro de Santa Maria, no estado do Rio Grande do Sul. A escola destina-se ao Ensino Médio nas modalidades Regular (manhã e tarde) e Educação de Jovens e Adultos - EJA (noite). No turno da manhã predominam as turmas de Segundo e Terceiro Ano, no turno da tarde as turmas de Primeiro Ano e a noite há às Etapas VII, VIII e IX da EJA.

A execução deste trabalho deu-se em duas turmas de Terceiro Ano do turno da manhã, uma com 34 e outra com 35 estudantes, nas quais lecionei a disciplina de História (um período semanal) e o Itinerário Formativo: Crenças e Saberes Populares (dois períodos semanais), no ano de 2024. Logo, a escolha foi tomada devido ao maior número de aulas disponíveis nessas turmas, pois no ano em questão a carga horária de História dos terceiros anos foi reduzida a um período semanal devido as adaptações curriculares demandadas pela efetivação do Novo Ensino Médio. As turmas do Colégio costumam ser formadas por aproximadamente 30 estudantes, com faixa etária entre 15 e 20 anos.

As escolas, de modo geral, são ambientes naturalmente plurais, com diferenças inerentes as origens culturais e condições de vida de sua comunidade, como por exemplo, formas de comunicar, interagir e apreender socialmente, crenças pessoais e familiares adquiridas, sentimentos dos estudantes em relação ao ambiente que os cerca, bem como toda a sua jornada de vida. Porém, no Colégio Cilon Rosa, há intensificações dessa diversidade em consequência do fácil acesso físico da escola, já que ela se encontra em uma região central da cidade, na qual circulam várias linhas de transporte público advindas de subúrbios, periferias e áreas rurais do município. Somando-se a isso, o caráter tradicional da mesma, que faz com que muitos pais transfiram seus filhos para ela quando concluem o Nono Ano do Ensino Fundamental mesmo quando a escola de origem possui a modalidade Ensino Médio.

A vida cotidiana da maioria, se não de todos os estudantes, está profundamente condicionada pela experiência da diversidade cultural e pelas tensões entre diferentes tradições e culturas. Essa experiência não é nova, mas sua intensidade é. Deixou a dimensão da alteridade localizada, até agora, fora do próprio mundo e se tornou um elemento no interior do mesmo, incluindo, é claro, as salas de aula. A diferença não é mais uma questão de distância, mas de proximidade. Isso levanta uma necessidade urgente de encontrar o próprio lugar de si mesmo na diversidade das visões de mundo e das formas de vida, para encontrar a estabilidade de sua própria perspectiva de vida vis-à-vis com uma irritante multiplicidade de possibilidades. As perguntas “quem sou eu, quem é o meu povo, e quem são as pessoas com quem eu tenho que viver junto?” adquiriram uma nova qualidade de urgência. (RÜSEN, 2015, p. 22).

A escolha das turmas também levou em conta essa diversidade característica do Colégio Cilon Rosa, pois muitas vezes ela é permeada de conflitos que dificultam o desenvolvimento de um trabalho coletivo e reduzem as contrapartidas dos estudantes às propostas dos professores, adversidades que precisam ser contornadas ou solucionadas e o trabalho com Histórias de Vida apresentou-se como uma possibilidade para a intermediação e acomodação desses conflitos, uma vez que possibilitam aos estudantes conhecerem as particularidades/semelhanças de si mesmos e dos outros.

Nos novos contextos globalizados, pós-modernos e cambiantes, as histórias de vida, como práticas multiformes de investigação, formação, intervenção social, testemunho histórico e construção de identidade, aspiram aprofundar uma maneira integradora e complexa de trabalhar para fazer mais viável o desenvolvimento da autonomia pessoal, a convivência tolerante e a participação social. (MONTEAGUDO, apud CUNHA, ROWER, 2014, p. 32.).

Ao mesmo tempo, avaliamos nos primeiros meses de atividades letivas de 2024 em quais turmas as relações entre os estudantes apesar de diversas eram respeitadas e em quais a entrega de atividades e trabalhos pelos estudantes era maior. Também foi levado em conta a familiaridade que já possuía com alguns desses estudantes que foram meus alunos no ano de 2022, quando ministrei a disciplina de História no Primeiro Ano. Tal fator me permitiu recordar e avaliar seu envolvimento em atividades propostas, as relações interpessoais anteriores e sua disponibilidade de compartilhar conhecimentos e comunicar histórias pessoais e familiares.

1.4.2. Procedimentos de Trabalho, Diário de Campo e Registro Fotográfico.

No intercorrer da realização deste trabalho, foram utilizadas ferramentas e procedimentos para a mobilização dos estudantes e para o registro dos processos que em seguida foram analisados a fim de colaborar com o delineamento do produto pedagógico elaborado. As ferramentas foram: Diário de campo; Diários de Registros dos estudantes, fazendo uso registros manuais (papel e caneta), em suas primeiras escritas e sempre que foram convidados a reflexão e ao exercício da memória; Registros Fotográficos das aulas; Histórias de Vida,

(Auto)Biografias e Biografias Familiares produzidas pelos estudantes. Em um primeiro momento, pensava-se em um modelo de entrega padrão para os textos finais, mas as diferentes realidades práticas e sociais dos estudantes fez com que as versões definitivas das Histórias de Vida fossem entregues em vários formatos, tanto escritas a mão quanto em formato digital, alguns estudantes imprimiram seus textos, outros realizaram a entrega por e-mail ou pelo Google Sala de Aula se utilizando tanto de recursos e edição de texto e apresentações tradicionais como Word e Power Point, quanto aplicativos como o Canva e o Gama. Devido a isso, após o recebimento dos trabalhos foi realizada pelo pesquisador a tarefa de transcrição dos textos não digitais e dos trabalhos feitos em forma de apresentação para arquivos de texto no Word.

Durante os trabalhos é importante que o professor/pesquisador faça uso de um **Diário de Campo**, para que registre suas impressões e faça apontamentos sobre o processo pedagógico. Sem ele eventos importantes e passíveis de reflexão podem passar despercebidos, serem esquecidos devido à rotina do trabalho ou não receberem a devida observação e posterior análise do pesquisador. Essas observações foram produzidas pelo professor/pesquisador na medida em que as aulas foram realizadas e seus resultados positivos e negativos visualizados e/ou entregues pelos estudantes.

Durante o processo de trabalho também foram realizados **Registros Fotográficos** das atividades a fim de arquivar momentos importantes da participação dos estudantes nas atividades propostas, identificando os momentos de diálogo, confraternização, pesquisa, concentração, escrita, leitura e apresentação. Esse material contribuiu para a ativação da memória do professor/pesquisador nos momentos de avaliação do trabalho pedagógico realizado e escrita de seus resultados.

2. HISTÓRIA DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: ENTRE CONSTRUÇÕES E DESCONSTRUÇÕES

2.1. Do Império ao Início da República.

A disciplina de história surgiu no século XIX, juntamente com os Estados-nação europeus modernos que precisavam de um conjunto de explicações para a sua existência, grandeza e poder, e de projeção de seu porvir como possibilidade de progresso coletivo para seus membros num futuro permeado de transformações. Seus primeiros passos foram uma transposição da “História Natural” (hoje Biologia) e seu entendimento de “Evolução”, para uma “História

Social” (hoje História) adotando o entendimento de “Progresso” como um reflexo da “Evolução Biológica” na “Cultura Humana” (NADAI, 1993). A ideia de Progresso e a crença de que era possível adaptar o Método Científico das Ciências Exatas às Humanidades conduziu seu desenvolvimento inicial, resultando em cronologias, genealogias e biografias que acreditavam ser capazes de reconstruir o passado a partir da investigação e reprodução de documentos oficiais.

O Estado brasileiro também nasceu no século XIX com sua Independência de Portugal em 1822, seguiu, de aluvião, o modelo europeu e principalmente o francês. Em 25 de março de 1838 inaugurou o Colégio Pedro II que incluía em seu currículo o ensino de História a partir da sexta série. De sua fundação até a década de 1930 os livros que predominaram para o trabalho da disciplina foram traduções ou originais de compêndios franceses. Logo, a “História Geral” ensinada na escola era a “História da Europa Ocidental”. Pouco espaço era dedicado à História do Brasil, caracterizando um Império que mesmo dando seus primeiros passos independentes e depois uma República que mesmo buscando construir uma identidade nacional, ainda consideravam mais virtuoso e relevante o ensino da história europeia.

Mesmo assim, no início da República iniciaram também algumas discussões sobre reformas educacionais como o “Primeiro Regulamento dos Ginásios do Estado de São Paulo que foi decretado em 1895” (NADAI, 1993, p.147) que previa o estudo de História do Brasil desde o primeiro ano do ginásio. Porém a autora afirma que este e outros programas e currículos elaborados nesse período buscavam consolidar uma identidade Brasileira descolada da real:

O fio condutor do processo histórico centralizou-se, assim, no colonizador português e, depois, no imigrante europeu e nas contribuições paritárias de africanos e indígenas. Daí a ênfase no estudo dos aportes civilizatórios – os legados pela tradição liberal europeia. Desta forma, procurava-se negar a condição de país colonizado bem como as diferenças nas condições de trabalho e de posição face à colonização das diversas etnias. Procurou-se criar uma *ideia de nação* resultante da colaboração de europeus, africanos e nativos, identificada às similares europeias. A dominação social (interna) do branco colonizador sobre africanos e indígenas bem como a sujeição (externa) do país-colônia à metrópole não foram explicitadas. (NADAI, 1993, p.149).

A abordagem naturalizadora da hierarquia – **Colonizador Português + Imigrante Europeu** > (sobre) > **Imigrante Africano + Nativo Indígena** – perpetuou o entendimento hegemônico de que houve harmonia na construção histórico-social brasileira, como se a ocupação portuguesa deste território tivesse sido um processo pacífico e ausente de luta e resistência das populações submetidas. Assim se construiu e disseminou o mito de que os brasileiros somos um povo pacífico, propagado tanto em espaços populares quanto no meio acadêmico. Essa hierarquia que sempre priorizou o europeu, manteve fora do currículo muitas especificidades de história do Brasil - principalmente as relacionadas aos conflitos e violências

dos períodos colonial e imperial, também todo e qualquer tema de história da África - com exceção de Egito Antigo - e impossibilitou qualquer aprofundamento em história da América Latina e Anglo-Saxônica. “O conceito de fato histórico, a neutralidade e objetividade do historiador/professor ao tratar do social, o papel do herói na construção da Pátria, a utilização do método positivo permearam tanto o ensino quanto a produção histórica.” (NADAI, 1993, p.152). Sob o juízo do Positivismo, o Ensino de História no Brasil, permaneceu, durante todo o século XIX e o primeiro terço do XX, reproduzindo a periodização cronológica de uma história política protagonizada por indivíduos ilustres e seus ascendentes de origem europeia.

2.2. Mudanças na República.

Já nos anos de 1920 surgiram os primeiros movimentos críticos à história produzida e ensinada no Brasil. Escola Nova e Pragmatismo questionavam o apego ao ensino de um passado remoto desvinculado das realidades dos estudantes contemporâneos, criticando a opção pela cronologia política e a ideologia nacionalista militarista que, naquele momento, gestava fascismos em uma Europa destruída pela Primeira Guerra Mundial. Acreditavam que o Brasil deveria elaborar uma ideologia nacionalista própria, afável e benéfica, desassombrada das tragédias europeias. Combatiam também os métodos de ensino dominantes que priorizavam a memorização, a obediência e a reprodução sem reflexão de fatos em detrimento da investigação, da análise, do raciocínio lógico e da crítica. Somente na década seguinte, a argumentação dessas novas filosofias educacionais viu a possibilidade de transformar-se em prática, com a criação das primeiras Universidades brasileiras em São Paulo e no Rio de Janeiro, que receberam professores/pesquisadores vindos de várias partes do mundo e instalaram os primeiros cursos superiores de formação de professores no Brasil. Nestas instituições, os acadêmicos receberam uma formação eclética com professores tradicionais e progressistas que apresentavam diferentes formas e concepções de pesquisa e ensino de história.

No caso paulista, nas origens da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, os estudos de História foram marcados por três influências: na Cadeira de História da Civilização, pelos historiadores franceses da “*École des Annales*”; na de História do Brasil, pelos representantes do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo, de cunho conservador e tradicional; e na Cadeira de História da América, pelo historiador norte-americano Paul Vanorden Shaw, detentor de uma visão menos dogmática, incluindo perspectiva interdisciplinar. (NADAI, 1993, p.154).

Os professores, que se licenciaram com esta nova formação, chegaram ao mercado de trabalho da escola secundária na década de 1950 acrescentando qualidade ao ensino da disciplina. Segundo Elza Nadai, na abordagem dos conteúdos a exclusividade da História

Política foi superada por uma tentativa de “compreensão do social. Social, produto de ações e de forças contraditórias e múltiplas”, porém, as generalizações, a pouca participação dos estudantes e o eurocentrismo permaneceram. Quanto ao uso de fontes, elas passaram a ser mais diversas, mas os documentos escritos continuaram ocupando posição privilegiada.

Nesse mesmo período, o Brasil viveu um grande avanço urbano e industrial, logo, foi preciso ampliar o acesso ao Ensino Secundário (Ginásio) para as camadas médias da população. Esse crescimento da Escola evidenciou o caráter elitista de uma educação formal, até então dedicada apenas a preparação para o ensino superior e pouco significativa para o novo público. Essa situação intensificou-se no início da década de 1960, resultando tanto na reprodução das contradições de classe da sociedade brasileira no ambiente escolar com a manutenção das práticas educativas vigentes, quanto em tentativas de alterar estruturas curriculares e métodos de ensino em Escolas de várias partes do país, “inovações direcionadas, via de regra, para a interdisciplinaridade e para a aceitação do aluno como corresponsável pelo seu processo educativo” (NADAI, 1993, p.156). Nos espaços em que essas experiências ocorreram, o ensino de História aproximou-se das outras disciplinas de ciências humanas, possibilitando aos professores planejar suas aulas a partir da problematização de questões locais e cotidianas das comunidades escolares. Os estudantes passaram desenvolver projetos relacionados com seus interesses e usar os documentos “não oficiais” disponíveis, permitindo-lhes a análise, interpretação e ordenação dos temas pesquisados, realizando estudos a partir da prática metodológica da própria disciplina, “uma História, não só enquanto produto final mas como uma maneira de pensar peculiar, ou seja, de “pensar historicamente” (NADAI, 1993, p.156).

Contudo, a década que iniciara diante de desafios e possibilidades de transformação tanto estruturais quanto teóricas no campo da educação, experimentou também um processo político extremamente conturbado. Segundo Maria do Carmo Martins (2003) os militares no poder viam esse quadro de desafios e possibilidades e a liberdade democrática como um cenário de **caos** promovido pelo governo Goulart e propunham-se a reestabelecer a **ordem social**. Logo, as esperanças de transformação, as recentes experiências em educação promotoras do pensar e da reflexão passaram a ser combatidas, seus idealizadores se tornaram alvo de perseguições e as possibilidades de inovação foram interrompidas.

2.3. Ditadura.

A ditadura implantada com o movimento militar de 1964 desfechou também um golpe nas diferentes experiências de ensino. Escolas fechadas, professores e alunos presos e

respondendo a processos-crimes foram algumas das formas usuais de tratamento por parte dos novos donos do poder. (NADAI, 1993, p.157).

O Golpe freou e proibiu qualquer tentativa de inovação dentro do ambiente escolar que não fosse promovida pelo próprio governo. Devido à repressão e à censura, as mudanças teóricas, mesmo sendo numerosas, ficaram restritas ao ambiente acadêmico. Foi nesse período que alguns pesquisadores brasileiros iniciaram os primeiros usos de abordagens dialético marxistas e de história cultural, também voltaram os olhares para novos temas antes negligenciados como história social e local, história do trabalho e dos trabalhadores e as histórias das minorias sociais brasileiras.

Já o governo promovia grandes mudanças estruturais na educação básica. Mais uma vez a escola brasileira se ampliava, agora buscando atender os setores mais populares com ensino noturno e fim dos exames de acesso ao Ginásio na segunda metade da década de 1960. Em 1971 com a Lei 5692/71 o governo promoveu uma reforma no sistema educacional brasileiro, nela o Ensino Primário e o Ginásio foram unificados e renomeados como Primeiro Grau (hoje Ensino Fundamental), que durava 8 anos e tornou-se obrigatório para toda a população. Nesta modalidade, a disciplina de História foi suprimida e substituída pela de Estudos Sociais, voltando a aparecer somente nos 1º e 2º anos do ainda não obrigatório Segundo Grau (hoje Ensino Médio) que deveria oferecer uma formação técnica.

Tais reestruturações, refletiam a lógica e os objetivos da “Doutrina de Segurança Nacional”, ideologia que embasava as ações do governo ditatorial. Este ao mesmo tempo que buscava combater o analfabetismo, promover a escolarização e o ensino profissionalizante em um projeto “Nacional Desenvolvimentista” a fim de formar mão de obra para os setores do capital em desenvolvimento. Tentava também cooptar e/ou substituir o ensino de história e de outras ciências humanas pela promoção da disciplina social, do “anticomunismo” e do civismo com a elaboração de Guias Curriculares que deviam ser aplicados pelos professores e a criação da disciplina de Educação Moral e Cívica implantada em todos os anos escolares. Logo, usando as estruturas da escola para a “difusão da doutrina e do imaginário militar”. (CIAMPI e CABRINI, 2003; MARTINS, 2003; NADAI, 1993.).

Os Estados eram responsáveis pela elaboração dos Guias Curriculares oferecidos aos professores. A partir de uma análise do Guia de São Paulo de 1973, produzida por Maria do Carmo Martins (2003), documento que a pesquisadora afirma ter influenciado a elaboração de Guias de vários outros Estados, pode-se identificar uma série de ações e práticas que os autores do texto esperavam que os professores conduzissem. No programa de Estudos Sociais (disciplina que fundia Geografia e História) o texto definia metodicamente capacidades,

habilidades, temas norteadores, conteúdos, objetivos e sugeria muitas atividades que os professores poderiam realizar, cabendo a eles a didatização dos conteúdos escolhidos pelos elaboradores e a execução de práticas de ensino que motivassem os estudantes. Também era sugerida a sequência temporal na qual tudo deveria ser realizado, preferencialmente um bimestre onde eram expostos os conteúdos, realizadas estratégias de ensino e atividades e finalmente aplicada uma avaliação (teste). A autora destaca alguns dos objetivos da proposta de Estudos Sociais;

[...] desenvolvimento das concepções de tempo e espaço, as noções de civismo e sociabilidade, a capacidade de identificar noções como comunidade e sociedade, concepções de Estado e relações sociais, o reconhecimento do processo histórico de ocupação do espaço geográfico brasileiro, a formação da cultura brasileira e, por último, a noção de desenvolvimento econômico. (MARTINS, 2003, p. 38).

Ao final ela afirma: “Educar na escola, com os Estudos Sociais, era sinônimo de desenvolvimento de saberes práticos (...) e de conteúdos aplicados à harmonização e solução dos problemas do país” (p. 39). Evidenciando o uso político do currículo escolar para a disseminação da mentalidade do governo militar.

Durante a primeira metade da década de 1970, foram estabelecidos mecanismos de fiscalização da implementação e execução das reformas educacionais por meio das Delegacias Estaduais e Regionais de Educação, Supervisões Escolares e da produção de Livros Didáticos baseados na Lei 5692/71 e nos Guias Curriculares Estaduais. Foi promovida também a Reforma Universitária e criadas as Licenciaturas Curtas em Geografia, História e o curso de Licenciatura em Estudos Sociais em uma tentativa de desqualificar a formação de professores e forçar a obediência aos novos padrões estabelecidos. Com relação aos conteúdos ensinados prevaleceram o ensino de História Política e Econômica sob a lógica do Positivismo teoria adequada para a concepção de uma sociedade harmônica que devia obediência ao governo e sem direito de questionar ou criticar as instâncias superiores da hierarquia social e política estabelecida (MARTINS, 2003; LIMA e FONSECA, 2003.). De modo geral, os professores aplicaram e reproduziram os Guias, mas ao mesmo tempo não se tornaram defensores dos mesmos, uma forma de “resistência passiva” em um duro momento da conjuntura política brasileira.

A partir da segunda metade da década de 1970, a ditadura se enfraqueceu, devido ao fim do “milagre econômico” ocasionado pelo contexto da crise internacional do petróleo, e passou a ser internamente questionada por uma série de grupos e movimentos sociais silenciados desde o golpe e até mesmo por alguns que não existiam antes dele. Surgiram Novos Movimentos Sociais Populares ligados à Igreja, a luta por moradia e a reivindicação de direitos sociais

como saúde e educação, “entendendo cidadania como algo mais do que o direito ao voto e à organização partidária”, assim as escolas invadidas pela ditadura tornaram-se aos poucos “lugares políticos importantes na luta pela redemocratização da sociedade” (CIAMPI e CABRINI, 2003, p. 14) com os professores se reorganizando em associações e sindicatos e dando ouvidos aos anseios de suas comunidades escolares.

No início da década de 1980, alguns Estados em suas primeiras eleições livres elegeram governos de oposição à ditadura que iniciaram processos de reformulação de seus sistemas de ensino com a volta das disciplinas de Geografia e História e o encerramento de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Começaram também as reformulações de seus currículos que passaram a ser publicadas após amplo debate com as comunidades escolares e não mais na forma de Guias⁸, mas sim de Propostas Curriculares com “princípios, pressupostos, concepções, a partir dos quais os professores pensariam a sua prática” (CIAMPI e CABRINI, 2003), com liberdade para fazerem suas escolhas didáticas e de conteúdo.

Logo, os anos de 1980 permitiram uma volta dos debates teóricos sobre as diferentes possibilidades e funções da disciplina de história para o aprendizado dos estudantes brasileiros, questionando os padrões cronológicos e criticando os sujeitos (heróis) tradicionalmente evidenciados nas aulas e nos livros didáticos. Foi possível iniciar tentativas de desenvolver relações horizontais entre professores e alunos, questionar que metodologias e quais assuntos/conteúdos poderiam ser trabalhados em sala fazendo sentido para o público e abordando as questões cotidianas dos estudantes enquanto sujeitos críticos e produtores de conhecimento.

2.4. Nova República.

Neste mesmo período, o Brasil viveu uma efervescência política, primeiro com os movimentos por eleições diretas e sua frustração, em seguida com a eleição de um presidente civil que morreu repentinamente, sua substituição por um político que ainda carregava vínculos

⁸ Os "guias" mais associados ao regime militar, referenciado como elemento de uma prática e um discurso autoritários. Já as "propostas" associadas ao período de redemocratização nos anos 80 e mantidos genericamente nos anos 90. Essa nomenclatura demonstra também quando observada no contexto em que os documentos curriculares foram construídos e tornados públicos, que duas concepções diferentes sobre o professor estavam embutidas na sua confecção e na sua divulgação. Pode-se afirmar que o "guia" pressupunha um professor mais dependente do programa, carente de orientação direta. Já as propostas pressupõem negociações sobre o sugerido, o professor pode ser considerado mais autônomo e capacitado para promover os ajustes entre o que está sendo sugerido e a realidade no qual ele se insere (MARTINS, 2003, p.34).

com a ditadura, as primeiras eleições parlamentares abertas e a formação de uma Assembleia Nacional Constituinte que discutiu e promulgou o texto de uma Constituição Democrática em 5 de outubro de 1988. Esta, também chamada de Constituição Cidadã estabeleceu em seu texto além dos usuais direitos políticos previstos neste tipo de documento, também uma série de direitos sociais⁹ que passaram a ser almejados como condição de uma cidadania plena para os brasileiros. Logo, a educação como direito social possui seu espaço no texto de 1988 em seus artigos 205 a 214.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

O “exercício da cidadania” foi então colocado à frente da “qualificação para o trabalho” tão priorizada como objetivo da educação pelo modelo nacional desenvolvimentista do período militar. Cidadania esta, cujo conceito, se transformou ao longo do tempo, como Selva Guimarães (2016) nos apresenta – de um período ditatorial que impunha um “ajustamento das condutas” (p.93) da população, para um período de abertura onde os movimentos sociais e populares buscaram uma “cidadania política” (p.93) e uma época redemocratizada onde era/é preciso descobrir como buscar, exercer e garantir uma “cidadania política e de direitos” (p. 96). Neste contexto, as reformas curriculares necessárias para adequar o sistema educacional à nova legislação desenvolveram-se, na década de 1990, com o desafio de contribuir para a formação de cidadãos capazes de observar e compreender os contextos e conjunturas do mundo ao qual pertencem a fim de apreender a atuar na vida para a realização de seus direitos sociais e políticos.

Outro desafio foi a conjuntura política nacional da democracia reinstituída. A eleição de Fernando Collor, político alinhado aos ideais do neoliberalismo global, abriu espaços para a intervenção da iniciativa privada em vários setores públicos, a educação não passou ilesa, com empresas do setor se estabelecendo no país, negociando paralelamente seus interesses com os governos e disputando alunos e verbas com as escolas da rede pública. Em pouco tempo, Collor se envolveu em escândalos de corrupção e promoveu uma política econômica que traumatizou os brasileiros com o “confisco” de suas poupanças bancárias, o que gerou uma série de protestos conhecidos como o “Movimento dos Caras Pintadas”. Esse cenário levou ao seu *impeachment*,

⁹ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015). Consultado em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm - à 02 de fevereiro de 2024.

mas não conteve o avanço liberal sobre o Estado brasileiro que passou a conviver com pressões e interesses empresariais sobre suas propriedades e serviços que quando administradas sob a lógica do mercado viram fonte de lucros, distanciando-se da lógica de promoção da cidadania presente no texto constitucional. Coube ao seu substituto Itamar Franco iniciar as mudanças curriculares para uma educação democrática ao extinguir nacionalmente as disciplinas de Moral e Cívica implantadas pela ditadura em 1969¹⁰.

A partir de então, ocorreram os trabalhos para a produção de uma Lei que substituísse toda a reforma educacional de 1971. As reflexões e debates de educadores, das empresas do setor, dos parlamentares e da sociedade organizada sobre os conceitos, funções, sentidos e resultados esperados da educação, culminaram na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) publicada em 20 dezembro de 1996. Em alguns de seus artigos a LDB ressalta mais uma vez a importância da educação para o desenvolvimento da cidadania anunciado na Constituição:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

(...)

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;

(...) (BRASIL, 1996).

O texto constitucional de 1988 previa como dever do Estado a obrigatoriedade e gratuidade apenas do Ensino Fundamental (antigo Primeiro Grau). Para os educadores isso não era suficiente frente à conjuntura de modernização da sociedade no final do século XX. Assim nasceu durante a década de 1990 mais uma demanda por expansão do acesso à educação para a população brasileira, a busca pela universalização do Ensino Médio (antigo Segundo Grau)¹¹, proposta já presente na Constituição, mas sem ações efetivas por parte dos governos para sua realização. E foi no texto da LDB que esse processo de ampliação teve seu primeiro passo com o reconhecimento do Ensino Médio como parte da Educação Básica:

“Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

¹⁰ Art. 1º É revogado o Decreto-Lei nº 869, de 12 de dezembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País e dá outras providências.

Art. 2º A carga horária destinada às disciplinas de Educação Moral e Cívica, de Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, nos currículos do ensino fundamental, médio e superior, bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimento da realidade brasileira, deverão ser incorporados sob critério das instituições de ensino e do sistema de ensino respectivo às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais. (LEI Nº 8.663, de 14 de junho de 1993).

¹¹ Termos modificados pela Constituição de 1988.

- I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
 II – Educação superior”. (BRASIL, 1996).

Também em 1996 a Emenda Constitucional nº14 previu a “progressiva universalização do Ensino Médio gratuito” como um objetivo estatal que foi efetivado legalmente apenas no ano de 2009 pela Emenda Constitucional nº 59 que estabeleceu:

- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (BRASIL, 2009).

Logo, percebe-se que a educação como um dever do Estado constitucionalmente transformada em direito social passou a ter nas demandas relacionadas a ela uma relação múltipla e circular com o conceito de cidadania. Educação é a efetivação tanto do exercício de uma “cidadania política” reivindicatória, quanto de uma “cidadania de direitos” em si mesma. Cidadania é uma competência a ser trabalhada nos currículos escolares e um resultado esperado da formação dos estudantes concluintes da Educação Básica Brasileira.

A contribuição do ensino de história para a compreensão desses múltiplos sentidos da cidadania e para a formação dos estudantes passou então a ser discutida e evidenciada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) entre os anos de 1997 e 2000. Nos volumes que tratam do Ensino Fundamental (Anos Iniciais - 1997) e (Anos Finais - 1998) os primeiros Objetivos Gerais apresentados são:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

O volume dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) dedicado à História nos Anos Finais do Ensino Fundamental se apresenta ao professor com a seguinte afirmação: o “novo milênio aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos” (p.5). Em seguida desenvolve uma reflexão sobre os motivos da presença da história nos currículos escolares e sobre sua relação com a cidadania, com as transformações históricas do próprio conceito e sobre os cidadãos brasileiros que se pretendia formar em diferentes épocas a partir do ensino de história. Os “cidadãos proprietários e escravistas” (p.19) no Império, o “cidadão patriótico” (p.21) na República, uma “cidadania para a paz” (p.23) após a II Guerra e por fim os conflitos entre um “cidadão político” (p.24) e novamente um “cidadão patriótico” (p.34) durante a ditadura militar. Então, passa a discutir a questão da cidadania no tempo

presente “um cidadão no mundo de hoje” (p.36) reconhecendo que esse é um conceito em construção e que deve ser objeto de reflexão tanto dos estudantes quanto dos professores na elaboração dos projetos pedagógicos e dos trabalhos em sala de aula.

A seu modo, o ensino de História pode favorecer a formação do estudante como cidadão, para que assuma formas de participação social, política e atitudes críticas diante da realidade atual, aprendendo a discernir os limites e as possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica na qual se insere. Essa intencionalidade não é, contudo, esclarecedora nela mesma. É necessário que a escola e seus educadores definam e explicitem para si e junto com as gerações brasileiras atuais o significado de cidadania e reflitam sobre suas dimensões históricas. (BRASIL, 1998, p.36).

O documento então passa a debater as formas de aprender e ensinar história no Ensino Fundamental, faz discussões teóricas sobre o campo da historiografia evidenciando principalmente seus avanços nos campos da “história social” e da “história cultural” e como estes podem ser benéficos para o desenvolvimento de trabalhos pedagógicos onde os estudantes se vejam representados como personagens tanto do processo de ensino aprendizagem, como da própria história que em suas abordagens tradicionais pouco se dedicou a tematizar as “pessoas comuns”. Lembra que o aprendizado é um processo permanente dos indivíduos e que este se dá tanto ou mais fora da escola do que nela e que por isso os conhecimentos familiares, culturais, práticos e sociais dos estudantes devem ser sempre considerados e respeitados devendo ser também referência para a construção pedagógica da escola.

A partir da página 53 passa a tratar das especificidades dos Ciclos dos Anos Finais (Terceiro Ciclo - 5ª e 6ª séries/hoje 6º e 7º anos) e (Quarto Ciclo - 7ª e 8ª séries/hoje 8º e 9º anos) em dois capítulos distintos. Ambos iniciam discutindo o Ensino e Aprendizagem nas faixas etárias, as bagagens socioculturais dos estudantes que chegam nessas fases e as construções prévias de conhecimento que se espera que tenham feito nos Ciclos anteriores dentro do espaço escolar formal. De forma mais específica são estabelecidos Eixos Temáticos para cada Ciclo. Para o Terceiro foi definido o Eixo “História das Relações Sociais, da Cultura e do Trabalho”, onde:

[...] orienta estudos de relações entre a realidade histórica brasileira, a História da América, da Europa, da África e de outras partes do mundo. Está organizado de modo a permitir o conhecimento de momentos históricos nas suas singularidades, favorecer estudos de processos e relações de semelhanças, diferenças, permanências e transformações entre diferentes épocas. (BRASIL, 1998, p.56).

Já para o Quarto o Eixo definiu-se “História das Representações e das Relações de Poder” que:

[...] privilegia estudos sobre as relações de poder na História brasileira e de outras partes do mundo. Está organizado de modo a permitir o conhecimento de momentos históricos nas suas singularidades, favorecer estudos de relações de semelhanças, diferenças, permanências e transformações entre diferentes épocas e estudos de processos contínuos e descontínuos. (BRASIL, 1998, p. 67).

No Terceiro Ciclo são apresentados conceitos de história, tempo, relações do humano com a natureza e a produção das sociedades organizadas, seus movimentos migratórios e contatos entre diferentes povos. Dá-se grande atenção as diferentes formas que as várias sociedades se relacionaram com a natureza e com o trabalho ao longo de suas histórias explicitando-se a necessidade desse estudo para a compreensão da formação e transformação histórica do território brasileiro pelo trabalho das mãos de pessoas de diferentes origens, mas principalmente indígenas, africanos e afrodescendentes. Já no Quarto Ciclo, são abordadas questões teóricas, econômicas e políticas mais complexas como as relações de poder e conflitos entre povos e Nações, a formação do território brasileiro a partir da invasão colonial portuguesa e a atuação colonizadora dos mesmos em outros continentes. O olhar desse Ciclo volta-se para questões de história Moderna e Contemporânea principalmente as relacionadas às conjunturas geopolíticas nas quais o Brasil teve algum papel ou foi impactado. Por fim passa-se à discussão da História do Brasil Contemporâneo e novamente o tema da cidadania vira o centro do processo de construção do conhecimento ao se trabalhar as transformações tanto de seu conceito em si, quanto de quem eram os cidadãos ao longo da história brasileira, da Antiguidade, do Medievo e de outras sociedades Contemporâneas.

Para ambos os Ciclos é recomendado o trabalho com fontes, as atividades de pesquisa, a socialização dos aprendizados por meio de conversas e debates, a realização de atividades fora da escola como passeios a Museus, sítios arqueológicos e locais históricos, a produção de relações e comparações entre o passado e o presente, abordagens de histórias do cotidiano que atraiam a atenção e envolvam os estudantes e o uso de tecnologias que contribuam com os processos de ensino aprendizagem. E o termo cidadania sempre perpassa todos esses momentos quando se fala de ensino aprendizagem, quando são distribuídos os conteúdos dentro dos Eixos Temáticos, na apresentação dos objetivos a serem atingidos e nos critérios de avaliação.

O volume Ciências Humanas do Ensino Médio se apresenta da seguinte forma:

O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma cidadania social, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais. (BRASIL, 1999, p.12)

Apesar de propor a interdisciplinaridade, são elencadas especificidades no campo da história onde se propõe um aprofundamento na complexidade conceitual de aprendizados

iniciados no Ensino Fundamental como identidade, cidadania e tempo histórico refletindo sobre a importância do entendimento desses conceitos para a construção de laços sociais, para a compreensão do mundo em que se vive e para perceber que o tempo tão real e constante sob um olhar superficial adquire muitas facetas quando se conhece os fatores culturais que o compõem.

A contribuição mais substantiva da aprendizagem da História é propiciar ao jovem situar-se na sociedade contemporânea para melhor compreendê-la. Como decorrência direta disso está a possibilidade efetiva do desenvolvimento da capacidade de apreensão do tempo enquanto conjunto de vivências humanas, em seu sentido completo. (BRASIL, 1999, p.24)

Novamente são recomendados trabalhos de pesquisa com a utilização de fontes, atividades de valorização da memória coletiva, espaços culturais, ruas, monumentos, festas e tradições populares a fim de que os jovens percebam que suas identidades que parecem serem construídas apenas no tempo presente possuem muitas influências do que já foi feito e construído no passado. As competências da área e história são divididas em três grupos: Representação e comunicação, Investigação e compreensão e Contextualização sociocultural. Não são elencados os conteúdos a serem trabalhados, mas sim atividades de crítica, análise, leitura, escrita, interpretação, posicionamento e atuação que podem derivar de qualquer conteúdo ou proposta temática ofertada pelos professores ou demandada pelos estudantes a partir de seus interesses e curiosidades. Essa última parte dos PCNs para o Ensino Médio foi publicada no ano 2000 fechando o ciclo legislativo das reivindicações e demandas dos movimentos pela educação dos anos de 1990.

2.5. O Tempo Presente a BNCC e o Novo Ensino Médio.

Todo o conhecimento do passado também é um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos (BNCC, p.397.)

Segundo Selva Guimarães, nos anos 2000, “novas forças sociais (...) passam a difundir **concepções** mais **alargadas de cidadania**” (2016, p. 97, grifo meu) exemplificada pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 que tornaram obrigatório o Ensino de Educação Étnico-Racial e o de Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas. Com a eleição de um governo progressista houve avanços em vários campos da cidadania política e social como “ampliação do acesso à educação básica e superior” (p. 78) e a criação do Bolsa Família. Em 2006 o Ensino Fundamental passou a ter nove anos e o governo federal ampliou sua cooperação com Estados e Municípios para a gerência da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, o Fundef foi

transformado em Fundeb garantido verbas para investimentos no Ensino Médio e este último foi universalizado em 2009 como já citado anteriormente. Segundo a autora nesse período vários documentos legais, principalmente os de referência para a compra do Programa Nacional do Livro Didático passaram a atender as demandas da historiografia contemporânea.

O diálogo entre os documentos e os referenciais teóricos reforçam em nós a crença em que a história como disciplina essencialmente formativa possui um forte componente ético, político e cultural. Nesse sentido a práxis do professor de história no desenvolvimento curricular em sala de aula pode favorecer a construção da consciência histórica, a compreensão da realidade, potencializando a formação e a participação cidadã na sociedade. (GUIMARÃES, 2016, p 98).

Em 2014 foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu uma série de metas e diretrizes para os dez anos seguintes à sua promulgação, dentre elas estava a elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A construção desta se deu novamente em uma conjuntura conturbada, onde setores conservadores e médios da sociedade se mobilizaram para a derrubada da presidenta Dilma Rousseff do poder. Esses grupos antes da ação política direta agiram midiática e culturalmente contra os avanços progressistas da última década, como o “Escola sem partido” que atacava professores que falavam sobre política em suas aulas e os documentos educacionais que estavam em debate nos conselhos de educação e no legislativo. Nesse contexto, ao mesmo tempo que se davam os debates sobre a BNCC se desenrolou também o Impeachment/Golpe contra a presidenta Dilma e sua substituição por Michel Temer. Este substituiu as equipes pedagógicas que discutiam a BNCC por membros técnicos que enfraqueceram as concepções de cidadania presentes no documento fortalecendo a demanda por competências.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BNCC, 2018, p. 8).

No campo específico da História no Ensino Fundamental e na área de Ciências Humanas do Ensino Médio, a grande quantidade de competências e habilidades estabelecida acabou retomando a prioridade cronológica de entendimento do tempo e de prescrição dos conteúdos a serem trabalhados. No primeiro, a palavra cidadania desapareceu das competências e habilidades do sétimo e oitavo ano; no segundo, ela se apresenta com um pouco mais de força na sexta competência - “Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade”. (BNCC, 2018, p.578). Muito do profundo debate teórico visível nos PCNs não pode ser apagado, mas foi diluído na substituição

de termos como “participação” por “atuação”; “cidadão” por “indivíduo” e a expressão “cidadania” que aparece 50 vezes apenas nos PCNs de Ciências Humanas (2000) aparece somente 47 em toda a BNCC (2018).

Agora pretendo tecer algumas reflexões sobre o corrente processo de implantação do “Novo Ensino Médio”, bem como observar as possibilidades e algumas experiências de atuação dos professores, já em andamento, nas disciplinas de Itinerários Formativos iniciadas em 2022 e 2023 no Ensino Médio das Escolas Estaduais do Rio Grande do Sul. Trato também das incertezas quanto à validade de se excluir do currículo disciplinas científicas para as quais os professores são formados e substituí-las por Itinerários que produzem inseguranças nos docentes. Também abordo algumas relações entre o campo político e as escolas, procurando evidenciar os problemas decorrentes da falta de comunicação, de um diálogo efetivo, entre os poderes executivos e as comunidades escolares em geral, principalmente, com os trabalhadores da educação.

Busca-se refletir sobre os impactos que o Novo Ensino Médio trouxe, bem como acerca da pouca possibilidade de resistência das entidades escolares e de seus membros diante das ordens impostas pelas Secretarias de Educação para a implementação de mudanças curriculares. Por fim, frente às normatizações hierarquizadas e rígidas que vêm sendo produzidas, afirmo minha crença de que um currículo fluído, plural e interpretável seria mais efetivo para o processo de formação dos professores, para a realização das mudanças necessárias nas disciplinas escolares, para a qualidade do desenvolvimento de um trabalho pedagógico significativo e adequado às diferentes realidades educacionais dos estudantes brasileiros.

Cada vez mais a gestão de políticas públicas tem avançado sobre o terreno da educação e imposto, via normatizações, a forma como as escolas devem funcionar. Apesar de não afirmar que há uma prioridade nos conteúdos/disciplinas a serem trabalhados e discutidos com as crianças, há uma condução via imposição de Coordenadorias, Secretarias e Recursos Humanos. Por exemplo, no ano de 2021, após a realização de uma prova externa (a avaliação diagnóstica “Avaliar é Tri RS”)¹², o Estado do Rio Grande do Sul resolveu ampliar as cargas horárias de português e matemática, no Ensino Fundamental, de quatro para seis ou sete horas semanais.

Consequentemente foram reduzidas as horas da área de humanas e das disciplinas de artes, educação física e línguas estrangeiras, no entanto, não houve a possibilidade de

¹² Aplicada pela Secretaria Estadual da Educação do Rio Grande do Sul (Seduc-RS) de forma impressa ou digital, em todas as escolas da Rede Estadual de 24 de maio a 11 de junho. Foram avaliados os estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Consultado no site: <https://educacao.rs.gov.br/avaliacao-diagnostica-da-rede-estadual-avaliar-e-tri-rs-ira-aferir-conhecimento-dos-estudantes-na-pandemia> - Acesso em 13.jun.2023.

argumentar sobre o fato de que os componentes prejudicados contribuem para o desenvolvimento de uma leitura de mundo, para a fruição da sensibilidade cultural, para a descoberta de capacidades físico-sociais, que ajudam a desenvolver o raciocínio lógico matemático e são parte importante do processo de letramento dos estudantes.

De imediato, as escolas foram obrigadas a implementar e executar essas modificações e, em meio ao ano letivo, professores das áreas de linguagens e também da matemática que antes trabalhavam em quatro ou cinco turmas tiveram que escolher duas para continuarem seus trabalhos e duas ou três turmas tiveram de ser destinadas a novos professores que seriam admitidos via contrato emergencial. Além disso, também não foi considerado o vínculo emocional que já existia entre professores e alunos, nem a sensação de insegurança que tantas mudanças em um ano já complicado devido à pandemia poderiam causar, tampouco as dificuldades que os novos professores “caindo de paraquedas” em meio ao ano letivo iriam enfrentar.

O Governo quis, lançou as determinações e orientações, e por fim as fez sem consultar as comunidades escolares de todo o Estado ficando cada vez mais evidente a dificuldade dos professores que se encontram em sala de aula de se comunicarem e argumentarem diante dos que ocupam os espaços de poder político e assim, a liberdade de criação e elaboração de currículos está se perdendo.

Outro exemplo são as alterações e implementações da BNCC e do Novo Ensino Médio, este último - “a toque de caixa” - na esteira do Golpe de 2016, com alterações pouco discutidas, muitas delas contrárias aos debates desenvolvidos longamente durante o governo anterior.

Além dos conflitos inerentes à elaboração de um currículo qualquer, ainda mais de alcance nacional, tais como disputas teóricas, políticas e educacionais, dentre outras, houve o golpe civil-político-judiciário que culminou no impedimento da ex-presidente Dilma Rousseff cumprir todo seu mandato e na chegada à presidência de seu vice, Michel Temer. Em decorrência, ocorreu a troca da equipe que redigia a BNCC e que, na ocasião, gerou, na componente curricular de História, um grande número de críticas. A versão final da BNCC para o Ensino Fundamental foi sancionada, sob muitas manifestações contrárias de entidades, pelo MEC em 20 de dezembro de 2017, enquanto que a do Ensino Médio somente foi aprovada pelo CNE, em 04 de dezembro de 2018. (BARBOSA, LASTÓRIA, CARNIEL, 2019, p.516).

Com relação ao Novo Ensino Médio, criado pela Lei nº 13.415 de 2017, o que se viu na composição de seu currículo foi uma proposta de instrumentalização, em nome de interesses econômicos para a formação de trabalhadores flexíveis, resilientes e submetidos aos interesses do mercado. Ao reduzir o acesso dos estudantes ao conhecimento científico em troca de atividades práticas, se reduz também a possibilidade de acesso ou opção por uma formação intelectual em uma carreira de Ensino Superior. Nesse ponto, o Novo Ensino Médio se engajou

como evidenciado por Lourenço (2021) no contexto do programa “Uma Ponte para o Futuro” desenvolvido pelo Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) no ano de 2015¹³ e do Golpe de 2016 - tentando impedir a ascensão dos jovens advindos de classes inferiores às universidades públicas e privadas brasileiras, em contraposição às políticas de acesso desenvolvidas e promovidas durante os governos Lula e Dilma.

Em Cerri (2003) vimos os mecanismos usados pela Ditadura Brasileira para tornar a educação uma ferramenta ideológica da Doutrina de Segurança Nacional e combate ao Comunismo. Foram alteradas leis, reformulados currículos, reeditados livros didáticos e substituídas as disciplinas de Ciências Humanas por outras que atendiam aos interesses do novo governo.

Gimeno Sacristán (1998), ao incluir as reformas curriculares no contexto das reformas educacionais mais amplas, afirma que, nas atuais políticas educacionais fazer reformas é simplesmente fazer política e que, para entendê-las, é substancial analisá-las do ponto de vista histórico. (apud CIAMPI e CABRINI, 2003).

Chamou-me muito a atenção a semelhança entre a Reforma Educacional de 1971 e a Reforma do Ensino Médio de 2017. Evidenciando que a “Ponte para o Futuro” de 2015 possuía um olhar bem saudoso para o “Passado” de quadro décadas atrás:

LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos (Brasil, 1971).

LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural (BRASIL, 2017).

Apesar de o Governo Temer não poder ser explícito como o General Ernesto Geisel “... *estudar para ser útil a nação!*” (In. MARTINS, 2003) foi permanente seu discurso de racionalização dos gastos Estatais, modernização para o aumento da produtividade, e adequação dos currículos escolares para o atendimento das necessidades do mercado e do mundo do

¹³ O documento previu uma série de ações necessárias para o desenvolvimento econômico e social do país e para o controle da dívida pública; sua execução pelo governo de Michel Temer a partir de 2017 teve como resultados mais publicitados as Reformas da Previdência e Trabalhista e a Criação do Teto de Gastos (este último derrubado pela PEC de Transição em 2022). Com relação a educação previu em sua página 9 “acabar com as vinculações institucionais com saúde e educação”. Consultado no site: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3359700/mod_resource/content/0/Brasil%20-%20Uma%20ponte%20para%20o%20futuro%20Fund%C3%A7%C3%A3o%20Ulysses%20Guimar%C3%A3es.pdf – Acesso em: 20.jun.2023.

trabalho. A Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento transformou-se no “Plano de Racionalização dos Gastos Estatais e Inserção do Brasil no Neoliberalismo Globalizado” implementado às pressas nos anos de 2017 e 2018 para ser realizado pelo “(des)governo” que viria a seguir.

A implementação do Novo Ensino Médio teve início no Estado do Rio Grande do Sul, no ano de 2022, nos primeiros anos do ensino médio, avançou para os segundos anos em 2023 e foi totalmente concluída com a alteração curricular dos terceiros anos em 2024. Em uma relação conturbada entre Estado e comunidades escolares foram impostos “documentos curriculares estaduais” que reinterpretaram a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) conforme os interesses do governo. Vivenciamos essas mudanças tanto no Colégio Tancredo Neves quanto no Cilon Rosa.

Nesse contexto, no ano de 2022, as novas disciplinas de “Cultura Digital”, “Projeto de Vida” e “Mundo do Trabalho” foram inseridas no currículo dos primeiros anos do Ensino Médio Gaúcho, sendo executadas em sua maioria pelos professores das disciplinas que estavam sendo extintas (espanhol, educação física, ciências humanas e ciências da natureza) e a partir de então se deu a implementação do “Currículo na Prática” e coube aos professores trabalharem o mesmo de forma significativa ou não com seus alunos em sala de aula.

Em “Cultura Digital” alguns professores conseguiram ensinar formas de se fazer bom uso da tecnologia para estudos, pesquisas, realização de trabalhos e também para o cotidiano além das redes sociais. Já em “Projeto de Vida” as práticas foram várias e as inseguranças evidentes: alguns usaram modelos e testes psicológicos, aplicaram rotinas vocacionais e motivacionais; outros ministraram uma espécie de “aula de ensino religioso sem Deus” abordando valores, comportamento social e os sonhos dos estudantes; alguns desenvolveram projetos comunitários como arrecadação de alimentos e roupas para campanhas ou projetos de cuidado e manutenção do espaço escolar, ou seja, ninguém sabia qual o real objetivo da disciplina ou como de fato ministrá-la. Por fim, em “Mundo do Trabalho” os professores de humanas “se encontraram”, conseguiram trabalhar a historicidade, as relações de poder, as realidades dos trabalhadores e os contextos atuais da área, porém os de outras disciplinas demonstraram maiores dificuldades e têm realizado uma espécie de “mostra de profissões” aos estudantes. Contudo, temos que lembrar que Português e Matemática ficaram com treze horas de uma semana de trinta. Então, o que vimos é que somente onde os professores das disciplinas que ganharam horas em 2022 contribuíram com os colegas que tiveram seus horários reduzidos e espremidos (alguns com uma hora em cada turma, ficando com 16 turmas) foi possível a elaboração de um trabalho integrado, conectado com a realidade dos estudantes e significativo.

No segundo semestre, o “caos” se instalou de vez nas escolas, o governo do estado ordenou a realização da “Feira das Trilhas”, evento cuja escola e professores deveriam divulgar e expor para os estudantes dos primeiros anos as vinte e quatro possibilidades de Itinerários Formativos que poderiam ser votadas pelos discentes para que uma fosse cursada no segundo ano em 2023. Segundo a Coordenadoria os docentes deveriam “Vender seu Peixe” para que algum itinerário de suas áreas fosse escolhido e assim as mesmas não fossem extintas de suas escolas.¹⁴ O clima de insegurança e indignação se estabeleceu entre os professores havendo reações diversas indo desde o inconformismo, a tristeza, a revolta, o adoecimento, a resistência - passiva e ativa; até a resignação, a concordância, colaboração e mesmo a indiferença diante da situação.

O Cilon Rosa, por ter um grande número de alunos no Ensino Médio, obteve o privilégio de pôr em execução três Trilhas de Aprofundamento – “Saúde, Cultura e Inclusão Social”, “Empreendedorismo, Justiça Social e Inovação” e “Educação Financeira e Desenvolvimento Sustentável”.

Em 2023, a Rede Estadual de Ensino executou os Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio nos segundos anos. Cada uma dessas Trilhas possuía três disciplinas que contabilizavam oito horas, somavam-se a elas “Iniciação Científica” duas horas e “Projeto de Vida” duas horas, esta última que foi introduzida no Currículo, pela BNCC, desde o sexto ano do Ensino Fundamental até o terceiro do Médio. Logo, tivemos no segundo ano 12 horas de Itinerários em uma semana de 30 horas e o padrão de serem destinados para os Itinerários professores das disciplinas que estavam perdendo horas ou desaparecendo se manteve. Os segundos anos perderam na área de humanas a disciplina de Sociologia e um período das disciplinas de Geografia e História, alguns dos seus professores foram retirados do trabalho para o qual sempre estudaram e se qualificaram e foram jogados em uma Disciplina de “Gestão e Políticas Públicas”, com foco na área da saúde para a qual não possuem formação. Outros ficaram com o período que sobrou de sua disciplina e tiveram que se desdobrar para produzir um trabalho significativo em quarenta e cinco minutos semanais. Logo, ficou evidente a contradição da afirmação de que o Novo Ensino Médio buscava conectar e qualificar a formação dos jovens para a cidadania e o mundo do trabalho.

¹⁴ “Os Itinerários Formativos são aprofundamentos das áreas de conhecimento, organizados em 24 Trilhas, que enfatizam uma área focal e outra complementar, dentre as quais os estudantes poderão fazer suas escolhas com foco na realização de seu projeto de vida”. Infográfico com as Trilhas disponibilizadas para a escolha dos estudantes. Consultado no site: [https://ensinomediogaucha.educacao.rs.gov.br/Assets/images/mapa_trilhas%20\(1\).png](https://ensinomediogaucha.educacao.rs.gov.br/Assets/images/mapa_trilhas%20(1).png) - Acesso em 14.jun.2023.

Ao invés de formá-los tendo um alargamento do conceito de cidadania e direitos sociais os quais pertencem à sociedade de maneira em geral, a cidadania limita-se a uma cidadania do trabalho, ou seja, uma formação do alunado voltada apenas para o mercado de trabalho. (BARBOSA, LASTÓRIA, CARNIEL, 2019, p.517).

Acredito que um Currículo Nacional Comum deve estabelecer quais características o Estado espera que seus jovens e adultos possuam para exercerem plenamente suas cidadanias e fruírem significativamente suas vidas nos campos pessoal, cultural, trabalhista e intelectual, ou seja, para que sejam felizes.

O texto de currículo que quiser ser comum, e mais ainda quando embasado nas disposições administrativas que constituem o currículo oficial, além de acolher a pluralidade, deveria ser entendido como um texto interpretável, no sentido de poder ser desenvolvido, na prática, de diferentes maneiras [...]. O desenvolvimento do currículo é, de fato, um processo de reconstruções sucessivas e simultâneas, nas quais há intervenção de múltiplos agentes, como sabemos. (GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 186).

Devemos, portanto, ter em conta que um país de dimensões continentais como o Brasil abriga muitas peculiaridades regionais, por exemplo, conteúdos que são muito importantes no Rio Grande do Sul podem não ser válidos para os estudantes do Maranhão. Em contrapartida, diferentes conteúdos podem desenvolver as mesmas habilidades, competências e valores essenciais para os cidadãos de ambos os Estados.

Para isso, devem estar previstos nele competências básicas para que os estudantes desenvolvam a capacidade de aprender em diferentes contextos, de ler e interpretar o funcionamento do mundo e da sociedade, de planejar seus trabalhos, carreiras e negócios, de se posicionar diante de conjunturas sócio-políticas e de valorizar os direitos humanos e a democracia. Com esses pressupostos em mente, as escolas precisam ter a liberdade de observar e ouvir suas comunidades para planejar um conjunto de ações e uma linha de trabalho próprios para alcançar esses objetivos.

Nesse processo ocorrerão sucessos e fracassos, as estratégias terão que ser avaliadas e quando alguns objetivos forem alcançados outros novos deverão ser estabelecidos, conforme isso for ocorrendo, a comunidade e a sociedade irão mudar, bem como as suas necessidades e o currículo na prática terá que se adaptar e se reelaborar permanentemente. Ademais disso, os conteúdos escolares não devem estar pormenorizados no currículo, pois devem ser objeto de constante observação e reflexão de professores, suas entidades de classe, grupos sociais, coordenações, direções e da comunidade escolar para que possam ser adaptados e modificados conforme as necessidades sociais e educacionais de cada época.

Diante do exposto, parece claro que as responsabilidades de equipes diretivas, coordenações pedagógicas e professores serão imensas e os profissionais de educação terão de

resistir de forma criativa frente às mudanças impostas pelos governos pautados pelas ideias neoliberais e mercantilizadas. Contudo, nos ambientes onde existe uma cultura democrática as possibilidades serão maiores, com as direções promovendo o trabalho conjunto dos professores, ouvindo as demandas dos estudantes e chamando suas famílias para dizer o que esperam da escola e como podem contribuir para o seu desenvolvimento.

Ao conseguirem organizar momentos de trabalho com estudos, debates, planejamento e Espaços e Possibilidades para a Educação Continuada dos Professores, as equipes pedagógicas serão capazes de interpretar e reelaborar os currículos. Desse modo, em conjunto com a comunidade escolar, irão transformá-los numa prática educacional que atenda às necessidades dos estudantes e que dialoga com as demandas da contemporaneidade.

Em contrapartida, nas escolas que não oferecerem essas condições ou que forem dirigidas por equipes alinhadas com as ideologias dos governos, toda a responsabilidade recairá individualmente sobre os professores. A estes restarão as opções de se adequar ao sistema ou de resistir por meio da desobediência.

Entre os anos de 2022 e 2024 o Novo Ensino Médio foi implantado na Rede Estadual do Rio Grande do Sul em um processo vertical, sua regulamentação federal foi interpretada pela Secretaria Estadual de Educação, transformada no “Referencial Curricular Gaúcho para o Ensino Médio (RCGEM)” e imposta às escolas estaduais via ordens de mudanças nos quadros curriculares e cargas horárias, que resultaram na adição das disciplinas de Itinerários Formativos nos primeiros anos em 2022, primeiros e segundos em 2023 e nos três anos do Ensino Médio em 2024, quando 40% do currículo passou a ser composto por esses Itinerários¹⁵. Após as eleições de 2022 e a troca de governo federal em 2023 as mudanças do Ensino Médio voltaram ao debate, com muitas críticas advindas do novo Ministério da Educação e dos grupos que voltaram a ser ouvidos pelos governantes (incluindo o dos professores e profissionais de educação). Enquanto escrevia e revisava esses parágrafos a legislação educacional voltou a ser debatida no Congresso e alterações foram realizadas reduzindo as horas destinadas aos Itinerários, que passaram a ser 20% do currículo¹⁶ e retornando as disciplinas da Formação Geral Básica pela Lei nº 14.945, de 2024 sancionada em julho daquele ano.

¹⁵ “A nova arquitetura é formada por: Formação Geral Básica e Itinerários formativos. A carga horária mínima é de 3000 horas anuais no total. A carga horária máxima da Formação Geral Básica é de 1800 horas e dos Itinerários Formativos a carga horária mínima é de 1200 horas”. Consultado no site <https://portal.educacao.rs.gov.br/novo-ensino-medio> - Acesso em: 13.jun. 2023.

¹⁶ “Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o *caput* do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases:” Lei nº 14.945, de 31 de Julho de 2024.

Em 2024 tivemos a formatura das primeiras turmas do Novo Ensino Médio iniciado em 2022 e ainda não se sabia se as mudanças recentemente aprovadas valeriam para as turmas de 2023 e 2024, ou se seriam aplicadas gradualmente como da última vez. Tampouco havia informação de como seria a redistribuição das horas devolvidas dos Itinerários para as disciplinas específicas, talvez os professores das áreas de humanas tivessem que disputá-las, como o foi no período da Redemocratização. Logo, as atividades com Narrativas Autobiográficas elaboradas por estudantes do Ensino Médio apresentadas neste trabalho deram-se sob a influência desse processo de mudança curricular, sendo escritas pelos formandos de 2024 que vivenciaram todo esse conturbado período e tiveram em seu currículo escolar 40% de Itinerários Formativos.

Como de costume, entre 2022 e 2024 os Itinerários foram incumbidos aos professores das disciplinas que perdiam horas, logo, constatamos que não havia uma linha geral clara sobre a metodologia de trabalho nas mesmas, seus currículos principais, objetivos que se pretendia alcançar e que jovens se pretendia formar. Mesmo sem uma capacitação específica para eles, confusos frente à “ambiguidade dos próprios mecanismos de implementação do Novo Ensino Médio” (...) e “diante das incertezas quanto à prática docente e o tipo de educação a ser oferecida aos alunos da educação básica” (SEGAL, 2022) os professores iniciaram um processo pessoal de busca de significado para as mesmas, utilizaram-se dos seus conhecimentos prévios, estudos e pesquisas pessoais para tentar proporcionar experiências significativas para seus alunos. Todavia, devido à não abertura de espaços de debate sobre essas mudanças entre os profissionais que atuavam nas escolas e a inexistência de diálogo por parte do governo, essas experiências acabaram sendo individualizadas. Nesse aspecto o ProfHistória possibilitou o debate e a reflexão que faltou dentro da rede Estadual de ensino e também proporcionou a aproximação e o estudo sobre as possibilidades de trabalho e pesquisa em Ensino de História por meio da utilização de Narrativas Autobiográficas como metodologia e dispositivo de formação.

Estas narrativas autobiográficas mostram claramente que pesquisadores e professores de história se tornam mais autoconscientes a respeito das situações em que estão inseridos, quando fundamentam sua compreensão crítica do fazer educativo, no campo da história, em suas memórias de vida significadas. Isso permite aproximar a educação histórica, como pesquisa ação emancipatória, que coloca os docentes no centro da investigação como atores, como sujeitos cognocentes ativos, não como produtos da formação estruturada e previsível, mas como agentes políticos. (CUNHA, 2019. p.103 - 104.).

No caso em que estamos apresentando houve a possibilidade de somar os tempos de um período semanal da disciplina de História e dois períodos semanais de um Itinerário Formativo para que neles fosse desenvolvido o trabalho com Histórias de Vida que relataremos a seguir.

3. O USO DA PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA NO ENSINO DE HISTÓRIA.

Ao longo do século XX, o campo da historiografia passou por uma série de transformações evidenciando-se as correntes historiográficas da História Nova e do Neomarxismo que passaram a buscar novas fontes e olhares para o trabalho de pesquisa e escrita da história com o objetivo de romper com o paradigma da história oficial factual e promover uma análise mais preocupada com a histórias e as experiências das pessoas comuns. “O movimento da história-vista-de-baixo também reflete uma nova determinação para considerar mais seriamente as opiniões das pessoas comuns sobre seu próprio passado do que costumavam fazer os historiadores profissionais”. (BURKE, 1992, p.4).

Os propósitos da história são variados, mas um deles é prover aqueles que a escrevem ou a lêem de um sentido de identidade, de um sentido de sua origem. (...) A história vista de baixo pode desempenhar um papel importante neste processo, recordando-nos que nossa identidade não foi estruturada apenas por monarcas, primeiros-ministros ou generais. (...) o uso da história para auxiliar a auto-identificação é fundamental. (SHARPE, 1992, p.60).

No mundo acadêmico essas experiências adquiriram respeito e foram consolidadas com pesquisadores realizando pesquisas com os mais diversos temas e uma variedade imensa de fontes e com as disciplinas das graduações contemplando e abordando as histórias de novos personagens antes marginalizados pela historiografia tradicional.

O ensino de História, hoje, de forma específica, busca substituir o velho ensino factual e heroico, centrado na memorização, por um ensino mais crítico, interpretativo e reflexivo, capaz de proporcionar significado ao conhecimento histórico escolar. Nesse processo de busca de renovação do ensino de História surgem novos referenciais teóricos-metodológicos na produção do conhecimento histórico, apontados por historiadores e filósofos europeus. Esses novos referenciais contribuíram para uma ampliação do entendimento sobre o conceito de documento, tempo e fato histórico, apontando novos temas e objetos de estudo da História, privilegiando multiplicidades temporais, sociais, espaciais, econômicas e culturais presentes nas sociedades. É o privilégio de um ensino que trabalhe com documentos que apontem a voz do homem comum, sua vida, seus interesses, suas preocupações e conflitos, que ouça os excluídos da História, desfazendo um ensino tradicionalmente baseado na cronologia linear. (MEDEIROS; AGOSTINI, 2005, p.17).

Porém, na Educação Básica, pouco vemos o processo de Transposição Didática da produção historiográfica recente. O que se dá é um bloqueio provocado por uma série de fatores decorrentes tanto do tradicionalismo da escola brasileira, quanto de padrões externos impostos aos professores como a editoração dos Livros Didáticos e o anseio dos estudantes para discutirem assuntos e resolver questões relacionadas ao ENEM e aos vestibulares. Portanto, buscar construir atividades que cativem os estudantes e permitam-lhes perceberem-se como sujeitos históricos é uma atitude necessária para transformar o espaço escolar em um lugar aberto as novas correntes historiográficas e onde se produza um trabalho e ensino e de formação por meio da pesquisa e da Educação Histórica.

A categoria básica para a compreensão da aprendizagem histórica é a consciência histórica. A sua definição mais ampla ressoa como se segue: a atividade mental de interpretação do passado para compreender o presente e esperar o futuro. Assim, combina o passado, presente e futuro de acordo com a ideia sobre o que trata a mudança temporal. Sintetiza as experiências do passado com os critérios de sentido que são eficazes na vida prática contemporânea e nas perspectivas de orientação para o futuro. Na Didática da História esta orientação para o futuro deve desempenhar um papel importante uma vez que os estudantes devem apreender a dominar sua vida futura enquanto cidadãos adultos, de acordo com as exigências da cultura histórica de seu país. (RÜSEN, 2015, p. 23).

Logo, quando se envolverem no trabalho de investigar suas histórias familiares e narrarem-se em um processo de percepção e construção de sentido, os estudantes viverão um momento de estranhamento. Sentirão o desconforto de olhar para a própria história, em uma ação mais refletida, na tentativa de estabelecer uma lógica, ou alguma linearidade e perceberão o quanto as origens de pais e avós tem influência em suas Histórias de Vida, que são muito menos independentes e autônomos do que imaginavam ou do que gostariam de ser. Mas após o desconforto será possível uma interpretação dessa investigação sob o olhar da consciência histórica.

3.1. Aspectos Teóricos Metodológicos do Campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação.

Antes de tudo é preciso esclarecer o significado de alguns termos muito presentes no Campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação. As **Histórias de Vida** compõem um campo que permite o desenvolvimento tanto de pesquisas históricas, quanto de formações pedagógicas em educação, ambas com foco na construção de sentido temporal por meio das trajetórias individuais e da expressão da experiência. Vários outros termos se somam, dialogam, compõem ou atravessam o campo das **Histórias de Vida. Biografia** escrita de vida do outro.

Autobiografia escrita da própria vida. **Relato de Vida** contar o vivido, de forma oral ou escrita, em um desdobrar narrativo. **Fato Biográfico** observação do vivido ainda não pensado e organizado. E **Biografização** a ação de escrever uma **Biografia** ou uma **Autobiografia** (PINEAU, 2006; ROWER, CUNHA, PASSEGUI, 2015; CUNHA, 2016).

Afiliado das discussões da História Vista de Baixo e História Cultural o campo das **Histórias de Vida** se desenvolveu na primeira metade dos anos de 1980.

Tendo entrado de ‘contrabando’ no campo das ciências humanas e da formação no início dos anos de 1980, as histórias de vida estão hoje na encruzilhada da pesquisa, da formação e da intervenção onde se entrecruzam outras correntes tentando refletir e exprimir o mundo vivido para dele extrair e construir um sentido. (PINEAU, 2006, p.338).

No ano de 1983, Gaston Pineau, pesquisador da Universidade de Montreal lançou – *Produire as vie: autoformation et autobiographie* (PINEAU G.; MICHELE, M. 1983.). Segundo o próprio autor a obra publicada no Canadá e na França “marca para o mundo francófono a eclosão da corrente das histórias de vida em formação” e “Apresenta a primeira utilização sistemática da abordagem autobiográfica para explorar o processo de autoformação na vida cotidiana e comum”. No mesmo ano em um Simpósio na universidade de Montreal formou-se “uma rede: História de vida e autoformação.” (PINEAU, 2006, p.331).

O primeiro círculo de pioneiros constituiu-se com Pierre Dominicé e Christine Josso, da Universidade de Genebra; Guy de Villers, da Universidade Nova de Louvain; Bernadette Courtois e Guy Bonvalot, da Associação de Formação Profissional de Adultos (AFPA) da França; e Gaston Pineau, da Universidade de Montreal. António Nóvoa da Universidade de Lisboa também estava lá, assim como Matthias Finger. Em 1988, estes publicaram *O método (auto)biográfico e a formação*. (PINEAU, 2006, p.331).

Nos anos seguintes difundiram-se as práticas de pesquisa e formação com essa abordagem e surgiram revistas dedicadas as publicações de seus pesquisadores, grupos de estudos e associações que dedicaram-se a construção identitária da corrente, a analisar as práticas em Histórias de Vida, a fazer aproximações multidisciplinares no campo das ciências humanas e a divulgar práticas realizadas com a colaboração de diversos atores sujeitos das pesquisas autobiográficas.

Na realidade, essas práticas projetaram não apenas os ‘objetos sociais’ que ousaram tomar a palavra como sujeitos. Além disso, esses sujeitos falavam deles e queriam escrever suas vidas para buscar sentido nisso. Como se essa vida pudesse ter um e como se eles - sujeitos - pudessem conhecê-lo! Inadmissível e ilusória pretensão para os doutores em ciências humanas e sociais daquela época, que pretendiam construir um saber objetivo sem sujeito. (PINEAU, 2006, p.333).

No final da década de 1990 e no início dos anos 2000 a corrente estava consolidada com seus precursores sendo traduzidos para outras línguas além do francês, difundindo suas práticas na Europa e na América Latina, possibilitando aos pesquisadores locais as condições para também desenvolverem trabalhos com (Auto)Biografias e Histórias de Vida e posteriormente fundarem suas comunidades e associações. No Brasil isso se deu no ano de 2004 com a Realização do I Congresso Internacional de Pesquisa Autobiográfica (CIPA) na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS)¹⁷ e consolidou-se em 2008 quando durante o III CIPA foi criada a Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGraph). Esses movimentos resultaram em muitas traduções e publicações em português sobre aspectos teóricos e metodológicos da área, na divulgação e implementação de pesquisas regionais e locais com seus variados temas, sujeitos e abordagens e por fim em 2016 no lançamento da Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB)¹⁸ dedicada a publicação de pesquisas com fontes biográficas e autobiográficas.

Desde o primeiro CIPA, o professor Jorge Luiz da Cunha e seu grupo de estudos – o Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação (CLIO/Povo de Clio) – estiveram presentes, na organização de eventos e na apresentação e publicação de trabalhos. O professor ainda fez parte da fundação e da diretoria da BIOGraph da qual foi presidente de 2018 a 2020 e da revista RBPAB onde compunha a equipe editorial e na qual publicou pesquisas suas e em parceria com colegas e orientandos.

As *práxis* biográficas e autobiográficas, historicamente acessadas até o tempo presente, possuem tanta unidade entre si quanto um arquipélago ou uma constelação. Mas, mesmo diante desta disseminação de territórios, não deixam de ter unidade enquanto um conjunto de diversidades. Um corpus de sentidos, significados e estratégias, fundamentais para a resignificação da pesquisa sobre o humano, em seus variados contextos. (CUNHA, 2018, p. 253)

Em seu artigo - *Escrever Histórias para convencer os outros: memórias, diários e cartas de imigrantes* – o professor Jorge Luiz da Cunha fazia uso de uma “anedota” que inventou para pregar uma peça em seus leitores e alunos - a “História da Colheita do Sagu” – que causava

¹⁷ I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA. Porto Alegre, de 08 a 11 de setembro de 2004. Local: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Promoção: PUCRS. Co-promoção: UFRGS, UFSM, UNISINOS, SBHE, ASPHE. Apoios: CNPq, CAPES, FAPERGS. Fonte: https://biograph.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=104 - Acessado em 10 de fevereiro de 2025.

¹⁸ “A Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (RBPAB) é um periódico de fluxo contínuo, publicado pela Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica (BIOGraph), que tem por principal objetivo a publicação de artigos acadêmico-científicos inéditos, que aprofundem e sistematizem a pesquisa empírica com fontes biográficas e autobiográficas, assim como de caráter epistemológico, teórico-metodológico, visando a fomentar e promover o intercâmbio entre pesquisadores brasileiros e de outros países, no âmbito do movimento biográfico internacional, como política de socialização de estudos vinculados à pesquisa (auto)biográfica em Educação.” Fonte: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/about> - Acessado em 10 de fevereiro de 2025.

estranhamento e fazia com que os interlocutores confiassem um pouco menos na figura de autoridade que ali se apresentava. Porém, após as primeiras risadas, confusões e polêmicas avançávamos em uma leitura mais atenta de seus escritos que nos apresentavam tanto uma amostra de sua erudição teórica, quanto sua dedicação na construção de um histórico da relação humana com o relato e a narrativa. Partindo da Mitologia Grega, quando refletia sobre a experiência humanizadora de Zeus vivendo em Creta antes de enfrentar seu pai Cronos, o professor passava a citar os escritos de Santo Agostinho, Hildegard von Bingen, Rousseau e Walter Benjamin a fim de evidenciar seu objetivo. Justificar a possibilidade e o mérito do uso de cartas e diários de imigrantes para a pesquisa histórica da imigração italiana e alemã para o sul do Brasil. Neste transcorrer o professor também produziu variadas reflexões sobre história, educação e principalmente sobre as narrativas biográficas e autobiográficas e suas relações com as experiências humanas de formação.

Esta experiência prática me levou a pensar, a refletir e pesquisar sobre o papel da narrativa (ficcional ou real) sobre o mundo – mito, memória e história –, sobre os outros – biografia –, e sobre si mesmo – autobiografia –, como uma estratégia histórica de formação do humano desde a sua origem. (CUNHA, 2018, p. 238-239).

Afirmava também, a necessidade do *estranhamento* e da *desnaturalização* dessas narrativas para que fosse possível perceber nelas as influências sociais, políticas e culturais que são naturalizadas pelos indivíduos como partes de si.

Estranhar e desnaturalizar são processos interligados, pois se estranhar é pôr em evidência ao perguntar “Por quê?”, desnaturalizar significa procurar compreender as interpretações e explicações sobre as relações sociais de modo não naturalizado, ou seja, compreender a historicidade dos fenômenos sociais e compreendê-los como decorrentes das razões humanas, das ações humanas, isto é, como produtos culturais-sociais. O estranhamento e a desnaturalização recaem tanto sobre os fenômenos sociais como sobre as explicações desses fenômenos, assim proporciona estados de suspensão de saberes e procura por outras compreensões, em processos sempre dinâmicos. (RÖWER; CUNHA; PASSEGGI, 2015, p. 19).

Logo, propunha um exercício racional sobre o pensar sobre si, e sobre a construção de uma narrativa autobiográfica e de processos de biografização que passassem do *sensível* ao *inteligível*. “O humano somente existe onde o conhecimento é possível – experiência sensível, refletida, significada, guardada na memória e partilhada com outros humanos, através de processos dialógicos”. (CUNHA, 2018, p. 240). Ressaltava ainda o papel da educação e da História para a realização do trabalho com o narrado a fim de dar-lhe sentido e contribuir para os processos de formação dos estudantes em seus diferentes níveis.

A recuperação da memória própria, portanto, impõe à educação o papel de dar sentido ao presente, de significar a memória resgatada e potencializar cada ser envolvido – agora consciente de sua natureza –, para a construção de um novo mundo. Sendo

assim, o único sentido possível para a educação, é nos devolver a posse dos princípios essenciais de nossa existência, em nós mesmos e em nossa relação com os outros. (CUNHA, 2018, p. 240).

Devido a isso, o Povo de CLIO possui uma série de pesquisadores com formações diversas dentro das áreas de Educação e Ciências Humanas desenvolvendo seus trabalhos em torno do Campo da Pesquisa (Auto)biográfica em Educação¹⁹. Alguns desses pesquisadores influenciaram e referenciam o trabalho que desenvolvemos no Colégio Estadual Cilon Rosa. Cristiane Reis (2021), pedagoga, trabalha a relevância das reflexões autobiográficas para o desenvolvimento de pedagogas em formação. Laisa Quadros (2021), advogada, desenvolve estudos e práticas em educação e direitos humanos aliados a pesquisa (Auto)Biográfica. Lisliane Cardôzo (2021) e Lucas Cassanta (2018), professores de História; e Joana Elisa Röwer (2015, 2016, 2021), professora de Sociologia, realizam atividades com narrativas (Auto)Biográficas em cursos de formação de professores e em suas salas de aula com estudantes da Educação Básica para promover a reflexão sobre si e a biografização como metodologia para o ensino de História e de Sociologia. Todos esses pesquisadores compartilham da concepção epistemológica de que as “escritas de si e/ou autobiográficas” são potenciais dispositivos de formação e desenvolvimento dos estudantes e boas práticas metodológicas para o ensino de suas disciplinas. Ao concordar com essa perspectiva pretendo me somar a eles na elaboração de uma Sequência Didática que possa ser aplicada em aulas de História do Ensino Médio e que resulte em uma maior compreensão dos estudantes do contexto histórico e temporal no qual estão inseridos e da própria historicidade das narrativas (Auto)Biográficas escritas e reescritas por eles. Também espera-se que ao realizarem esse processo reflexivo sobre seu passado os estudantes desenvolvam uma maior consciência de si que embase o seu entendimento do tempo presente e a possibilidade de uma elaboração racional de seus projetos de futuro.

Para isso me somo aos estudos do grupo sobre as produções de Christine Delory-Momberger que tratam das relações entre biografia e aprendizagem e sobre os procedimentos de formação através das Histórias de Vida (2006, 2011, 2012) que estão “na centralidade da contribuição epistemológica do campo da pesquisa autobiográfica em educação e na construção

¹⁹ As metodologias qualitativas de investigação constituem o conjunto de diretrizes que têm orientado os projetos desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos sobre Memória e Educação - CLIO e cujos escopos têm se pautado pelos princípios éticos que constituem o espectro epistêmico-metodológico das pesquisas de natureza autobiográfica e biográfica. Baseando-se nos pressupostos da investigação a partir de narrativas de vida, a metodologia e estratégia de ação do projeto que fundamenta este trabalho mantém essa perspectiva, assumindo também alguns pressupostos da perspectiva da indagação qualitativa, considerando que busca orientar o foco para aspectos da natureza qualitativa de elementos considerados fundamentais para a avaliação do conhecimento histórico escolar (CUNHA, 2019, p. 96).

de uma proposta didática para o ensino de história”. (CUNHA, 2016, p.97). Segundo a autora, não possuímos uma relação direta com o desenrolar de nossas vidas, “essa relação é construída e mediatizada pela cultura e adota a forma de representações, esquemas, modelos, programas biográficos transmitidos pelas instituições, organizações coletivas, grupos sociais”. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.335). Devido a essas questões socioculturais, diferentes modelos narrativos existiram ao longo da história, os mais recentes são o modelo “pré-moderno” da *heteronomia* no qual “o indivíduo procura seu princípio constitutivo no exterior de si mesmo, nos modelos preestabelecidos, que correspondem a tipos históricos e a funcionalidades sociais” e o “moderno” da *narrativa de formação* “que narra as etapas do desenvolvimento de uma individualidade e considera as experiências da vida como diferentes oportunidades de formação pessoal” e este último foi a base para a construção do “modelo biográfico contemporâneo” (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.336).

A visão do indivíduo que toma forma na sociedade burguesa é a de um ser responsável e autônomo que *se constrói* individualmente, que *deve trilhar* seu caminho na vida, que deve *achar seu lugar* na sociedade. (...). E é esse modelo de projeção biográfica que marcará, durante muito tempo, as representações e as práticas biográficas. E é também, majoritariamente, o modelo que domina nossas representações biográficas, agora que a *figura da individualidade*, como tinha se desenvolvido nas sociedades burguesas liberais dos séculos XIX e XX, tem se *democratizado* e *globalizado* amplamente. Podemos dizer, inclusive, que a sociedade pós-moderna, que leva cada indivíduo a se responsabilizar por si mesmo e a auto realizar-se - enquanto as condições sociais e econômicas tornam tal auto realização e a trajetória pessoal associada mais e mais difíceis e problemáticas -, atualiza e revigora esse modelo de construção e de realização biográfica. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.339).

Após esclarecer a construção histórica do modelo narrativo vigente a fim de desnaturalizá-lo, Delory-Monberger ressalta sua relevância nos processos de aprendizado e formação fazendo uma defesa do “poder transformador da narrativa de vida” no ato humano de narrar-se: “Não, não há história nem sentido antes que a narrativa construa a história e estabeleça o sentido, e sempre de forma provisória e inconclusa”. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.339). “Ela se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói, juntamente com ela, o sentido da história que anuncia.” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.362).

Se existe, pois, um poder, encontra-se na narrativa. Mas esse poder não tem nada de místico ou misterioso, é um poder de *formatação* (...), de *configuração narrativa*, ou seja, um poder “historiador”. A narrativa narra histórias! Perturbadora evidência e quase-tautologia! É verdade, todavia, essa evidência e essa tautologia modificam tudo quando o objeto, a matéria da narrativa, é a vivência humana, a experiência humana, e quando o narrador é quem narra sua própria vida, quem se *(auto)biografa*! O que fazemos quando narramos nossa história? Coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos. Fazemos o *trabalho* do romancista, e insisto nesse termo, porque é

verdadeiramente um *trabalho* o que realizamos mediante a *operação* da narrativa sobre nossa vivência e sobre nós mesmos, que consiste em *transformar*, em mudar de um estado para outro, no caso, de dar forma de *história* a nossa existência e nossa experiência, a partir de um estado informe. O poder de formação, de formação no ato, reside na narrativa e está em nós por sermos os *relatores* de nossa própria vida. Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em *episódios, intrigas e personagens*; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio *personagem* de nossa vida e que dá uma *história* a nossa vida. Em outros termos, *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história; pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida*. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.340-341).

A autora acrescenta que a experiência humana é permeada por uma *lógica narrativa* cotidiana que usamos para nos vermos no passado, para o planejamento diário e para nos projetarmos em futuros (possíveis ou imaginários) próximos e distantes.

Não paramos de nos biografar, isto é, de inserir nossa experiência em esquemas temporais orientados que organizam mentalmente nossos gestos, atitudes e ações, segundo uma lógica de configuração narrativa. No cotidiano de nossas vidas, muitas dessas operações de biografização têm uma dimensão automática e não requerem nossa consciência ativa, porque se ajustam aos *scripts* repetitivos dos marcos sociais e culturais que regulam nossa existência. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.341-342).

Logo, por estar constantemente organizando nossos processos de observar e interpretar o mundo e nossas histórias de vida, a construção narrativa/biográfica mesmo quando automatizada pode “ser definida como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos (p.342)” ou seja, pode ser reconhecida como “um processo global de aprendizagem (p.343)” e por isso sua defesa do uso de “práticas educativas conhecidas sob a denominação de procedimentos de formação através das histórias de vida”. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.340).

O relato, então, não é somente o produto de um “ato de contar”, ele tem também o poder de produzir efeitos sobre aquilo que relata. É nesse “poder de agir” do relato que se baseiam, aliás, as propostas de formação que se valem das “histórias de vida” para dar início a processos de mudança e de desenvolvimento nos sujeitos. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.529).

A autora trabalha tanto com pesquisas e entrevistas de pessoas que estão vivendo processos de formação e amadurecimento a fim de contar e analisar suas histórias, quanto com procedimentos educacionais onde a produção de Histórias de Vida contribui com a formação dos estudantes. Estes últimos são denominados “Ateliês Biográficos de Projeto – ABP” atividade que ela desenvolveu em espaços de formação e de requalificação profissional.

O ateliê biográfico de projeto é um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.359).

Para isso, Delory-Momberger se apoia nos escritos de Paul Ricoeur e seu conceito de *Tessitura da Intriga* na reconfiguração dos fatos narrados: “Uma história deve ser mais do que uma enumeração de acontecimentos numa ordem seriada, ela deve organizá-los numa totalidade inteligível (...) A tessitura da intriga é a operação que faz de uma simples sucessão uma configuração”. (RICOEUR, apud DELORY-MOMBERGER, 2011, p.341). Lembrando que a narrativa, as autobiografias, as histórias de vida e a própria história não fazem o trabalho de reproduzir o vivido tal como o foi, mas sim de sintetizá-lo e significá-lo segundo as perguntas e reinterpretações do presente movidas pelo “verdadeiro motor da história, a saber, o movimento que conduz adiante”. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.365).

A partir dessa história em aberto, Christine Delory-Momberger propõe o conceito de *Formabilité* “isto é, da capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com a sua ‘história’ considerada como ‘processo de formação’ [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.365), que permite ao estudante produzir projetos e possibilidades de si em um futuro em construção. Acreditamos que os estudantes do Ensino Médio também podem ter essa capacidade projetiva ativada por meio de atividades didáticas que os façam debruçar sobre a construção de sua própria história em um trabalho narrativo, biográfico e autobiográfico a ser refletido, pesquisado, escrito, significado e reescrito como História e possibilidade de si projetada no futuro.

Por fim, deve-se ressaltar que os processos de formação por meio de relatos autobiográficos são de caráter coletivo, trabalhando entre os estudantes no espaço tempo de sala de aula tanto a capacidade de compreender o outro, quanto a de compreender a si a partir dos relatos dos outros o que evidencia à dimensão de socialização inerente à atividade biográfica.

A atividade biográfica realiza assim uma operação dupla e complementar de subjetivação do mundo histórico e social e de socialização da experiência individual: ela é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, aquilo por meio do qual os indivíduos se constroem como seres singulares e aquilo mediante o que eles se produzem como seres sociais. A atividade biográfica aparece, conseqüentemente, como um processo essencial da constituição do indivíduo em sociedade. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.369).

A partir da percepção das semelhanças desses relatos e histórias de vida, e principalmente das diferenças entre os mesmos é possível observar como nos dizia Jorge Cunha “*o fator o que nos torna humanos: a unidade na diversidade*”.

3.2. As Atividades Realizadas, suas Relações com os Conteúdos das Disciplinas em que foram Efetuadas e as Histórias de Vida Produzidas pelos Estudantes.

As atividades que propusemos foram realizadas em duas turmas do Terceiro ano do Ensino Médio, uma com 34 estudantes e outra com 35, ao longo do ano de 2024, dentro da carga horária das disciplinas de História (que naquele ano possuía uma hora aula semanal) e do Itinerário Formativo de Crenças e Saberes Populares (que no ano em questão possuía duas horas aula semanais). A fim de relacionar a prática historiadora com Histórias de Vida aos saberes históricos escolares tradicionalmente consolidados e postos no currículo da disciplina de História, intercalamos essas atividades com as aulas e os conteúdos programáticos específicos das disciplinas em questão.

O exercício de (re)memoração autobiográfica é desencadeador de um processo de produção de consciência de si. Escrever sua história de vida é, portanto, o dispositivo que, ao ser acionado, permite a construção de uma representação de si que, quando associado ao conhecimento e à reflexão dos conteúdos das disciplinas escolares – neste caso os conteúdos pertinentes ao ensino de história no Ensino Médio –, possibilita deslocamentos de representação praticada para um estágio de representação refletida. (CUNHA, 2016, p. 96).

A Disciplina de Crenças e Saberes Populares fazia parte ao Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias - Saúde, com aprofundamento na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas - Saúde, Cultura e Inclusão Social -, por isso foi destinada a professores da área de Ciências Humanas, em nosso caso, de História. Um de seus objetivos era estudar as relações entre ciência a senso comum tanto em seus aspectos positivos como as testagens empíricas e a produção de saúde, quanto nos aspectos negativos como os empecilhos para o desenvolvimento da ciência e dos indivíduos. Para isso, propunha-se realização de atividades que proporcionassem aos educandos o desenvolvimento de “reflexões, análises, sínteses, produções, narrativas, expressões e vivências ...” bem como o “estímulo à autoria, a práxis crítico-reflexiva e propositiva, o permanente exercício da dialogicidade [...]”. (Rio Grande do Sul, 2024, p.37-38.). Logo, nos foi possível desenvolver um trabalho integrado com a disciplina de História abordando questões como a importância da oralidade na transmissão e perpetuação das culturas e das tradições populares brasileiras e também no próprio entendimento do que são as histórias e mitos de tradição oral. Ilustramos o tema da Tradição Oral por meio da projeção e discussão do anime/filme *Kubo e as Cordas Mágicas*, que também serviu de subsídio para sensibilizar e mobilizar os estudantes para iniciarem os processos de biografização de suas Histórias de Vida, ao responderem perguntas sobre o filme que relacionavam a história do personagem principal “Kubo” com as suas experiências de vida e

com a proposição pelo professor de uma produção de texto intitulado - ***Qual é sua Jornada!!?*** – inspirado na “Jornada Heroica” do personagem principal. Durante o ano, nessa disciplina, desenvolvemos no Primeiro Trimestre trabalhos abordando o tema da Tradição Oral - festas, folclore, mitos e lendas brasileiros - onde os estudantes desenvolveram pesquisas sobre assuntos de seus interesse e as apresentaram aos colegas e ao professor; e a produção de texto ***Qual é sua Jornada!!?***. No Segundo Trimestre, foram realizadas pesquisas sobre Plantas e Chás Medicinais que resultaram na produção de um Glossário em forma de E-book sobre as plantas pesquisadas e no Terceiro Trimestre, dedicamo-nos às aulas de História voltadas para a prova do ENEM e para a escrita do texto final das Histórias de Vida dos estudantes.

A disciplina de História no terceiro ano tem em seu currículo principalmente conteúdos de História Contemporânea: Geral e do Brasil. Com a redução da carga horária da mesma no ano de 2024 alguns cortes foram necessários e estes, em nosso caso, foram feitos priorizando o trabalho com História do Brasil, então neste ano trabalhamos Primeira Guerra Mundial e Primeira República no Primeiro Trimestre, Era Vargas e Período Democrático Populista no Segundo Trimestre, e Ditadura Militar, Redemocratização e Nova República/Tempo Presente no Terceiro Trimestre. A abordagem desses conteúdos permitiu a realização de atividades e a construção de entendimentos sobre os processos históricos que conduziram as transformações e permanências da sociedade brasileira durante os séculos XX e XXI até o tempo presente, bem como permitiu aos estudantes a realização de investigações sobre as histórias de formação de suas famílias contextualizando-as dentro do todo do qual fazem parte - a sala de aula, a Escola, a cidade, a região ou o país - observando e respeitando que tanto suas semelhanças quanto suas peculiaridades compõem os aspectos humanos e por isso coletivos das conjunturas de suas vidas.

As experiências que temos, são, de fato, construídas; constroem-se biograficamente. E essa construção biográfica da experiência é per se uma aprendizagem, sendo que o indivíduo mobiliza, como em toda aprendizagem, os recursos biográficos adquiridos em suas experiências prévias para apreender o que as circunstâncias da vida suscitam e integrá-lo no sistema construído de suas representações e saberes biográficos. (DELORY-MOMBERGER, 2011, p.342).

Então vejamos alguns trechos das (Auto)Biografias produzidas pelos estudantes ao longo e ao final dos trabalhos desenvolvidos durante o ano letivo de 2024.

3.2.1. Aulas 1, 2 e 3 – Atividade de Produção de Texto “Qual é sua Jornada?”.

A pesquisa biográfica tem como pressuposto que os saberes subjetivos e não formalizados influenciam o modo como as pessoas investem e transitam nos espaços

de aprendizagem, e a consciência destes saberes auxilia na ressignificação dos sentidos e projetos de vida em formação. (COSTA, 2021, p. 41).

Nesta primeira atividade, os estudantes tiveram a liberdade para tematizarem em seus escritos assuntos de sua preferência despertados pela reflexão sobre a história do filme “Kubo e as Cordas Mágicas” e da comparação de suas jornadas familiares com a jornada da família do personagem “Kubo”. O resultado foi uma série de pequenos textos nos quais eles fizeram breves apresentações pessoais, contaram histórias de família, refletiram sobre experiências de vida, expuseram seus sentimentos sobre “presente, passado e futuro” e refletiram sobre planos tanto para o ano de 2025 quanto para futuros um pouco mais distantes a partir da pergunta: “Qual é sua Jornada?”

Neste momento percebemos os primeiros *estranhamentos* vivenciados pelos estudantes ao se debruçar sobre o processo de reflexão (Auto)Biográfica, como já evidenciado por de Lucas Cassanta:

O ensino de história pode por vezes ser algo bastante abstrato e a nossa história pessoal também pode se confundir, necessitando de referenciais que por vezes não são claros. Pensando nessa perspectiva, é que começamos o processo do narrar-se com os estudantes, (...) a pura reflexão acompanhada de rabiscos e anotações, que permitissem aos estudantes se apropriarem da própria história, em que o estranhamento já começou a atuar, quando observamos que muitos estudantes demonstravam não ser tarefa fácil acessar essas informações [...]. (2018, p.59.)”.

Assim essas dificuldades foram expostas pelos estudantes em suas narrativas²⁰.

E.04: *É difícil falar sobre nós mesmos quando talvez no fundo não sabemos quem somos ainda. Eu poderia escrever por horas sobre pessoas importantes para mim e me faltariam palavras e folhas. Ao mesmo tempo, me sinto levemente incapaz de dizer quem sou hoje. Talvez eu seja o que sobrou das pessoas que passaram em minha vida com a mistura de quem busco ser.*

E.17: *Como eu me vejo como pessoa, é interessante falar sobre isso porque até então eu nunca tinha parado para pensar sobre como eu me vejo.*

E.29: *É estranho pensar em toda a trajetória até aqui, a conclusão do ensino médio. Pensar em como cada mínimo detalhe e ação impactaram no que fui, no que sou e no que pretendo ser no futuro. Futuro esse que parecia estar tão distante, mas que agora parece estar logo à frente. Afinal, o que escrever em uma autobiografia para a escola?*

E.60: *... acho que não sou capaz de escrever uma autobiografia.*

Outros já iniciaram um desdobrar narrativo escrevendo sobre objetivos e planos pessoais:

²⁰ As citações das Narrativas Autobiográficas dos estudantes foram feitas da seguinte forma (E.00:) onde E significa Estudante, e o número é uma identificação individual estabelecida de maneira aleatória. As duas turmas envolvidas no trabalho não foram distinguidas. Dessa forma pretendemos manter a discrição sobre os estudantes e suas Histórias de Vida.

E.09: *Qual é a minha Jornada? Os estudos são o meu maior foco, esse ano não vou fazer cursinho, vou estudar em casa por meio de vídeo aulas para tentar passar na UFSM no curso de psicologia e quero começar a trabalhar para conseguir tirar a minha tão sonhada carteira de motorista. Quero ser uma grande profissional e conseguir ter um consultório próprio para também proporcionar uma vida melhor para minha mãe, ...*

Surgiram também reflexões estruturadas, como podemos ver nos textos a seguir:

E.21: *“Qual é a minha Jornada? Em todo modo devemos perceber que desde quando “nascemos” temos que nos planejar, decidir o que iremos querer em nossa vida e começar nossa jornada. A minha jornada começou quando eu decidi o que queria para mim, querer fazer ensino médio, faculdade e trabalhar são opções que eu decidi querer para mim e para o meu futuro; Quando eu era menor não sabia o que queria fazer quando eu tivesse uma certa idade de me decidir e não depender mais da minha mãe; hoje tenho 17 anos e faço dezoito daqui uns meses e conseguir o que planejei e espero conseguir seguir a minha jornada do jeito que eu planejei, de toda forma acho legal pensar nessas coisas do que eu quero pra mim, de jornada, e tudo mais. Enfim seria isso a minha “jornada”.*

E.22: *“Minha jornada começa nascendo em uma cidade vizinha pois de onde sou não tem preparação no hospital para partos. Nessa cidadezinha de interior morei e cresci no interior com meus pais, irmãos e avós. Meu pai sempre ficava na fazenda do meu avô – onde amava ficar – e minha mãe dona de casa. Pro colégio, levantava sempre 5:20 da manhã. Por ser criada pra fora e no meio da lida dos bichos, tomei gosto pela coisa. Em 2021 quando terminei o fundamental decidi que fazer algo arriscado: sair do interior e morar na cidade grande, atrás de melhores condições de estudos, onde estou agora”.*

Outros escolheram temas mais específicos ou enumeraram pensamentos variados:

E.01: *“Eu nasci numa família, até bem estruturada e feita por pessoas brancas. Tive privilégios sendo de aula particular desde novo, meus maiores traços é a minha personalidade e meus caixinhos. Nunca tive sorte no amor, o meu problema até agora eu não sei, mas sendo sincero to cansado de falar de amor, agora eu vou focar em mim, vou começar uma academia, eu amo o meu terreiro e acho que as coisas estão começando a se encaminhar. Mas esse é só o começo da minha história.”*

Trataram de se apresentar:

E.05: *... tenho 17 anos, sou estudante do terceiro ano do ensino médio. Minha família tem 4 pessoas a minha mãe, minhas duas irmãs e meu padrasto. Eu sou uma menina cadeirante. Com deficiência. Todos os dias é um desafio para chegar a escola por causa da falta de acessibilidade. Gosto de festas, de pagode, gosto de socializar com pessoas. Gosto de ir ao shopping, ir ao cinema, sair com meus amigos.*

E.41: *... tenho 18 anos e moro em Santa Maria, no bairro Camobi. Estudo no Colégio Cilon Rosa e tô terminando o Ensino Médio agora.*

E.42: *... tenho 18 anos e sou estudante da escola Cilon Rosa. Vivo no bairro Tancredo Neves, uma região que tem sido minha casa desde sempre.*

Alguns demonstraram consciência de que são resultado de um processo em construção:

E.34: *Minha história é cheia de pedaços que vão se encaixando e formando quem eu sou hoje.*

E.51: *Eu sou um jovem adolescente que trabalha, estuda, tem muita ambição de vencer na vida, treina tênis para um caralho, além disso, eu sou tio, sou filho, sou irmão, sou neto e muito mais.*

Na terceira aula, os estudantes foram reunidos em círculos e convidados a contar aos colegas e ao professor as histórias sobre suas Jornadas que haviam refletido e escrito, ou contar outras histórias despertadas pelo exercício de biografização durante a escrita anterior e que não haviam sido postas na produção textual. Neste momento, a maior parte dos estudantes sentiu-se confortável para compartilhar anedotas e histórias engraçadas, parte deles relatou ocasiões mais tristes ou profundas e outros não se sentiram à vontade e preferiram ficar em silêncio. Essa dinâmica proporcionou aos estudantes a oportunidade de conhecerem melhor a si e aos outros por meio de suas Histórias de Vida, identificando suas peculiaridades e as dos outros e também reconhecendo as experiências comuns entre eles e os colegas, fossem elas pessoais ou familiares em mais um momento de *estranhamento e desnaturalização*.

A hipótese é a de que trabalhar com relatos (auto)biográficos em sala de aula podem servir como uma abertura ao processo de questionar, em que o próprio ato de relatar-se produz estranhamentos/desnaturalizações. O relatar-se como ato pedagógico pode fomentar a ampliação da visão de mundo e horizontes de expectativas, e por isso tornar-se educativo, pois relacionado a suspensões de saberes e re-significações. (CUNHA, ROWER, 2014, p.32).

Estas atividades foram realizadas em aulas no mês de março de 2024, após elas, em abril trabalhamos, na disciplina de História os conteúdos de Primeira Guerra Mundial e Primeira República brasileira e no Itinerário de Crenças e Saberes Populares avançamos em pesquisas sobre Tradição Oral e Cultura Popular. Ao final do mês de abril, iniciou-se um período de fortes chuvas que acabou interrompendo as aulas no início do mês de maio, quando elas retornaram alguns estudantes ainda não compareceram devido as inundações e aos danos em suas casas. Logo, as condições climáticas que se estabeleceram no Rio Grande do Sul em maio de 2024, mesmo que Santa Maria não tenha sido uma das cidades mais atingidas pelas chuvas do período, impuseram uma descontinuidade nas atividades escolares e em nossa prática com as Narrativas Autobiográficas.

3.2.2. Aulas 4 e 5 – Formação das Famílias dos Estudantes.

Na segunda metade do mês de maio voltamos a ter a presença da maioria os estudantes em aula, foram realizadas revisões e retomadas de conteúdos e também iniciadas atividades novas já relacionadas ao andamento do Segundo Trimestre Letivo. Nosso trabalho com Histórias de Vida também foi retomado, precisando por isso, de um novo subsídio que

remobilizasse a escrita dos autores. Para isso, assistimos a primeira parte do documentário “**Human**” que trata do tema Amor, a partir dos relatos de pessoas de diferentes partes do mundo com suas variadas impressões, perspectivas e experiências sobre o assunto. Após a exibição do filme, os estudantes foram novamente convidados a escrever, primeiramente sobre suas impressões e pensamentos sobre o amor, e em um segundo momento, após irem a suas casas, conversarem com familiares principalmente pais e avós, voltarem ao trabalho de escrita em sala de aula relatando como o onde se deu a formação de suas famílias.

E.18: “- Meus pais se conheceram quando minha mãe se mudou para Santa Maria, vindo de São Pedro do Sul, lá pelos anos 90. Eles começaram a namorar e em 28/12/2000 tiveram minha irmã mais velha. Alguns anos depois eu nasci, no dia 18/05/2007.”

E.29: Era 1997, meus pais se conheceram em um curso de técnico de enfermagem - era de se esperar que fosse algo relacionado à saúde, metade da família segue a área. Com o passar do tempo, através das amizades e dos estudos, eles se tornaram amigos e, finalmente, em 1998 começaram a namorar. Dessa união, que perdura até hoje, nasceram duas filhas: a primeira (eu), nascida em 2006, e a caçula, nascida em 2008.

E.61: Meu pais se conheceram na adolescência, ambos com 16 anos no Cilon Rosa. Aos 23 anos minha mãe me teve e aos 27 teve minha irmã.

3.2.3. Aulas 6 e 7 – Construção dos Cenários.

Para ilustrar este processo de reflexão, pesquisa e escrita os alunos também foram convidados a produzir Árvore Genealógicas e Mapas, organizando melhor os processos de formação e os deslocamentos de suas famílias. Os mapeamentos acabaram sendo relatados em textos falando sobre as cidades e bairros onde a família viveu e vive e sobre os lugares onde seus membros de origem, principalmente pais e avós se conheceram. As Árvores de um modo geral avançaram até avós e bisavós, mas houve o caso de uma estudante que organizou os dados de sua família no Family Search²¹ e construiu uma genealogia que identificou ancestrais do século XIV advindos de regiões na Europa que hoje correspondem a Alemanha.

Os estudantes também foram convidados a procurar recortes de jornais e fotografias de família que mostrassem como era Santa Maria, ou suas outras cidades de origem, no período em que eles nasceram e no período em que suas famílias se formaram. Os trabalhos finais que

²¹ O Family Search é um site e aplicativo mantido e oferecido gratuitamente pela Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias com o objetivo de ajudar pessoas a descobrir sua origem familiar: “O FamilySearch dedica-se a preservar importantes registros familiares e torná-los acessíveis on-line gratuitamente, de acordo com as leis locais.” Disponível em: <https://www.familysearch.org/pt/about> - Último Acesso em 14.Jan.2026.

foram entregues na forma de Apresentações vieram com várias fotografias anexadas dando conta deste pedido²² e todos os trabalhos, independente do formato em que foram entregues, trouxeram relatos vinculando as Narrativas dos estudantes com seus bairros, cidades e alguns com histórias vividas em lugares mais distantes.

E.04: Meus pais e avós têm suas raízes profundamente conectadas a Cacequi, cidadezinha pequena, mas gigante em memórias, sentimentos e saudades. Meus avós paternos nasceram lá, enquanto meus avós maternos são de Rosário do Sul e Candelária. Não sei ao certo como o encontro de ambos ocorreu, pois tive pouco contato com eles, (...) Minha família tem uma história especial com Santa Maria. Desde que nos mudamos em 2013 por questões de trabalho de meu pai e por meus irmãos mais velhos morarem aqui, a cidade tornou-se parte da nossa vida, sendo nosso lar até os dias de hoje.

E.08: Nasci em Santa Maria-RS em julho de 2006, cresci no bairro Centro, na mesma cidade.

E.10: ... nasci em 23 de julho de 2006, na cidade de Dom Pedrito, onde cresci até meus 15 anos. (...) No início de 2022, me mudei para Santa Maria com o objetivo de cursar o ensino médio. Decidi ir em busca de novas oportunidades educacionais e pessoais, e essa transição me trouxe desafios e aprendizados. Desde o primeiro ano do ensino médio, moro sozinha, longe dos meus pais, o que me ajudou a desenvolver uma grande independência e responsabilidade.

E.12: ... nasci no dia 03/11/2006 no hospital de Caridade em Santa Maria. Meu parto foi calmo e rápido, e foi acompanhado de perto pelo meu pai e minhas tias.

E.16: ... nasci em Itaqui-RS, aos 2 anos fui morar em Santa Catarina-Joinville, foi lá que passei grande parte da minha infância, morei em Criciúma também. Mas onde realmente senti maior aprendizado e vivenciado diversas coisas foi quando me mudei para Santa Maria, aqui que grande parte da minha família mora, primos, avós, tios e tias, ...

E.22: ... tenho 18 anos e vou contar um pouquinho sobre minha história de vida. Atualmente estou morando em Santa Maria, cidade pra qual me mudei em 2022, onde moro com minha tia materna. Nasci em São Luiz Gonzaga e fui criada no interior de Santo Antônio das Missões por meus pais e avós, juntamente com meu irmãos.

E.28: Minha família sempre foi de Santa Maria, moro aqui há 18 anos, a minha família gosta e está acostumada com a cidade, mas eu não vejo-me morando aqui futuramente, já que não gosto tanto de morar aqui.

E.36: Minha Jornada começa numa cidade da fronteira chamada Alegrete. Era um dia qualquer quando de repente nasce um menino chamado(...). Ele nasceu com anemia, branco igual papel, sua família passou uns maus bocados mas conseguiram vencer, e o menino conseguiu crescer firme e forte. Ele veio para Santa Maria com 7 anos, tudo era novo pra ele, tudo era grande, começou a estudar na escola Lar de Joaquina e depois foi para o Marieta completou seu ensino fundamental, e logo em seguida começou sua jornada no ensino médio, onde pretende terminar esse ano e fazer faculdade de arquitetura ou química farmacêutica.

²² Para preservar a identidade dos estudantes e não expor suas imagens suas fotografias de família foram mantidas arquivadas e não serão publicadas.

E.42: *Quando penso em como minha família se formou, me lembro de como meus pais vieram de uma cidade pequena e construíram suas vidas aqui em Santa Maria. Embora não seja daqui, Santa Maria é onde eles escolheram morar, e a cidade, ao longo dos anos, foi se moldando e se transformando junto com a minha família. Quando meus pais chegaram aqui, a cidade era bem diferente do que é hoje.*

E.49: *Tudo começou com meus pais, que se conheceram através de uma amiga em comum, nos anos 2000. Após se conhecerem, se mudaram em uma casinha amarela com pátio grande, na Parque Pinheiro, onde planejavam ter uma outra criança e se casar. Seis anos após (...) eu nasci. Seis de junho de 2007, às oito da manhã, eu nasci. Cresci nessa casa amarela, junto com meus pais e minha irmã mais velha, filha da minha mãe.*

Para a realização dessa atividade os estudantes também foram convidados para uma visita ao Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria (AHMSM)²³ que fica em frente ao portão lateral da Escola. Lá tiveram acesso a jornais, documentos e fotografias de Santa Maria relativas aos períodos em que nasceram e nos quais se formaram suas famílias. Dessa visita emergiu em alguns estudantes a relação da história de suas famílias com a memória ferroviária do município.

E.38: *A família é majoritariamente Brasileira, com possíveis ancestrais portugueses. Por parte de pai meu avô foi mecânico de trem porém, faleceu muito cedo por causa do alcoolismo, logo meu pai teve um padrasto que também é mecânico. A influência foi grande, quase como uma tradição, e meu pai se tornou mecânico. Tudo foi ensinado pelo padrasto do meu pai. Meu pai tem 2 irmãs e 1 irmão, na qual um deles virou mecânico, uma virou secretária e outra enfermeira. Meu avô por parte de mãe era chefe de trem ...*

E.51: *Esta família chegou ao Brasil em 1903 e tiveram 6 filhos ... Arthur [...] era maquinista nas redes ferroviárias e trabalhava com seu amigo Adelino.*

Realizadas essas atividades, concomitantes aos estudos das disciplinas e itinerários em que elas se deram, chegamos ao recesso do mês de julho com os estudantes iniciados nos processos de refletir, escrever e compartilhar histórias de si e com os cenários de suas trajetórias familiares amadurecidos em suas mentes e parcialmente organizados em pequenas narrativas.

3.2.4. Aulas 8 e 9 – Memórias Traumáticas e Memórias Felizes.

O segundo Semestre escolar é sempre atravessado por atividades pedagógicas e burocráticas que encaminham o encerramento do ano letivo, é também, principalmente nos terceiros anos, permeado pelas preocupações relacionadas com o ENEM e os vestibulares. Isso faz com que as atividades letivas após o recesso escolar sejam atividades que busquem dar

²³ O Arquivo Histórico Municipal de Santa Maria está localizado no Centro Integrado de Cultura Evandro Behr (Rua Appel, número 900 – Bairro Fátima, Cep: 97015-030 – Santa Maria/RS). Também possui o site: <http://web2.santamaria.rs.gov.br/arquivohistorico/> - onde parte de seu acervo digitalizado pode ser consultado.

conta, por um lado das demandas administrativas vindas da gestão e por outro amenizar as ansiedades dos estudantes com relação a conteúdos, revisões, simulados e dicas para a realização de uma prova tranquila e produtiva. Logo, no segundo semestre e principalmente após a virada para o Terceiro Trimestre no mês de setembro os conteúdos da disciplina de História foram priorizados ocupando inclusive parte das horas do Itinerário Formativo de Crenças e Saberes Populares.

Os conteúdos abordados no último trimestre tematizam processos muito recentes da História do Brasil: Ditadura Militar, Redemocratização, Nova República e o Tempo Presente. Logo, essa atenção maior as preocupações e demandas dos estudantes por um processo de ensino que priorizasse os processos seletivos dos meses de novembro e dezembro não foi um problema para o desenvolvimento de nosso trabalho com as Narrativas (Auto)Biográficas, pelo contrário, proporcionou o desenvolvimento de reflexões que relacionaram os conteúdos programáticos trabalhados com a produção das Narrativas Autobiográficas e Histórias de Vida que os estudantes desenvolviam em paralelo naquele momento²⁴. Como esta estudante que ao conversar com sua mãe ouviu seus relatos sobre o Confisco no governo de Fernando Collor:

E.09: Segundo minha mãe, ela e sua família sentiram grandes impactos até no salário do mês, essa situação levou alguns meses para que sua família conseguisse normalizar sua situação financeira: “Nós fazíamos “ranchos” de dois carrinhos no mercado e quando o Collor deu esse golpe tivemos que comprar fiado por um bom tempo”, palavras da minha mãe.

Mas o principal processo histórico vivenciado e abordado pelos estudantes foi o período em que enfrentaram a pandemia de Covid19 e as repercussões do mesmo em suas vidas recentes:

E.01: Na pandemia eu desenvolvi depressão e ansiedade, acho que eu sempre tive ansiedade ela sempre tava comigo, porém nesses últimos dois anos isso tem piorado ...

E.04: Tudo isso ocorreu durante a pandemia, por diversas vezes me perguntava quando acabaria ou como era terrível ficar só em casa e coincidentemente acabo de perceber que foi sorte (ou destino para quem acredita) que isso tenha ocorrido durante esse período, sem o isolamento eu não teria nem metade do tempo que pude ter ao lado dele.

E.12: Mesmo durante a pandemia consegui manter uma relação estável com meus familiares e amigos.

²⁴ “[...] a aprendizagem de saberes escolares estabelece uma relação de complementaridade e reciprocidade com as aprendizagens e saberes biográficos, permitindo revisitações de si e outras projeções, ou ainda biografar-se de outro modo”. (CUNHA, 2016, p.98.).

E.27: *Tive minha infância repleta de amizades amava jogar bola e brincar com meus amigos. Já na minha adolescência foi tudo ao contrário eu acabei me isolando muito na pandemia, onde tive que enfrentar a ansiedade e a depressão.*

E.37: *Quando eu entrei no ensino fundamental eu achei diferente, eu nunca fui muito de estudar, mas eu sei a importância, lá eu consegui fazer amigos e ser bem feliz até então, mas tudo mudou quando começou e se passou a pandemia, depois disso eu já não era mais o mesmo, foi bem complicado voltar as aulas para mim depois da pandemia e isso me afeta até hoje praticamente ...*

E.49: *... 2020 chegou, tinha mudado de escola novamente, não lembro o motivo. "Marieta", mal pude conhecer a escola pois a pandemia chegou. Durante a pandemia, eu mal saía, apenas via parentes distantes e uma amiga, ...*

Nesse período realizamos mais duas aulas onde os estudantes puderam compartilhar suas experiências pessoais com os colegas, a primeira foi um momento de seriedade onde os estudantes relataram histórias traumáticas ou tristezas pelas quais passaram, já a segunda foi um momento de descontração no contexto do encerramento do ano e da preparação para a formatura onde relataram histórias felizes e engraçadas. Na escrita final, por vezes as histórias motivadas por essas duas aulas se entrelaçaram em uma ordem narrativa estabelecida pelos autores.

E.05: *Sou uma cadeirante com paralisia cerebral parcial. Tenho algumas histórias engraçadas ao longo dos meus quase 18 anos. Aos sete anos eu estava empurrando a cadeira para trás quando caí num buraco comecei a gritar chamando minha mãe que foi me socorrer. Também já caí numa valeta perto de casa.*

E.17: *Eu sempre soube desde muito cedo que os 15 anos era um dos principais acontecimentos que marcavam a vida de uma garota (...), é o dia mais especial na vida de uma menina com uma festa enorme, valsa e um vestido de princesa, e o meu ano de 2020 seria marcado por essa data, mas não foi... 3 meses antes do meu tão sonhado dia perdemos meu irmão... foi o meu primeiro contato com a morte e a perda que mudaram a minha vida, eu já tinha perdido outras pessoas antes, meus avós por exemplo, mas eu era muito pequena e não tinha tanto contato com eles (...), mas com meu irmão foi diferente obviamente, desmoronou tudo, fez um buraco enorme na nossa família, foi a pior dor que eu senti na minha vida ...*

E.20: *Desde pequena, sempre fui muito curiosa e cheia de energia. Minha infância foi marcada por momentos simples, mas cheios de alegria. Eu gostava de fazer "comidinhas de terra" e andar de bicicleta com minha amiga. Esses pequenos momentos de diversão na rua, com amigos e com a natureza, me ajudaram a desenvolver um carinho imenso pela vida e pelas coisas simples.*

E.22: *Meus avós adotivos sempre foram uma parte importante da minha infância, meu avô tinha uma fazenda, onde meu pai cresceu e que eu ia quase todos os finais de semana e ocasionalmente nos dias de semana, meu vô sempre fazia questão de que eu fizesse companhia pra eles, ajudasse e participasse de tudo. Foi por causa dos meus avós adotivos que hoje eu sou apaixonada pela pecuária (...). Fui criada no interior, rodeada pela companhia dos meus pais, irmãos e avós. A maioria e as melhores lembranças que eu tenho é quando eu estava na fazenda do meu vô adotivo, quando eu ajudava a lidar com ovelhas, galinhas, gados e os porcos.*

E.23: *Lembro até hoje de alguns momentos felizes e tristes, uma infância ótima, lembro dos momentos em que eu jogava bola com minha avó no pátio da minha*

antiga casa, quando eu atropelava o meu avô com o carrinho que eu tinha na época, foram momentos ótimos que sempre guardei na memória. Infelizmente ambos não estão entre a gente hoje em dia e as vezes eu fico triste por não poder abraça-los uma última vez.

E.24: Apesar de não ter lembranças de histórias, tenho pequenas coisas que guardo em meu coração, como: Tomar batida de banana comendo pão cacetinho, adorar ver os perfumes e roupas que minha avó vendia, amar ir visitar minha tia todas as manhãs pra ver meu priminho, os sacolés que minha tia fazia que eram maravilhosos e os da venda que eram grandes por apenas 25 centavos... Também tinha o carro do picolé que não deixávamos ele passar sem parar ele.

E.32: Um dos momentos mais felizes da minha vida foi quando meu irmãozinho nasceu, eu me senti sozinha a infância toda, mas nunca admiti isso para os meus pais, com o nascimento do meu irmãozinho o final da minha infância se tornou um pouco mais leve e eu consegui criar belas lembranças com ele.

E.34: Minha infância foi incrível. Acho que vivi na melhor época pra ser criança. Passava horas vendo Xuxa Só Para Baixinhos, os clássicos da Barbie e desenhos que eram mil vezes melhores que os de hoje. (...). Eu sonhava muito: queria ser fada, princesa, feiticeira... e também cantora. Fiz aula de canto, violão, piano, teclado, ukulele e flauta doce, e sei tocar tudo até hoje, mas acabei deixando isso como hobby. Nem tudo foi perfeito. Em 2022, perdi meu avô paterno, e isso foi um dos momentos mais difíceis da minha vida. Até hoje, sinto uma dor que nunca some completamente. Acho que essa saudade vai estar sempre comigo, mas aos poucos a gente aprende a lidar.

E.39: ... em 2013 meu pai foi diagnosticado com câncer e faleceu meses depois, eu não consegui me despedir dele pq eu estava viajando com os meus avós, quando eu recebi essa notícia o meu mundo caiu, nunca mais fui aquela criança brincalhona, de bem com a vida, sofri em silêncio por anos, até que minha mãe conheceu meu padrasto e em 2016 o bem mais precioso da minha vida nasceu que foi o meu irmão, o que me ensinou a ser um irmão, que eu agradeço todos os dias por ele ter nascido, atualmente estou com 18 anos e muito feliz ...

E.47: Alguns meses atrás, eu e minha mãe passamos por um momento muito difícil e doloroso, que foi a doença da minha avó. Ficamos todo o tempo do tratamento junto com ela, indo e vindo do hospital, até o dia que ela faleceu, em março do ano passado. Esse dia foi o mais difícil da minha vida, pois vi a pessoa que eu mais amava dando o último suspiro enquanto ainda segurava minha mão.

E.65: A infância foi daquelas raízes de rua como futebol de rua, bolitas e explorações de outras ruas, mas também possui o lado de festas e brincadeiras como qualquer outra criança, meus pais sempre tiveram dinheiro para nos dar alegria e bagunça. Só que infelizmente tive que passar pelo pior momento da minha vida: O AVC do meu pai, isto o deixou em estado vegetativo até agora, no total ele está a 6 anos numa cama e isto me afeta sempre no fundo dos meus sentimentos, mas pelo menos sei controlar minhas emoções.

Ao organizarem e escreverem suas Histórias de Vida os estudantes fizeram um trabalho de historiador refletindo no presente sobre seu passado individual e percebendo-o como parte do tecido social, pois essa série de relatos, tanto os da pandemia quanto os que abordaram experiências íntimas evidenciaram em seu conjunto que os processos de biografização por meio da realização em sala de aula do trabalho com Narrativas Autobiográficas trouxe à tona;

[...] a dimensão socializadora da atividade biográfica que longe de nos remeter a uma intimidade inacessível, têm como efeito harmonizar nosso espaço-tempo individual com o espaço-tempo social pois a sequência narrativa (...) é uma mediação entre o mundo social e nós mesmos. (...) De qualquer modo, nós não podemos fazer com que as histórias que contamos sobre nós mesmos e para nós mesmos não sejam, ao mesmo tempo, história da sociedade. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.370).

Nesse período, as turmas estavam muito envolvidas com os preparativos de suas formaturas e nesse contexto produziram cartazes com fotografias de quando eram crianças, essa atividade não foi proposta pelo professor, era própria das comissões de formatura, mas permitiu que algumas lembranças de infância fossem refletidas pelos estudantes.

E.04: *Ah, o "Mini Terceirinho" é uma história à parte! Aquela criança doce, que aparece no cartaz, era a ".....inha" que só tinha preocupação em acordar cedo pela manhã, pegar o cobertor e ir para o sofá assistir desenho. Que sempre fez amigos com facilidade, que adorava abraçar os outros e demonstrar afeto, que sempre tinha uma criatividade absurda para inventar brincadeiras e que sempre amou animais e música. Ajudar a produzir aquele cartaz foi uma experiência marcante porque me fez lembrar que às vezes falta um pouco da essência da ".....inha" na isse.*

E.30: *... eu sempre fui muito arteira e espertinha como diz meus pais, sempre amei aprontar as minhas, amava andar de pés descalço quando pequena, o que me fez ganhar o apelido de indiazinha ...*

E.32: *Aquela criança... ela era uma criança quieta, antissocial, rabugenta, tímida, sempre tinha uma resposta na ponta da língua e adorava incomodar. Não apenas isso, aquela criança era a princesinha da mamãe. Na escola era elogiada pelo bom desempenho, uma leitora ávida e (...) acordava cedo para assistir seus desenhos favoritos ...*

E.37: *... na minha infância, eu era bem diferente do que sou hoje, eu gostava mais de conversar, tinha mais amigos e gostava de outras coisas, um gosto que sempre foi comum em minha vida foi o por veículos pesados, já gostei de ônibus, máquinas de construção e a até mesmo tanques de guerra, tirando esses eu já gostei de dinossauros e já quis ser um YouTuber famoso...*

E.42: *Minha infância foi marcada por momentos felizes e muitas brincadeiras. Lembro de correr pelos campos, jogar futebol com meus amigos e aproveitar cada momento.*

Por fim nos meses de outubro e novembro, alguns avançando até dezembro, os estudantes tiveram tempo e liberdade para se debruçarem em uma (re)escrita mais intensa e organizada dos textos finais de suas Histórias de Vida.

3.2.5. Aula 10 – Organização, Escrita e entrega das Histórias de Vida pelos estudantes.

Recebemos os textos finais das Autobiografias produzidas pelos estudantes nos mais diversos formatos, alguns foram escritos a mão e outros digitalizados. Parte das Narrativas dos estudantes portadores de deficiência, não todas, foram intermediadas e/ou transcritas por

monitores. Alguns estudantes imprimiram seus textos, outros realizaram a entrega por e-mail ou pelo Google Sala de Aula se utilizando tanto de recursos e edição de texto e apresentações tradicionais como Word e Power Point, quanto aplicativos como o Canva e o Gama. Devido a isso, após o recebimento dos trabalhos foi realizada pelo pesquisador a tarefa de transcrição dos textos não digitais e dos trabalhos feitos em forma de apresentações para arquivos de texto no Word.

Ao longo dos meses de outubro e novembro, alguns avançando até dezembro, os estudantes reescreveram seus textos revisitando com maior profundidade os temas anteriormente propostos e também acrescentando novos temas e Histórias emergentes dos processos de reflexão (Auto)Biográfica desenvolvidos no decorrer do ano letivo e em vários casos biografando-se de outras formas. “A possibilidade de biografar-se de outro modo resulta na possibilidade de protagonizar novas compreensões de si, do outro e do mundo”. (CUNHA. 2016, p.98). Demonstrando o amadurecimento dos entendimentos de si ao longo do processo de biografização.

E.08: Atualmente, tenho 17 anos e estou no terceiro ano do ensino médio. Desde pequeno, tive bastante influencia familiar na minha futura decisão acadêmica; um lado queria que eu fosse para a área jurídica e o outro queria que eu cursasse algo relacionado com saúde. Honestamente, penso em cursar engenharia civil, pois é uma área que possui grandes oportunidades e bate com minhas preferências e gostos. Sei que muitas vezes o caminho não é linear e que podem haver desvios no trajeto, talvez eu opte por seguir uma carreira completamente diferente daquilo que eu acredito no momento ser a ideal para mim.

E.60: A última coisa que eu sei sobre mim é que sou diferente. Eu sou diferente como todos são diferentes de todos e ninguém é ou já foi igual a ninguém. Eu sou diferente de rosto em expressões que são só minhas e em olhos que são só meus, diferente de corpo em cicatrizes e tatuagens, diferente de voz em timbre e entonação e diferente de alma, seja lá o que isso signifique. Eu sou diferente até mesmo de mim, seja o meu eu de dez anos ou dez dias atrás. Sou diferente de mim na cor do cabelo, no tamanho das unhas, no estilo das roupas, no nome que eu sei que é meu, e essa é provavelmente a coisa sobre mim sobre a qual eu tenho maior certeza: tudo aquilo em que sou diferente. Eu acredito, no entanto, que as minhas diferenças não fazem nada além de me tornar ainda mais igual a todos os outros ...

E.64: Hoje eu sou uma jovem adulta, estudante, trabalhadora. Tenho muita ambição de ser grande, hoje eu estou decidindo qual faculdade eu quero (Direito ou Ciências Contábeis), por enquanto estou a espera do resultado do ENEM e nervosa com os vestibulares, espero conseguir passar na Federal. Acredito que um futuro bom é estabilidade em tudo, muito esforço e dedicação para que isso aconteça.

Trabalhando em suas biografizações, os autores apresentaram e organizaram suas relações de pertencimento com os lugares de suas histórias pessoais e familiares utilizando “[...] a narrativa como um ato de passagem pelo qual o narrador retoma, de acordo com os processos associativos, os espaços e os tempos esparsos e polimorfos de sua existência em um espaço-tempo construído e unificado”. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.362.). Tais relações

narradas primeiramente como experiências individuais, em seu conjunto, despertaram a percepção das variadas formas pelas quais esses jovens transitaram por espaços coletivos onde se dão suas vidas sociais. (DELORY-MOMBERGER, 2006, 2012.). Em nosso caso pudemos conhecer e compartilhar relatos de vida situados nas casas, no bairro, na escola, na cidade e em outros lugares mais distantes, onde se deram as trajetórias de nossos estudantes.

Casa e Bairro:

E.19: ... nasci em Santa Maria no bairro Camobi. (...) Meus pais se separaram quando eu tinha 1 ano de idade, moramos 1 ano com minha vó (...), depois moramos em uma casinha bem humilde até meus 7 anos de idade, daí em diante moramos em condomínio, conseguimos ter uma condição melhor, mas minha mãe trabalha em 3 empregos, como porteira, segurança em boate e faz pesquisa de preço em postos de combustível, em vista nossa vida é boa, é a melhor condição que já tivemos em basicamente toda a vida.

Escola:

E.05: Na escola: Cilon Rosa quando teve a chuvarada de maio fiquei ilhada aqui embaixo tiveram que me levar no colo pela escada, para sair pelo andar de cima, levei o maior banho. A falta de acessibilidade é uma coisa triste na minha condição. A escola não está preparada para isso. (...). O ensino Médio foi bastante difícil porque tive dificuldade em conseguir transporte e também monitor. Só no final de 2023 chegou minha monitora que me acompanhou até o final do 3º ano (2024).

E.10: Hoje, estou no 3º ano do ensino médio na Escola Cilon Rosa, onde continuo me dedicando aos estudos e me preparando para o futuro. Morar sozinha tem sido uma experiência transformadora, me ensinando a lidar com as dificuldades e a valorizar cada conquista no meu caminho.

E.18: Do pré ao nono ano eu estudei em escolas particulares e sempre tirei notas boas, quando eu entrei pro ensino médio que elas começaram a cair (errei fui mlk).

E.45: Realizei a creche/pré, e do primeiro até o oitavo ano do fundamental em Tupã, depois completei o nono ano em uma escola militar em Santa Catarina, assim que voltamos pra Santa Maria eu comecei a estudar no Cilon Rosa no turno da tarde e completei o terceiro ano no Cilon também, mas pelo turno da manhã. Esses três anos no Cilon foram bem intensos, quando voltei para o Rio Grande do Sul e vim morar em Santa Maria eu não conhecia absolutamente ninguém da escola, mas fiz amizades mais rápido do que eu esperava e alguns meses depois eu já tava até namorando ...

E.49: Na escola, conheci pessoas que hoje eu odeio, outras que sou amiga até hoje, outras que me afastei por me magoarem e outras que são apenas figurantes na história da minha vida, onde obviamente eu sou a personagem principal.

E.59: ... depois de muita luta troquei de escola e iniciei meu ensino médio no Cilon, onde conheci várias pessoas incríveis e amigos que vou levar para a vida ...

E.69: No mesmo ano em que fiz 15 anos, entrei na Escola de Ensino Médio Cilon Rosa, onde hoje estou no terceiro ano, terminando minha jornada estudantil. Foi uma realidade totalmente diferente para mim, pois eu tinha estudado até esse ano, somente em uma escola e ainda do interior, com poucos alunos, mas as amizades que criei no Cilon fizeram isso se tornar algo “leve” e cheio de memórias.

(...)Cheguei no “Cilonzinho” sendo uma pessoa e saio sendo outra, com outros aspectos de vida e uma mala cheia de memórias, esse tempo aqui fez diferença em minha vida. Sortuda é a pessoa que tem a oportunidade de colecionar memórias nessa escola, mesmo com todas controvérsias, é um local acolhedor, onde é aceita às diferenças de todos. Obrigada Cilon Rosa e pessoas que fizeram parte dessa caminhada.

Santa Maria e outros lugares:

E.22: *No dia 12 de fevereiro de 2022 eu me mudei pra Santa Maria, essa ideia já vinha a algum tempinho na minha cabeça, eu queria vim estudar, onde eu morava não tinha muita opção de qual colégio fazer o ensino médio e muito menos algum curso. Na pandemia essa ideia ficou amadurecendo na minha cabeça e eu resolvi que iria abraçar essa loucura. Eu não gosto muito de estar aqui, o barulho da cidade é uma loucura, as pessoas são totalmente diferentes e é um tédio total.*

E.33: *Minha infância foi vivida no Japão, um lugar que moldou minha visão de mundo de maneiras que eu nem imaginava na época. A disciplina, a organização, a cultura rica e as tradições daquele país foram a base da minha formação. Apesar de ter vivido em um ambiente tão diferente, o Brasil sempre esteve presente de alguma forma, seja pelas histórias contadas pela minha família ou pelo idioma que falávamos em casa. Quando voltei ao Brasil, ainda criança, enfrentei o desafio de me adaptar a um lugar que era, ao mesmo tempo, familiar e novo. Crescer aqui foi uma experiência cheia de descobertas. Aos poucos, fui entendendo mais sobre minhas raízes brasileiras, me conectando com a alegria, o calor humano e a espontaneidade que fazem parte da nossa cultura. Ao mesmo tempo, percebi como o Japão ainda vive em mim: nos pequenos gestos, na forma de ver o mundo, no respeito ao próximo e no valor que dou ao esforço e ao trabalho.*

E.44: *Minha família mora e ama Santa Maria, em sua época mais jovem a cidade ainda não era tão desenvolvida como é hoje, eles falam que mudou bastante ao longo dos anos. (...)Minha infância foi muito feliz aproveitei bastante e conheci amigos que tenho até hoje, com 15 anos saí de casa para jogar futebol na Chapecoense, morei em alojamento e viajei o Brasil jogando campeonatos foi um tempo muito bom, aos 16 me mudei para Caxias para jogar no Juventude e ter minhas melhores experiências profissionais, me destaquei e participei por um tempo do grupo Profissional, aos 17 fui para o Paraná e sigo na luta do futebol ainda, muitos as vezes não sabem o quão difícil e complicado é esse mundo, tive tanto minhas melhores experiências quanto as maiores decepções.*

E.64: *Nasci em Santa Maria RS no dia 1 de julho de 2006 às 21:18 no Hospital de Caridade. Aos 2 anos de idade meus pais se separaram, ficando a guarda definitiva com a minha mãe (...) nos mudamos para Florianópolis, aonde eu cresci e me criei até meus 17 anos. (...) Confesso que sempre ODIEI Santa Maria, por morar na praia, era um “castigo” vir passar as férias aqui ... 16 janeiro 2024 – 17 anos – 3º ano, (...) arrumei minhas malas e prometi que nunca mais voltaria ... Nesse dia pisei em Santa Maria com um sentimento diferente, de casa. Todos me falaram “ai tu trocou a praia” kkk eu odiando tudo de lá, to brincando. Desenvolvi uma relação incrível com meu pai, morar com ele foi a melhor escolha que eu fiz. Claro, esse ano foi um ano muito difícil, e ainda está sendo. Adaptar uma adolescente de 17 anos, sem ter laços “fortes” com uma esposa e uma irmãzinha junto também. Tudo é um eterno aprendizado, sou grata por todas as fases e puxões de orelha até hoje, com certeza está fazendo a diferença para a mulher que eu vou me tornar.*

Reescrevendo suas memórias em um lugar e tempo, agora organizados e *desnaturalizados*, os narradores amadureceram sua consciência de si percebendo que o “devir biográfico é sempre o produto de uma interação entre a ação dos indivíduos e o determinismo

das estruturas” (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.526), e ao planejarem para si sonhos e possibilidades de futuro, nesses lugares ou fora deles, desenvolveram a “noção do devir, implícita em cada narrativa, em que os estudantes evidenciam a perspectiva de uma formação humana que está em processo, em construção, mas entendendo que não existe uma parada final” (CASSANTA, 2018, p. 63), nos processos de construção de suas trajetórias, o que transforma a consciência de si em ferramenta para planejar ações futuras e lidar com as incertezas do amanhã.

Assim, a atividade biográfica não fica mais restrita apenas ao discurso, às formas orais ou escritas de um verbo realizado. Ela se reporta, em primeiro lugar, a uma atitude mental e comportamental, a uma forma de compreensão e de estruturação da experiência e da ação, exercendo-se de forma constante na relação do homem com sua vivência e com o mundo que o rodeia. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.525).

Permitindo aos estudantes percorrerem um caminho de autoconhecimento enquanto escreviam suas Histórias de vida.

E.10: Desde pequena, me destaquei em diversas áreas. Era a única menina no meio de 200 meninos que jogava futebol, e isso me fez desenvolver uma paixão pelo esporte. Tanto que, pouco antes da pandemia, fiz um teste para jogar no Internacional de Porto Alegre. Infelizmente, com o surgimento da pandemia, esse sonho foi interrompido.

E.18: Quando eu tinha 11 anos fui diagnosticada com diabetes tipo 2, e minha saúde teve seus altos e baixos (mais baixos que altos). Além da minha saúde física ser ruim, a mental sempre foi pior ainda. Desde sempre minha família teve que lidar com problemas psicológicos, (...) comigo. No começo do ano passado consegui meu diagnóstico de TEA, com 15 anos.

E.32: Minha pré-adolescência foi normal e sem graça e não acho que seja tão importante ou mereça ser contada, são apenas as típicas mudanças do corpo feminino desabrochando.

E.51: Aos 15 anos voltei a praticar esportes, tênis e musculação assim eu cresci 20cm em um ano além de ter emagrecido horrores. Voltei a jogar e em 1 ano de treino em Santiago, não perdia mais para ninguém de lá, viemos para Santa Maria com o objetivo de evoluir cada vez mais. Assim em dois anos, hoje eu estou entre os 3 melhores jogadores da cidade e com o objetivo de ser o melhor do estado muito em breve.

E.55: No decorrer da minha infância eu descobri amores inexplicáveis pela música, dança ou qualquer tipo de arte, sempre usei meus pais como inspirações, sendo assim, fazendo aulas de flauta, aprendendo a tocar violão sozinha, cantar, tocar ukulele e fazer 6 anos de dança, mas infelizmente na escola não dão as melhores notas para quem se empenha apenas na arte.

E.63: Por fim vamos falar da época perturbada que é a adolescência de um menino, fiz muitas loucuras, descobri a minha sexualidade com 12 anos e fiquei com um menino pela primeira vez com 14 anos, pode até não parecer uma loucura, mas para quem teve uma família muito homofóbica foi sim. Comecei a minha paixão por vôlei com 14 anos e jogo e treino até hoje, comecei a ter uma relevância boa no vôlei a partir do campeonato LGBTQIAPN+ em SM, pois fui destaque no meu time em um campeonato tão importante como este.

E ao se reconhecerem escrevendo suas Histórias de Vida, reconheceram também as influências externas de suas trajetórias de formação, principalmente o empenho de seus familiares para tornar esses caminhos possíveis.

E.22: Hoje reconheço todo o esforço que meus pais e avós fizeram pra mim ser e chegar até onde cheguei hoje.

E.24: Tudo que eu vou ser um dia, é graças a uma mãe e um pai que doaram parte de sua vida, ou até mesmo toda ela, para me criar da melhor forma. Minha mãe sempre me conta o quanto eles desejaram me ter, e como ficaram felizes quando receberam a notícia que eu estava a caminho. Eles sempre foram muito doados a realizar todos os meus desejos, mas sempre deixando claro como as coisas são difíceis, e dos sacrifícios que a vida coloca antes de conquistarmos qualquer coisa.

E.49: Minha mãe melhorou muito de vida, ela conquistou o apartamento dos sonhos, ainda há coisas para reformar, mas é lindo, hoje estamos bem financeiramente. Moramos em Camobi e ela trabalha a noite, poucas noites, onde eu cuido da minha irmã ...

E.67: Minha mãe demorou uns anos pra superar a morte do meu pai, mas depois que ela superou, ela foi a melhor mãe do mundo e ainda é.

Em seus relatos nossos estudantes por meio da narrativa que “[...] se reconstrói a cada uma de suas enunciações e reconstrói, juntamente com ela, o sentido da história que anuncia [...]” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.362.), perceberam que “[...] o biografar-se possibilita ao narrador a reflexão do passado resignificando a sua história no tempo presente e dando-me outro sentido” (REIS, 2021, p.28), o que os munuiu das ferramentas necessárias para “construir sua historicidade” e “desenvolver competências temporais específicas de concepção e de gestão de seu futuro”. (PINEAU, 2006, p. 337.). O que podemos ver quando refletem sobre o encerramento da trajetória escolar e as perspectivas, medos, sonhos e possibilidades de futuro que vislumbram para a vida adulta que lhes bate à porta.

E.04: Tenho muitos sonhos para o futuro, entre eles me formar em medicina veterinária. (...). Concluir o Ensino Médio é um misto de emoções: alegria, nostalgia, ansiedade. A sensação de que de fato a vida está “começando”. É uma etapa que simboliza algo como o crescimento, a transição para o futuro. As amizades, os aprendizados e as experiências vividas são coisas que levarei para sempre comigo.

E.09: Pensar no futuro é assustador, sair do ensino médio e entrar de cara com a vida adulta é apavorante. Isso é algo que me dá muita ansiedade, já chorei muito, com medo do futuro, com medo de fracassar em algo que eu nem sei direito o que é.

E.12: ... sempre tive uma visão de futuro muito restrita, porém com o tempo isso mudou, e hoje já consigo me imaginar em diversos caminhos diferentes.

E.18: Eu não tenho muitos planos para o futuro, a única coisa que quero é entrar pra faculdade. Terminar o ensino médio na real tá me deixando extremamente ansiosa, eu odeio pensar no que vem depois (não penso muito sobre ...). Espero que

eu consiga ser mais independente e atingir minhas próprias conquistas. É isso, eu acho

E.20: A minha trajetória escolar foi uma verdadeira montanha-russa, com altos e baixos. Por um tempo, enfrentei dificuldades e até repeti um ano, o que foi um desafio, mas também um aprendizado importante. Hoje, estou no meu último ano do ensino médio e estou finalmente conseguindo conciliar os estudos com o trabalho. Esse tem sido meu maior desafio: manter o equilíbrio entre as responsabilidades escolares e profissionais. No entanto, sinto que estou superando essa fase e, em breve, poderei me dedicar 100% ao meu trabalho e aos meus objetivos.

E.25: Hoje em dia tenho medo de não me encontrar e não achar algo que eu tenha vontade de estudar e seguir uma carreira minha vida toda, coloco muita pressão em mim mesma por conta disso, mas espero até o final do ano me encontrar.

E.27: Hoje estou encerrando mais um ciclo da minha vida, pois o ensino médio vai acabar e eu sou muito grato por cada momento que eu vivi dentro das salas de aula, sem a motivação da minha família e professores eu não teria conseguido.

E.30: Em resumo esses foram os últimos 18 anos da minha vida, eu sou capaz de aguentar muito mais hoje eu sei que consigo o que quiser, já tive muitas dúvidas disso, mas hoje sei que consigo, graças a minha família sem eles não seria nada.

E.33: Hoje, com 18 anos, vejo minha trajetória como um privilégio. Carrego comigo a riqueza de duas culturas, e isso me tornou quem sou: alguém que valoriza o equilíbrio entre tradição e inovação, entre raízes e asas. Estou apenas começando a escrever minha história, mas sei que ela será construída com tudo o que aprendi desses dois mundos tão diferentes e tão especiais.

E.34: Terminar o Ensino Médio é estranho. Dá um medo, porque é o fim de um ciclo que foi grande parte da minha vida. Mas também sei que coisas boas estão por vir.

E.37: ... eu não vejo o término do ensino médio como algo ruim, na verdade vejo como uma sensação de libertação, mudança e oportunidade.

E.41: ... com 18 anos, tô fechando o ciclo do Ensino Médio e já de olho no que vem por aí. É estranho pensar que acabou, porque o tempo passou voando! Mas também estou animado com as possibilidades. Ano que vem já estou entrando no Exército e estou ansioso para ver como vai ser essa experiência nova na minha vida.

E.42: Hoje, eu me vejo como um jovem adolescente que está prestes a concluir o Ensino Médio e se preparar para a vida adulta. A sensação de estar quase terminando a escola é ao mesmo tempo empolgante e um pouco assustadora. Sei que a partir daqui as coisas vão mudar bastante, mas ao mesmo tempo, sinto que estou pronto para enfrentar os desafios e seguir meu caminho. Meus planos para o futuro são claros: quero estudar Arquitetura e me tornar um profissional que, assim como outros arquitetos, contribua para a melhoria das cidades e o bem-estar das pessoas. Meus medos também existem, mas acredito que é importante enfrentá-los com coragem. Tenho receio de não conseguir alcançar meus objetivos, mas ao mesmo tempo, sei que com dedicação e esforço, posso conquistar o que eu quiser. Eu também penso no tipo de adulto que quero ser. Quero ser um bom trabalhador, responsável e dedicado, mas também quero ser um bom filho e um dia um bom pai. Ser alguém que contribui para a sociedade e para a minha família de forma positiva é algo que me alegra.

E.49: ... 2024, ano que decidi que tudo mudaria, quero ser mais bonita, mais focada, aliás era meu último ano na escola. Falar desse ano, por ser recente, me deixa melancólica. (...) Se Deus quiser eu passo de ano e me formo.

E.51: *Uma ansiedade intensa em não saber se eu vou concluir o Ensino Médio ou reprovar pela segunda vez consecutiva no último ano. Mas por outro lado, caso eu complete o Ensino Médio eu vou ficar extremamente alegre. Pois vou conseguir colocar meus planos para o futuro em prática... Além de novas portas se abrirem e eu consiga já começar minha verdadeira jornada.*

E.68: *A sensação de estar concluindo o Ensino Médio é uma mistura de felicidade e medo, pois sinto que estou crescendo e enfrentando novas responsabilidades. Apesar disso, estou animado para descobrir o que o futuro me reserva, mesmo com o receio dos desafios que posso encontrar no caminho.*

E.69: *Ainda não é o final, apenas o começo de uma caminhada incrível e repleta de sonhos. Espero conseguir entrar na faculdade que eu sonho, espero viver muitos momentos felizes com minha família, espero não perder contato com meus amigos do ensino médio e por fim, espero orgulhar meus pais e avós.*

Dessa forma, acreditamos que o trabalho com Narrativas Autobiográficas e Histórias de vida é uma ferramenta educativa pertinente para o ensino de História no espaço tempo escolar por proporcionar “[...] a percepção de relações e continuidades não percebidas anteriormente e, assim, pela compreensão de outros sentidos, há possibilidades de construção ou geração de novas perspectivas futuras”. (ROWER, CUNHA, PASSEGUI, 2015, p.29). Em um trabalho de pesquisa/ação participativa que desenvolvemos juntamente com os estudantes durante o ano de 2024 acreditamos ter dado conta das possibilidades de uma metodologia para o Ensino de História por meio de processos de biografização utilizando-se das Narrativas Autobiográficas como um dispositivo de formação e tendo como resultado a tomada da consciência de si dos estudantes durante a elaboração, escrita e reescrita de suas Histórias de Vida. Os estudantes realizaram um trabalho biográfico sobre si mesmos “[...] num período de incerteza e questionamento de sua identidade pessoal e social, experimentam assim sua biografia, isto é, a maneira como escrevem-agem sua história”. (DELORY-MOMBERGER, 2012, p.526). Pesquisaram e estudaram o seu passado, organizaram seu presente em uma lógica narrativa própria e a partir desse processo reflexivo conceberam planos e possibilidades de futuro conscientes de sua historicidade. “Se a vida contada é uma construção de si, sempre aberta e sempre a refazer, é porque ela se origina e se desenvolve no horizonte de que ainda não é”. (DELORY-MOMBERGER 2006, p.365). Portanto seus futuros também serão um processo de construção histórica, onde realizarão planos e sonhos, mas também enfrentarão intercorrências e surpresas em um *devir biográfico* que ainda protagonizarão.

E.01: *Essa autobiografia ainda não acabou, acho que tem muita coisa pra acontecer ainda. Quem eu pretendo ser eu não sei, poderia falar uma pessoa boa, uma pessoa bem sucedida em todos os aspectos. Mas não posso dizer do futuro apesar de ler tarot e baralho cigano...*

4. APRESENTAÇÃO DO PRODUTO - SEQUÊNCIA DIDÁTICA

4.1. Índice da Sequência Didática.

AULA 1:	Apresentação do Filme: Kubo e as Cordas Mágicas.
AULA 2:	Produção de Texto: Qual é a sua Jornada?
AULA 3:	Roda de Conversa sobre histórias pessoais.
AULA 4:	Vídeo Auto Biográfico e Formação da Família: – Documentário Human: O que é o amor?
AULA 5:	Formação da Família - Produção de Texto sobre a pesquisa solicitada na aula anterior.
AULA 6:	Cartografia Genealógica.
AULA 7:	Construindo um Cenário.
AULA 8:	Histórias Traumáticas: Eu não sei na verdade quem eu sou...
AULA 9:	História Felizes: Infância, Natais, aniversários e momentos de lazer.
AULA 10:	Escrita de (Auto) Biografias e Histórias de Vida.

4.2. Desenvolvimento Sequência Didática.

AULA 1 - Filme: Kubo e as Cordas Mágicas.

Ficha Técnica:

NOME ORIGINAL: <i>Kubo and the Two Strings</i>	DURAÇÃO: 101 min
PAÍS DE ORIGEM: EUA	ANO: 2016
GÊNERO: Animação, Aventura	DIREÇÃO: Travis Knight
ROTEIRO: Marc Haimes, Chris Butler, Shannon Tindle	FOTOGRAFIA: Frank Passingham
ESTÚDIO: Laika	PRODUÇÃO: Ariane Sutner

*Quem tiver que piscar!
Pisque Agora!*



Disponível em: <https://art.alphacoders.com/arts/view/100243>

_Preste bem atenção em tudo que vir e ouvir.

_Não importa o quanto pareça incomum!

_E tenha cuidado!

_Se ficar distraído, ou desviar o olhar, ou esquecer algum detalhe da minha história...

... mesmo por um instante, nosso herói certamente morrerá!

_O nome dele é Kubo. Seu avô roubou uma coisa dele,

... mas isso é o que menos importa!

Com essas palavras Kubo começa a narrar sua história. O personagem teve de ser resgatado ainda bebê pela mãe da fúria de seu poderoso avô: o “Rei Lua”, um Titã imortal, porém cego para a humanidade e que não aceitava o fruto da relação de uma de suas filhas “uma Estrela” com Hanzo um mortal samurai. O rei não admitia a humanidade do neto e para

transformá-lo em uma estrela pretendia tirar-lhe seus olhos, tarefa que cumpriu parcialmente graças a resistência seus pais.

Após crescer Kubo e sua mãe vivem em uma caverna a beira mar, próxima a um vilarejo onde o menino vai todos os dias contar histórias musicadas por sua guitarra (um *shamisen* instrumento musical japonês) que dá vida a personagens de origami. Antes do entardecer Kubo volta a caverna para cuidar de sua mãe que se divide entre momentos de lucidez, quando brinca com Kubo e lhe conta histórias, e de devaneios quando suas memórias se perdem e fica incapacitada. Em um desses dias o menino vai até o cemitério do vilarejo tentar rezar para seu pai Hanzo e acaba não prestando atenção no anoitecer, o que atrai suas tias, as guerreiras Karasu e Washi fiéis a seu avô, para capturá-lo. Sua mãe mobiliza suas poucas energias para enfrentar as irmãs e sua última magia para dar asas ao kimono de Hanzo usado por Kubo, ordena ao filho que saia em uma Jornada em busca das peças da “Armadura Mágica” de seu pai (a “Inquebrável Espada”, o “Peitoral Impenetrável” e o “Invulnerável Elmo”) e morre batalhando com as irmãs para que ele fuja. Kubo fica apenas com um fio de cabelo de sua mãe arrancado no momento em que se separaram.



Disponíveis em: <https://i.imgur.com/LK1uQib.jpeg> e
<https://media2.firstshowing.net/firstshowing/img9/kubotwostringsreviewJkirkbig5993.jpg>

Logo no início de sua Jornada Kubo ganha a companhia de uma “Macaca” amuleto que guardava em seu bolso e que recebeu vida da magia de sua mãe, durante seus sonhos Kubo dá vida a um origami de seu pai o guerreiro Hanzo que indica a direção para onde devem viajar, em seguida, durante o percurso os dois encontram um “Besouro” desmemoriado que guarda pistas do que acredita ser seu passado e os quatro se juntam em uma Jornada Épica em busca da “Armadura Mágica”.



Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-234291/fotos/detalhe/?cmediafile=21289769>



Fonte: acervo do autor. Parede ao fundo da sala de aula de uma das turmas participantes do trabalho. O grafite (Voo das Garças Douradas) assemelha-se à fotografia do filme Kubo e as Cordas Mágicas.

Durante a história o conceito de Herói modifica-se, transição que se dá em uma conversa entre Besouro e Kubo:

Besouro: *_ Kubo! Uma Pergunta: _ Antes de começar a sua Jornada Heroica você fazia o que?*

Kubo: *_ Bom... Eu ficava cuidando da minha mãe e contava histórias sobre guerreiros poderosos em busca de vingança, com batalhas, e monstros e magia. Eu contava muito bem, mas não sabia terminar. Às vezes eu contava histórias para ela sobre pequenas coisas como quicar pedras na superfície do rio, ou pegar vagalumes nos campos de amoras e quando eu contava essas histórias eu via os olhinhos dela brilharem, eu sabia que ela me via, me via de*

verdade, eu podia vê-la também em toda a sua essência, seu espírito, procurando se libertar, era tão bonito!

Besouro: *_Sabe de uma coisa Kubo, quando você só contava histórias, antes de partir nessa grande aventura, você já era um tremendo Herói!*

E quando Kubo descobre que “Macaca” é o espírito de sua mãe e que “Besouro” é seu pai vitimado por uma maldição de suas tias:

Macaca: *Na noite em que conheci seu pai ...,*

Kubo: *_Mamãe!!?*

Macaca: *_Minhas irmãs e eu fomos ao templo dos ossos para matar o Hanzo. Sob as ordens do Rei Lua minhas irmãs e eu descíamos do céu noturno para matar muitos nobres guerreiros. Seu avô disse para nós que o homem que achasse a armadura mágica se tornaria poderoso demais e uma ameaça aos céus. Naquela noite eu cheguei no templo antes de minhas irmãs, e lá estava ele, o poderoso Hanzo. Você ofendeu meu pai, eu disse a ele, agora precisa morrer. Lutamos. Hanzo era forte e de repente ele parou, olhou nos meus olhos e disse quatro palavras simples, essas palavras mudaram tudo!*

Besouro: *_ Eu amo você ..., Macaca!?*

Macaca: *_ Você é minha Jornada! Sussurrou ele. Eu tinha visto as maravilhas do universo, mas o calor do olhar dele quando olhei em seus olhos, aquilo eu nunca tinha visto. Foi a humanidade dele que eu vi e aquilo foi mais poderoso do que tudo em meu reino frio. Ao reconhecer a compaixão dele eu reconheci a minha, eu poupei a vida dele e ele me deu a minha. Então ele me deu você! Mas o seu avô nos encontrou, seu ódio por minha traição sacudiu os céus. Seu pai e o exército dele deram suas vidas permitindo que eu escapasse com você em meus braços.*

Kubo: *_ Por que o vovô me odeia mãe?*

Macaca: *_ Ahh Kubo! Ele não odeia você só quer que você seja igual ele, cego para a humanidade, como eu fui um dia, só então você assumirá seu lugar ao lado dele como membro dessa família fria, opressiva e perfeita.*

Kubo: *_ Eu nunca vou ser igual a ele!*

Macaca: *_ Eu sei!*

Próximo ao final quando Kubo confronta seu avô o conceito se transforma definitivamente, ao rejeitar a imortalidade que lhe é oferecida o menino mostra ao Deus as

belezas da natureza humana, para as quais ele é cego e que até teme, e a imortalidade presente nas lembranças que os que ficam tem das pessoas amadas que já se foram. E ao tocar sua guitarra na qual colocou um fio de seu cabelo, o fio de cabelo de sua mãe e a corda do arco de seu pai; humaniza seu avô, que sem memória das maldades que praticou é acolhido por Kubo e pela comunidade do vilarejo.

Rei Lua: _ *Enquanto você se agarrar a esse olho bobo e inútil não poderá viver lá encima comigo, nos céus, ficara preso aqui neste inferno usando esse único olho para enxergar o ódio, a tristeza, sofrimento e morte. Para onde quero levá-lo não existe esse tipo de coisa será apenas você e sua família em seu lugar de direito.*

(...)

_ *Ahh Kubo... quando estiver lá encima comigo estará além das histórias. Você será imortal! Você será infinito!*

Kubo: _ *Não, ta enganado, infinito não! Toda a história tem um fim!*

(...)

Rei Lua: _ *Você quer ser humano? Então seja fraco como eles! E também sofra a humilhação deles! Sinta a dor deles! Esse é o fim da sua história. Dê uma última olhada com esse seu olho solitário. Uma última olhada nesse lugar miserável que você chama de lar.*

Kubo: _ *Eu não vou embora. Para cada coisa horrível aqui existe outra muito mais bonita, minha mãe viu isso e o meu pai também. Eu vejo! Mesmo só com um olho!*

Rei Lua: _ *Sendo assim eu vou arrancá-lo de sua cabeça outra vez!*

Kubo: _ ***Quem tiver que piscar, pisque agora!*** *Eu sei por que você quer meu olho, por que sem ele eu não posso olhar nos olhos dos outros e ver a alma deles, o amor deles!*

Rei Lua: _ *Tudo o que você amava acabou! Tudo o que você conhecia foi tirado de você!*

Kubo: _ *Não! Está em minhas lembranças, a magia mais poderosa que existe! Nos torna mais fortes do que você jamais será! **Essas são as lembranças daqueles que amamos e perdemos, se guardarmos suas histórias no fundo do coração você nunca vai tirá-las de nós.** Mas isso é o que menos importa!*

Após assistir ao Filme fizemos uma discussão sobre a evolução/transformação do conceito de herói/personagem no filme: Guerreiro > Contador de Histórias > Humano. E apresentei brevemente a evolução do conceito de herói/personagem na pesquisa histórica

mostrando como ela passou das grandes personalidades objeto das escolas tradicionais para a ideia de que toda a história humana pode ser contada pelas escolas modernas e contemporâneas.

Atividade:

1 - O que você pensa da evolução desses conceitos tanto no Filme quanto no estudo da História?

2 – Que sacrifícios você ou seus familiares fazem ou fizeram por você ou pelas suas famílias?

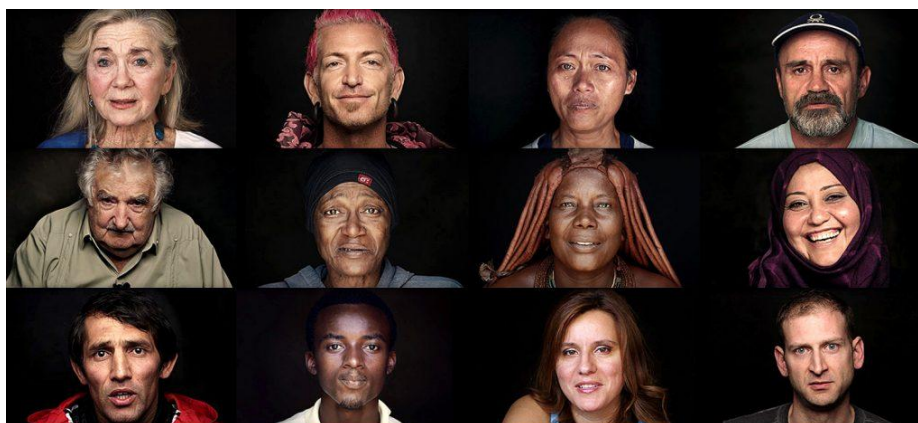
3 – O que você pensa sobre a forma que o personagem Kubo enfrenta sua Jornada? Ele pode servir de exemplo ou referência para alguém? Ele emocionou ou sensibilizou você de alguma forma?

[illegible]

AULA 4 - Vídeo (Auto)Biográfico e Formação da Família: O que é o amor?

Ficha Técnica:

NOME ORIGINAL: Human.	DURAÇÃO: 133 minutos
PAÍS DE ORIGEM: França	ANO: 2015
GÊNERO: Documentário	DIREÇÃO: Realização: Yann Arthus-Bertrand
Classificação indicativa: 12 anos	PRODUÇÃO: Humankind Production



Disponível em: <https://ciceronogueira.com.br/human-7634a6d8f763>

Assistimos a primeira parte: Amor - (Primeiros 23 min.) do Documentário Human. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TnGEclg2hjg>. Em seu Volume.1 trata dos temas do **Amor**, das Mulheres, do Trabalho e da Pobreza.

Após uma reflexão sobre as diferentes interpretações sobre o tema Amor apresentadas no filme foi proposto aos estudantes que escrevessem o que pensavam sobre o amor e sobre os depoimentos assistidos. Também foi pedida como tarefa a realização de uma investigação de como se formou sua família recorrendo a própria memória e a conversas com os familiares.

Human: Amor

AULA 5 - Produção de Texto sobre a pesquisa solicitada na aula anterior.

Como se formou sua Família?

AULA 6 - Cartografia Genealógica:

Produzir uma Árvore Genealógica da Família identificando também as origens de seus membros e descobrindo como chegaram a Santa Maria (se de fora) ou questionando a relação da família com Santa Maria (se sempre esteve na cidade) e os bairros nos quais vivem e viveram.



Imagens disponíveis em: <https://br.pinterest.com/pin/59320920086954291/> e <https://designbundles.net/ladadikart/1768350-detective-board-investigating-evidence-and-clues-c>

AULA 7 - Construindo um Cenário:

Visita ao Arquivo Histórico Municipal para observar jornais da época do nascimento dos estudantes e da formação de suas famílias a fim de perceber as diferenças e semelhanças da Santa Maria da época e a de hoje em dia.

AULA 8 - Histórias Traumáticas: Eu não sei na verdade quem eu sou.

Após assistir o clipe da música “**Eu não sei na verdade quem eu sou**” da banda “**O Teatro Mágico**”; os estudantes foram convidados a falar, em uma roda de conversa, de suas derrotas, de suas perdas e de sofrimentos pelos quais passam ou passaram para se tornarem quem são. Refletindo principalmente a partir dos versos:

Percebi que a cada minuto

Tem um olho chorando de alegria e outro chorando de luto

Tem louco pulando o muro, tem corpo pegando doença

Tem gente rezando no escuro, tem gente sentindo ausência!

Clipe disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Hlj8EtVoRi8>



Fonte: <https://i.ytimg.com/vi/8MEyIjJ-LoY/maxresdefault.jpg>

Atividade:

Escreva sobre os momentos difíceis que relatou aos colegas refletindo sobre como essas passagens contribuíram para fazer de você quem você é hoje:

AULA 10 - Produção de Texto: Escrita de (Auto) Biografias e Histórias de Vida.

Foi escrito a mão, ou no Word, ou no Canva e entregue pessoalmente ao professor ou via Google sala de Aula.

(Auto)Biografia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Este Trabalho foi aplicado em duas turmas, uma com 34 e outra com 35 estudantes, do Terceiro Ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Cilon Rosa, ao longo do ano letivo de 2024. Os estudantes foram convidados a refletirem, pesquisarem e narrarem suas (Auto)Biografias e Histórias de Vida. Periodicamente foram convidados a partilhar oralmente com a turma e o professor o amadurecimento de suas reflexões e a escreverem sobre si e sobre as pesquisas sobre suas famílias. Ao final tivemos como resultado a produção de textos (Auto)Biográficos e Histórias de Vida dos estudantes evidenciando os atravessamentos entre as histórias destas “pessoas comuns” com a história Local e do Brasil Contemporâneo.

Acreditamos que tal trabalho fez justiça a alguns personagens comuns da história pessoal ou familiar dos estudantes que ficaram esquecidos em baús de memória e também aos anônimos que tem no resultado dessas novas pesquisas uma amostra comparativa das possibilidades de como podem ter sido suas vidas em vários aspectos de seus cotidianos e trajetórias.

Para isso foi elaborada uma Sequência Didática que se utilizou do trabalho com Narrativas (Auto)Biográficas para a realização de atividades de Pesquisa e Educação Histórica por meio da investigação, escrita e reescrita das Histórias de Vida dos estudantes. Acreditamos que essa prática possibilitou: aprimorar a prática do professor e a relação dos estudantes com o Ensino de História; promover o ensino de História por meio da Pesquisa e Investigação Histórica; produzir conteúdo Histórico, com base em atividades de reflexão e escrita de

Narrativas (Auto)Biográficas pelos estudantes. Contribuiu também, para abordar a relevância da história de pessoas comuns e para que os estudantes elaborassem sentidos para suas trajetórias pessoais e suas relações com a sociedade a fim de compreenderem sua própria historicidade que muitas vezes não é contemplada pela história oficial.

A elaboração de uma Sequência Didática para a Produção de (Auto)Biografias e Histórias de Vida por Estudantes do Ensino Médio, coloca-se como uma possibilidade de construção de *Saberes Ensinados e Aprendidos*, ao mesmo tempo em que se constitui como *Saber Acadêmico*, a partir desta Pesquisa Ação Pedagógica elaborada pelo sujeito professor/pesquisador em sua relação com o espaço escolar em que atua e com seus estudantes. Se apresenta ainda como uma possibilidade de os estudantes, a partir dos trabalhos e elaborações sobre sua própria história, estabelecerem novas relações com os *Saberes Ensinados e Aprendidos* redimensionando suas importâncias e compreendendo seu papel nos processos históricos que estudaram nas aulas de História. A abordagem dos conteúdos programáticos da disciplina de História e sua relação com as biografizações dos estudantes permitiu a realização de atividades e a construção de entendimentos sobre os processos históricos que conduziram as transformações e permanências da sociedade brasileira durante os séculos XX e XXI até o tempo presente. Bem como permitiu aos estudantes a realização de investigações sobre as histórias de formação de suas famílias contextualizando-as dentro do todo do qual fazem parte - a sala de aula, a Escola, a cidade, a região ou o país - observando e respeitando que tanto suas semelhanças quanto suas peculiaridades compõem os aspectos humanos e por isso coletivos das conjunturas de suas vidas.

Acreditamos ter demonstrado que as “escritas de si e/ou autobiográficas” são potenciais dispositivos de formação e desenvolvimento dos estudantes e boas práticas metodológicas para o ensino de História. E por isso, a elaboração de uma Sequência Didática utilizando as Narrativas Autobiográficas com dispositivo de formação e sua aplicação em aulas de História do Ensino Médio resultou em uma maior compreensão dos estudantes do contexto histórico e temporal no qual estão inseridos e da própria historicidade das Histórias de Vida escritas, refletidas e reescritas em seus processos de biografização. Isso oportunizou aos estudantes do Ensino Médio produzir projetos e possibilidades de si em um futuro em criação, ao construírem e examinarem a sua própria história. Logo, ao realizarem esse processo reflexivo sobre seu passado os estudantes desenvolveram uma maior consciência de si, melhorando seus entendimentos sobre o tempo presente e ampliando as possibilidades de uma elaboração racional de seus projetos de futuro.

Dessa forma, acreditamos que o trabalho com Narrativas Autobiográficas e Histórias de vida é uma ferramenta educativa pertinente para o ensino de História no espaço tempo escolar por proporcionar, no presente, possibilidades de estudo e organização do passado próprio dos estudantes embasando suas novas perspectivas e possibilidades de futuro. Isso tornou-se possível através do uso de uma metodologia para o ensino de História por meio de processos de biografização utilizando-se das Narrativas Autobiográficas como um dispositivo de formação e tendo como resultado a tomada da consciência de si dos estudantes durante a elaboração, escrita e reescrita de suas Histórias de Vida. Os estudantes realizaram um trabalho biográfico sobre si mesmos, pesquisaram e estudaram o seu passado, organizaram seu presente em uma lógica narrativa própria e a partir desse processo reflexivo conceberam planos e possibilidades de futuro conscientes de sua historicidade. Percebendo que seus futuros também serão um processo de construção histórica, onde realizarão planos e sonhos, mas também enfrentarão intercorrências e surpresas em um *devir biográfico* que ainda protagonizarão.

Apresentamos essa Sequência Didática como uma possibilidade de inspiração ou referência para que outros professores desenvolvam suas práticas com o Ensino de História e Histórias de Vida em seus contextos locais e ambientes escolares específicos e não como um modelo a ser seguido e utilizado integralmente. Ela foi a forma considerada adequada pelo professor/pesquisador para se trabalhar e desenvolver o Ensino de História se utilizando das Narrativas Autobiográficas e Histórias de Vida como dispositivos de formação, no ano de 2024, no Colégio Estadual Cilon Rosa, em Santa Maria, no Rio Grande do Sul, com um conjunto de estudantes específicos, em um período entrecortado por eventos climáticos que afetaram a vida dos habitantes de todo o Estado e interromperam o ano letivo por quase um mês. Logo, os espaços de tempo entre uma aula e outra foram por vezes bastante longos, atividades que em um ano típico poderiam ter sido desenvolvidas em um trimestre estenderam-se pelo ano todo e mais subsídios foram necessários para ativar e reativar a escrita dos estudantes após esses intervalos.

É importante lembrar que no ano de 2024 o currículo do Novo Ensino Médio tinha uma grande quantidade de horas destinadas aos Itinerários Formativos, que ocupavam 40% da carga horária, o que diminuía principalmente o tempo destinado as disciplinas de Ciências Humanas. Logo, este trabalho só foi possível por que pudemos desenvolver parte de suas atividades em um processo de integração entre a disciplina de História e o Itinerário Formativo de Crenças e Saberes Populares. Entre 2023 e 2024 o Novo Ensino Médio voltou ao debate no âmbito político e passou por uma “reforma da reforma”, que resultou na redução da carga horária dos Itinerários

para 20% do currículo. Em 2025 parte dessas horas foram devolvidas as Ciências Humanas, com a disciplina de História voltando a ter duas horas aula semanais no Terceiro Ano do Ensino Médio o que proporcionou a realização do trabalho com Narrativas Autobiográficas e Histórias de Vida dentro do tempo e das especificidades da disciplina.

No último trimestre de 2024 tivemos o lançamento de “Ainda estou aqui” filme Autobiográfico, derivado do livro de mesmo nome escrito por Marcelo Rubens Paiva, que relata a história do sequestro e desaparecimento de seu pai o deputado Rubens Paiva em 1971. A narrativa tem como personagem central Eunice Paiva, que lutou primeiro para tentar encontrar o marido desaparecido, depois para proteger sozinha os filhos e a si das violências da Ditadura Militar e por fim para alcançar o reconhecimento pelo Estado brasileiro do assassinato e desaparecimento do corpo do marido sob o poder dos militares por meio do recebimento de seu atestado de óbito apenas em 1996. O filme acumulou premiações ao redor do mundo, destacando-se o Globo de Ouro de Melhor Atriz em Filme Dramático para Fernanda Torres e o prêmio de Melhor Filme Estrangeiro no Oscar. Logo, no ano letivo de 2025, tanto o filme quanto o livro “Ainda estou aqui” impuseram-se como excelentes subsídios para o Ensino de História da Ditadura Militar, Redemocratização e do Tempo Presente e também para o desenvolvimento dos trabalhos com Narrativas Autobiográficas e Histórias de Vida em sala de aula e foi com esse material que trabalhamos ao longo daquele ano. Por isso, ao concluir reconhecemos que da mesma forma que as nossas Histórias de Vida estão inscritas em um *devoir biográfico* em aberto, tanto o Ensino de História quanto o trabalho em sala de aula com Narrativas (Auto)Biográficas sempre estarão abertos às possibilidades, subsídios, referências, teorias e metodologias que professores/pesquisadores desenvolverão em suas/nossas práticas e experiências do porvir.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, P. P. L.; LASTÓRIA, A. C.; CARNIEL, F. S. Reflexões sobre a história escolar e o ensino por competências na BNCC. **Faces da História**, Assis, v. 6, n. 2, p. 513-528, jul./dez. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** história. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio.** Brasília, DF: MEC/Semtec, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio):** Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 1999.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

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

BURKE, Peter (org.). **A escrita da História:** novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CARDÔZO, Lisliane dos Santos. Dimensões epistemológicas, metodológicas e formativas da pesquisa (auto)biográfica: memória de professores e identidade narrativa. *In:*

CUNHA, Jorge Luiz da; COSTA, Laísa Quadros da; ROSANELLI, Sandiara Daise (org.). **Povo de CLIO**: abrindo as pastas azuis. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 47 - 61.

CASSANTA, Lucas Dalfolo. **Consciência Histórica e Transformações Sociais**: narrativas autobiográficas e o exercício da cidadania a partir das aulas de história. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

CERRI, Luiz Fernando (org.). **O Ensino de História e a Ditadura Militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003.

CIAMPI, Helenice; CABRINI, Conceição. Ensino de história: histórias e vivências. In: CERRI, Luiz Fernando (org.). **O Ensino de História e a Ditadura Militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003. p. 13-28.

CUNHA, Jorge Luiz da; RÖWER, Joana Elisa. Ensinar o que não se sabe: estranhar e desnaturalizar em relatos (auto)biográficos. **Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 27-38, jan./abr. 2014.

CUNHA, Jorge Luiz da; COSTA, Laísa Quadros da; ROSANELLI, Sandiara Daise (org.). **Povo de CLIO**: abrindo as pastas azuis. São Leopoldo: Oikos, 2021.

CUNHA, Jorge Luiz da. Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 60, p. 93-105, abr./jun. 2016.

_____. Escrever histórias para convencer os outros: memórias, diários e cartas de imigrantes. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 3, n. 7, p. 235-256, jan./abr. 2018.

_____. Educação Histórica e Narrativas Autobiográficas. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 93-108, mar./abr. 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a11v32n2.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2025.

_____. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011.

_____. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, set./dez. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e Prática de Ensino de História**. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.

GUIMARÃES, Selva. Ensinar História: formar cidadãos no Brasil democrático. In: GUIMARÃES, Selva. **Ensino de História para a Cidadania**. Campinas: Papirus/FAPEMIG, 2016. p. 75 - 105.

KEMMIS, Stephen; WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. (org.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 39-59.

LIMA, Thais Nívia de Fonseca. O ensino de História do Brasil: concepções e apropriações do conhecimento histórico (1971-1980). In: CERRI, Luiz Fernando (org.). **O Ensino de História e a Ditadura Militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003. p. 47 - 65.

LOURENÇO, H. S. Tempo Político, Novo Ensino Médio e Conhecimento. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, v. 19, n. 39, p. 211-235, 2021.

MARTINS, Maria do Carmo. Currículo, cultura e ideologia na ditadura militar brasileira: demarcação do espaço de atuação do professor. In: CERRI, Luiz Fernando (org.). **O Ensino de História e a Ditadura Militar**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 2003. p. 29-46.

MEDEIROS, Elisabeth Weber; AGOSTINI, Lenir Cassel. O Curso de História do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria: Algumas considerações sobre sua história. In: QUADROS, Claudemir (org). **História e Memórias dos 50 anos dos Cursos de formação de professores do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria**. Santa Maria: Unifra, 2005, p. 167 - 182.

MONTEIRO, A. M. F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. *História & Ensino*, V. 9, p. 9-35, 2003.

NADAI, Elza. **Ensino de história no brasil: trajetória e perspectiva**. Revista Brasileira de História, v. 13, n. 25/6, p. 143-62, 1993.

PINEAU, G. **Produire sa vie**: autoformation et autobiographie. Paris: Edilig; Montréal: St Martin. 1983.

PINEAU, G. **As histórias de vida em formação**: gênese de uma corrente de pesquisa-formação existencial. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

QUADROS, Laísa. Respiros (auto)biográficos: educação pesquisa e direitos humanos. In: CUNHA, Jorge Luiz da; COSTA, Laísa Quadros da; ROSANELLI, Sandiara Daise. (Org.). **Povo de CLIO**: abrindo as pastas azuis. 1ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 30 - 46.

REIS, Cristiane Medianeira da Silva. Baú de lembranças: tecendo a andarilhagem da narrativa (auto)biográfica de formação. In: CUNHA, Jorge Luiz da; COSTA, Laísa Quadros da; ROSANELLI, Sandiara Daise. (Org.). **Povo de CLIO**: abrindo as pastas azuis. 1ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 21 - 29.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular Gaúcho** – Ensino Médio Secretaria de Estado da Educação: Porto Alegre, 2021.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Caderno de Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Porto Alegre, 2024.

RÖWER, Joana Elisa; CUNHA, Jorge Luiz da; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Por uma sociologia da suspensão**: da recursividade entre concepções e práticas. In: **Em Tese**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 17-45, dez. 2015.

_____. **Por uma sociologia da suspensão: ensino de sociologia e narrativas de si como dispositivo de formação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

_____. Pela possibilidade de suspender-se: potencialidade das narrativas de si como dispositivo de formação no espaço educacional. In: CUNHA, Jorge Luiz da; COSTA, Laísa Quadros da; ROSANELLI, Sandiara Daise. (Org.). **Povo de CLIO**: abrindo as pastas azuis. 1ed. São Leopoldo: Oikos, 2021. p. 62 - 80.

RÜSEN, Jörn. Formando a consciência histórica: para uma didática humanista da história. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; FRONZA, Marcelo; NECHI, Lucas Pydd (orgs.). **Humanismo e didática da história (Jörn Rüsen)**. Curitiba: W. A. Editores, 2015, p. 19-42.

SEGAL, R. L. (2022). “**Novo Ensino Médio**” como **Persistência das Desigualdades Educacionais?** *Educação Em Foco*, 27(1), 27018.

SHARPE, Jim. **A História vista de baixo**. In: Burke, Peter (Org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. - São Paulo: Editora UNESP. 1992, p. 39 - 62.