



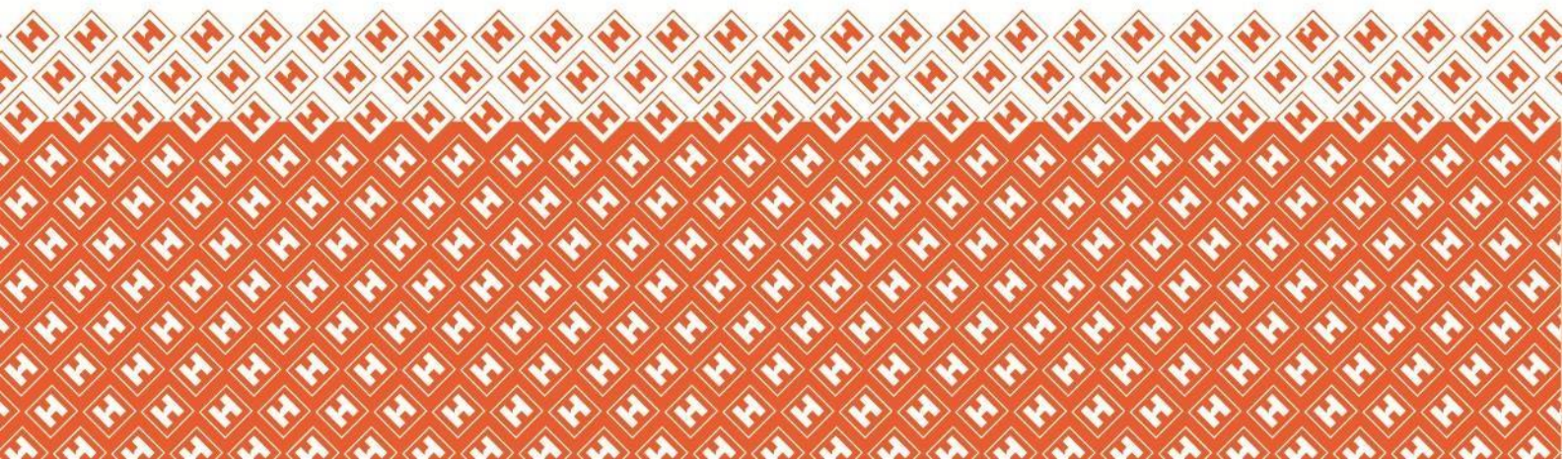
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

JANAINA PIRON BRANCO

A AUTOBIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Universidade Estadual do Paraná – Unespar
2022



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

JANAINA PIRON BRANCO

A AUTOBIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

**CAMPO MOURÃO – PR
2022**

JANAINA PIRON BRANCO

A AUTOBIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Ensino de História

Linha de pesquisa: Linguagens e Narrativas históricas

Orientador(a): Dr. Bruno Flávio Lontra Fagundes

**CAMPO MOURÃO – PR
2022**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Branco, Janaina Piron

A Autobiografia no ensino de História / Janaina Piron Branco. -- Campo Mourão-PR, 2022.
74 f.: il.

Orientador: Bruno Flávio Lontra Fagundes. Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História) -- Universidade Estadual do Paraná, 2022.

1. História-Estudo e Ensino. 2. Aprendizagem. 3. Autobiografia. I - Fagundes, Bruno Flávio Lontra (orient). II - Título.

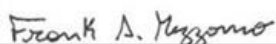
JANAINA PIRON BRANCO

A AUTOBIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

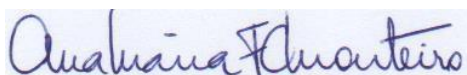
BANCA EXAMINADORA



Dr. Bruno Flávio Lontra Fagundes (orientador) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar



Dr. Frank Antônio Mezzomo – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/Universidade Estadual do Paraná – Unespar



Dra. Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória/ Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ.

Data de Aprovação

08/04/2022

Campo Mourão – PR

“Meu esposo Adilson Sversuti Branco e meus filhos,

André Sversuti Branco e Helena Sversuti Branco

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus, que me concedeu forças para que eu atingisse meus objetivos e concluir essa dissertação. A minha mãe Dolores Mendes dos Santos Piron, a meu pai Aparecido Piron, ao meu esposo e filhos por me apoiarem em momentos tão difíceis de renúncias de tempo com eles para a ampliação do meu conhecimento.

Ao meu orientador, professor Bruno Flávio Lontra Fagundes, por me orientar e direcionar com paciência, dedicação e pontualidade, acreditando no meu trabalho e me incentivando nos momentos de incertezas e frustrações .

Aos meus colegas de turma de mestrado, com quem aprendi muito por meio de grupos de estudos que iam até as madrugadas e proporcionaram muito aprendizado. Em especial a Marcela da Silva Soares, Joelma da Costa Aranha Hortêncio e Leiva Cristina Severino Botelho “As Luluzinhas” pela amizade incondicional e companheirismo, por dividirem comigo os momentos de angústia, frustrações, medo e também os momentos de alegrias e realizações. O apoio e a amizade das Luluzinhas mesmo distante fisicamente, mas presentes no pensamento e no WhatsApp foram fundamentais para a realização deste trabalho.

Agradeço aos professores que ministram as disciplinas com empenho e dedicação: Federico José Alvez Cavanna, Michel Kobelinski, Ricardo Marques de Mello, Jorge Pagliarini, Cyntia Simione França, Frank Antonio Mezzomo, Cristina Satiê de Oliveira Pátaro e Bruno Flávio Londra Fagundos e por inspirarem minha prática em sala de aula com seus ensinamentos.

As professoras Dr.^aCristina Satiê de Oliveira Pátaro, Dr.^a Ana Maria Monteiro por disponibilizarem parte de seu tempo para participarem da minha banca de qualificação e por compartilharem saberes enriquecedores ao meu trabalho.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pela concessão de bolsa ao longo do curso.

Em especial aos meus alunos que tornaram minha pesquisa possível, mostrando-se receptivos à proposta e se envolvendo no processo que proporcionou autoconhecimento e a formação de laços afetivos professor\aluno. Ao Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela do município de São Jorge do Patrocínio-PR onde realizei a pesquisa por todo apoio.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram e fizeram parte desse processo de crescimento ao realizar essa pesquisa de mestrado, por me pertirem ir em busca do melhor para a educação básica, buscando conhecimento para enriquecer a minha prática.

BRANCO, Janaina Piron. A Autobiografia no Ensino de História. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão, 2022

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é analisar as possibilidades da autobiografia no ensino de história, demonstrando o potencial em valorizar e historicizar as histórias individuais de nossos alunos para se perceberem como sujeitos históricos e como a história coletiva está presente nas histórias individuais, identificando contextos e conceitos históricos relacionados à história maior. Nessa perspectiva, foram utilizados na fundamentação teórica escritos de Flávia Eloisa Caimi (2006), Thais Nívia de Lima e Fonseca (2012), Isabel Barca (2004), Jorge Larrosa Bondía (2002), Chevallard (1991) e Ana Maria Monteiro (2019), em conjunto com documentos norteadores da Educação Básica (DCEs, BNCC e CREP). Além disso, as críticas trazidas a tais documentos por Nilton Mulleti Pereira e Maria Cristina de Matos Rodrigues (2018), Paulo Eduardo Dias de Mello (2016), a fim de tratar das relações de ensino e aprendizagem na atualidade, suas realidades e seus desafios. Para tratar da Biografia e da Autobiografia como gêneros historiográficos aliados ao ensino de História, foram apresentadas ideias de Gilberto Velho (2003), Benito Schmidt (2003), Verena Alberti (2006) e Kalina Silva (2010). Substituindo uma aula de sentidos prontos e estabelecidos, é possível despertar nos alunos o interesse pela história e contribuir com a construção do conhecimento. Os resultados foram satisfatórios, devido ao envolvimento despertado nos alunos e o prazer que a maioria demonstrou em escrever suas histórias. No momento de apresentação das autobiografias, os alunos foram orientados a analisar as histórias individuais por meio de uma ficha, observando os eixos que apareciam de forma recorrente nas autobiografias, comentando suas percepções. Como parte propositiva, apresento um material destinado aos professores da rede básica, uma sequência didática que mostra a possibilidade de trabalho com a autobiografia na aula de História.

Palavras-chave: Ensino de história. Autobiografia. Aprendizagem e História.

BRANCO, Janaina Piron. **The use of autobiography as a resource in History class.** 2022
Dissertation (Professional Master's Program in History Teaching (PROFHISTÓRIA)
UNESPAR - Campus de Campo Mourão, 2022

ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the possibilities of autobiography in the teaching of history, demonstrating the potential to value and historicize the individual stories of our students to perceive themselves as historical subjects and how collective history is present in individual stories, identifying historical contexts and concepts. Related to the larger story. In this perspective, writings by Flávia Eloisa Caimi (2006), Thais Nívia de Lima e Fonseca (2012), Isabel Barca (2004), Jorge Larrosa Bondía (2002), Chevallard (1991) and Ana Maria Monteiro (2019) were used in the theoretical foundation), together with documents that guide Basic Education (DCEs, BNCC and CREP). In addition, the criticisms brought to such documents by Nilton Mulleti Pereira and Maria Cristina de Matos Rodrigues (2018), Paulo Eduardo Dias de Mello (2016), in order to address the current teaching and learning relationships, their realities and their challenges. To deal with Biography and Autobiography as historiographical genres allied to the teaching of history, ideas from Gilberto Velho (2003), Benito Schmidt (2003), Verena Alberti (2006) and Kalina Silva (2010) were presented. Replacing a class of ready and established meanings, it is possible to awaken in students an interest in history and contribute to the construction of knowledge. The results were satisfactory, due to the involvement aroused in the students and the pleasure that most showed in writing their stories. When the autobiographies were presented, the students were instructed to analyze the individual stories through a form, observing the axes that appeared repeatedly in the autobiographies, commenting on their perceptions. As a propositional part, I present a material for primary school teachers, a didactic sequence that shows the possibility of working with autobiography in History classes.

Keywords: History teaching. Autobiography. Historical learning.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A	Meu texto autobiográfico	p. 56-58
APÊNDICE B	Fotografias	p. 59-65
APÊNDICE C	Roteiro para escrita das autobiografias	p.66
APÊNDICE D	Ficha de análise das autobiografias	p.67
APÊNDICE E	Plano de Trabalho Docente	p.68-71
APÊNDICE F	Fragmentos das autobiografias do alunos do 3ºAno A - Cempp	p.72-75

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Fotografia batizado da autora deste trabalho	59
Figura 2: Fotografia Festa de aniversário infantil	59
Figura 3: Fotografia Primeira comunhão da autora.....	60
Figura 4: Fotografia Matrimônio da autora deste trabalho	60
Figura 5: Fotografia Crisma da autora deste trabalho	61
Figura 6: Fotografia aniversário da autora deste trabalho	61
Figura 7: Fotografia apresentação da autora deste trabalho na quadra do colégio.....	62
Figura 8: Fotografia Formatura pré-escola da autora deste trabalho	62
Figura 9: Fotografia Formatura da 8ª série da autora deste trabalho	63
Figura 10: Fotografia Formatura da Educação Geral da autora deste trabalho.....	63
Figura 11: Fotografia Formatura graduação da autora deste trabalho.....	64
Figura 12: Fotografia Lecionando para o Ensino Médio em 2014.....	64
Figura 13: Fotografia Lecionando para o Ensino Médio em 2014	65

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Ficha de análise.....	49
----------------------------------	----

LISTA DE SIGLAS

ANPED	-	Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação
ANPUH	-	Associação Nacional de História
BNCC	-	Base Nacional Comum Curricular
CEMPP	-	Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela
CREP	-	Currículo da Rede Estadual Paranaense
DCE	-	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
EMC	-	Educação Moral e Cívica
IDEB	-	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IHGB	-	Instituto Histórico Geográfico Brasileiro
LDB	-	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	-	Ministério da Educação
OSPB	-	Organização Social e Política Brasileira
PNE	-	Plano Nacional de Educação
ProfHistória	-	Mestrado Profissional em Ensino de História
SEED	-	Secretaria de Educação e Esportes do Estado do Paraná
TPE	-	Todos pela Educação
UEMA	-	Universidade Estadual do Maranhão
UFVJM	-	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UNESPAR	-	Universidade Estadual do Paraná
NEM	-	Novo Ensino Médio

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM, SEGUNDO OS DOCUMENTOS NORMATIVOS – REALIDADES E DESAFIOS DO QUE PREVÊEM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS	14
Como os professores ensinam história nas escolas?.....	14
Como os alunos podem aprender História?.....	27
2 O USO DA AUTOBIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA	33
Breve análise do uso da biografia no campo historiográfico	33
A Biografia e o ensino de História no Novo Ensino Médio	36
A Autobiografia como possibilidade no Novo Ensino Médio	39
Construção das Autobiografias	40
3 ENSINANDO HISTÓRIA POR MEIO DAS HISTÓRIAS INDIVIDUAIS	46
A parte propositiva – Material didático pedagógico de como trabalhar a autobiografia no ensino de História.....	47
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	50-52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	53
APÊNDICE	56
APÊNDICE A – Meu texto autobiográfico	56
APÊNDICE B – Fotografias.....	59
APÊNDICE C – Roteiro para escrita das autobiografias	66
APÊNDICE D – Ficha para análise das autobiografias	67
APÊNDICE E – Plano de Trabalho Docente.....	68
APÊNDICE F – Fragmentos das autobiografias do alunos do 3ºAno A.....	72

INTRODUÇÃO

Autobiografias e memórias são meios particularmente efetivos para as pessoas apresentarem o que podia se chamar “Versão autorizada” de sua vida, fazendo parecer que elas buscavam certas metas, sem as hesitações, as distrações e confusões que faziam parte da vida de todos.

BURKE

Segundo Jacques Le Goff, o sujeito histórico constrói a si próprio e constrói sua época, tanto quanto é construído por ela (1999, p. 23-24). Quando observamos a trajetória de um indivíduo, é possível observar sua ação prática no tempo, além de sua relação com as estruturas econômicas, políticas, sociais, religiosas, entre outras. Sou professora de História da educação básica, no Estado do Paraná há 20 anos e tenho, por meio de minha trajetória, lecionar História Ensino Fundamental II e Ensino Médio, construído a minha história. Escolhi História pela curiosidade e pelo encantamento que sempre me despertou. Apaixonei-me pela história na faculdade. Desde então, venho tentando encontrar caminhos para levar a História aos meus alunos de forma mais significativa e vinculada a sua vivência, trabalhando para mostrar ao aluno o quanto a História está intrínseca a sua vida.

Sempre me questioneei sobre os caminhos que deveria seguir para que, ao ensinar História, de fato proporcionasse aprendizagem. Após a graduação, fiz uma especialização em *Educação Especial* e outras em *Métodos e Técnicas de Aprendizagem*, buscando encontrar respostas às minhas perguntas, dúvidas e angústias com relação ao processo de ensino-aprendizagem, além de aperfeiçoar minha ação enquanto professora. Percebi que, durante a graduação, fui preparada para ensinar conteúdo, o foco estava em ter domínio de conteúdo. No entanto, quando estamos em sala de aula, é preciso conhecer muito mais que conteúdos para estabelecer, de fato, a aprendizagem.

Saber lidar com o conjunto de elementos que constituem a escola tornou-se parte do meu desafio diário. Como a indiferença e o desinteresse com relação à aprendizagem, indisciplina, postura desafiadora e transgressora de alguns alunos que, por vezes, são justificadas pelas realidades socioeconômicas e emocionais que vivem em seus contextos familiares. Como também, as cobranças com relação ao currículo e metas pretendidas pelas autoridades governamentais.

Em diversos momentos, pensei na educação como uma utopia, simplesmente inatingível. Nos cursos de capacitação, sempre me questionava se deveria trabalhar com foco no real ou no ideal, que me pareciam coisas muito distantes. Com o passar do tempo, fui percebendo que não

há imediatismo na educação, e talvez essa fosse a razão da minha angústia, a busca por resultados imediatos no meu trabalho.

O tempo e a experiência me fizeram perceber que o processo que vivemos dentro da escola se assemelha ao plantio de uma sementinha, jamais ela te trará resultados imediatos, no entanto, com o tempo, essa semente germinará e trará frutos. Em 2019, tive a oportunidade de ingressar no programa do ProfHistória da Unespar, sediado em Campo Mourão. O mestrado profissional me possibilitou a integração entre teoria e prática, proporcionou-me, por meio de leituras e discussões, novos caminhos a percorrer na efetivação do processo de ensino aprendizagem e a pesquisa se tornou a base desse processo.

Com esta pesquisa, tenho a intenção de analisar as possibilidades da autobiografia na aula de História para promover a construção de saberes históricos e valorizar as histórias individuais de nossos alunos, identificando contextos e conceitos históricos relacionados à história do mundo, do país, do estado e do município. Segundo Gilberto Velho (2003), há um campo de possibilidades no qual estamos inseridos, no entanto, o contexto não incide da mesma forma em todos os sujeitos, são os elementos da individualidade que possibilitam, ou não, as realizações. Ou seja, a noção de projetos, campo de possibilidades e sociedades complexas permeiam nossas vidas e influenciam escolhas.

Isabel Barca (2004), em seu texto *Aula Oficina: Do Projeto à Avaliação*, apresenta o perfil de um professor conferencista, visto como o detentor do conhecimento, com relação ao qual aos alunos cabe apenas o papel de receber e transcrever as mensagens em testes escritos. Em oposição a esse modelo conferencista, Barca apresenta o modelo *Aula Oficina*, em que o professor assume uma postura de investigador social. Nesse modelo, o aluno é visto como um agente do seu próprio conhecimento, realiza atividades diversificadas e desafiadoras e a avaliação está integrada ao que produz. Pensando nessa perspectiva de Barca, o objetivo dessa pesquisa não é abordar a realização de uma aula oficina, no entanto, os princípios da aula oficina embasaram minha prática, que consistiu em oferecer ao aluno um protagonismo no processo de aprendizagem histórica e, ao professor, o papel de investigador social, que, segundo Barca, lhe possibilita interpretar o mundo social em que vivem seus alunos para ajudá-los a transformar positivamente a conceitualização dos mesmos.

Compreendemos que a sociedade está em constante mudança, no entanto, é possível identificar antigos fenômenos com novas roupagens (VELHO, 2006). Partindo dessa premissa de Gilberto Velho, poderíamos estar no século XXI oferecendo um ensino aparentemente inovado, porém com perspectivas pedagógicas do século XIX e XX?

É fato que, hoje, não sou a mesma professora que iniciou o magistério há 20 anos. O tempo passado, as experiências acumuladas e o conhecimento aprendido por meio da prática e das formações continuadas permitem que minha atuação como professora seja constantemente transformada. Escolher cursar o Mestrado Profissional em Ensino de História (o ProfHistória)

na Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *Campus* de Campo Mourão, faz parte dessa constante transformação que busco promover em minha atuação como professora. Na verdade, é uma necessidade buscar, durante essa formação, melhor compreensão sobre o ensino de história e das linhas historiográficas predominantes em diferentes momentos. É por isso que, pensando num diálogo com as produções historiográficas mais recentes, utilizei a biografia como aporte para a construção de saberes históricos a fim de desenvolver um trabalho autobiográfico com os alunos.

Observando que a biografia pode contribuir para a transformação de códigos culturais, se faz necessária a ampliação das fontes e a Micro História, para dar vez e vida a indivíduos comuns, destacando que elementos da vida de um indivíduo isolado podem representar códigos culturais de uma época (SCHIMIDT, 2003). Assim como Ginzburg explora o caso de Menocchio, no qual uma diversidade de aspectos da vida camponesa, particularidades de uma época, são exploradas a partir do caso de um moleiro medieval (GINZBURG, 1987).

Nesse sentido, o uso do biográfico no ensino de história pode aproximar o aluno da história, para que eles se identifiquem como sujeitos históricos que concebem o passado como um resultado de todos os sujeitos históricos, inclusive ele mesmo, tornando-se um método possível para promover uma aprendizagem mais significativa.

Utilizar as autobiografias como metodologia pode possibilitar, além de conhecer melhor meus alunos e suas especificidades, trabalhar a partir dos documentos norteadores da Educação Básica, como Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) e o incipiente Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) (PARANÁ, 2018), construído teórica e metodologicamente sob a perspectiva da Taxonomia de Bloom¹, mas não de uma forma limitada e restrita. O objetivo com este trabalho foi desenvolver oportunidades para que o aluno tenha uma aprendizagem significativa, para que ele se torne um sujeito ativo do processo a partir da valorização da sua própria história, e o professor não esteja limitado apenas a uma grade de conteúdos pré-estabelecidos pelo documento.

Como professora de História no Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela (CEMPP)-Ensino Fundamental, Médio e Profissional, localizado no município de São Jorge do Patrocínio, situado no Noroeste do Paraná, propus uma maneira de trabalhar as autobiografias realizadas com alunos do 3º ano A, do Ensino Médio, como forma de construção de narrativas históricas, orientando quanto às fontes que serão utilizadas para a produção dessas narrativas e na análise das mesmas como texto historiográfico, inserindo o aluno na prática “Você faz a História”.

Para isso, no primeiro capítulo apresento um panorama das relações de Ensino e Aprendizagem, versando sobre as realidades e os desafios presentes na escola, expressos pela

¹ Na Taxonomia de Bloom, a prioridade do processo de ensino não é o conteúdo científico já produzido, pois este será utilizado para atingir os objetivos de aprendizagem que possibilitarão a produção de novos conhecimentos históricos escolares e não apenas a exaltação e compreensão dos conteúdos científicos já produzidos.

forma com que os professores ensinam, os documentos que os inspiram e a forma como os alunos aprendem história, o que ultrapassa as fronteiras dos muros da escola. Como aponta Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro: “Existem saberes ligados às práticas sociais e linguísticas que não pertencem ao saber acadêmico elaborado pela comunidade científica e que fazem parte da elaboração do saber escolar. O contexto social, as escolhas econômicas ou políticas vão ter grande influência nas opções didáticas” (MONTEIRO, 2001, p. 127).

No segundo capítulo, venho falar do uso da Autobiografia no ensino de história e, para tanto, apresento a Biografia como um gênero do trabalho do historiador, servindo para a produção de saberes históricos e fonte de análise historiográfica no ensino de História.

Por fim, no terceiro capítulo, a ideia inicial seria a de relatar e refletir a prática desenvolvida com os alunos na produção e valorização das histórias individuais, na qual o aluno foi instigado a ser o protagonista no processo de ensino aprendizagem, já que, além de produzir suas próprias histórias, teria a oportunidade de analisar essas histórias de forma coletiva, com uma análise transversal, considerando o todo das produções, semelhanças, diferenças e aproximações. Essa análise seria exposta em uma tela com fragmentos das narrativas autobiográficas dos alunos, num contexto de estímulo para observar elementos das histórias individuais que se confluem com as histórias do nosso estado, país e mundo.

Inspirado no método *Canvas* (ALVES, 2016), faríamos uma adaptação da prática, criando um “*Canvas* Histórico”² para as análises realizadas de forma colaborativa entre grupos.

No entanto, o contexto de pandemia, devido ao Covid 19, iniciado em março de 2020, impossibilitou o contato presencial para a realização das análises. Nós, professores da rede básica, passamos a conviver com o desafio de realizar efetivamente o ensino remoto para crianças e adolescentes, e confesso que não tem sido fácil. Foi disponibilizado pelo governo a plataforma do *Google Classroom* que nos proporcionou uma sala de aula virtual, com postagens de atividades semanais e interação remota com os alunos por meio do *Google Meet*. Contudo, esse novo contexto escolar esbarrou na questão econômica, muitos alunos não possuem acesso por falta de equipamentos tecnológicos adequados e o contato remoto acabou se dando com uma minoria dos alunos, o que impossibilitou a aplicação das análises.

Em virtude dessa nova realidade houve uma adaptação à prática, o processo da construção das histórias tornou-se a parte propositiva de minha pesquisa. Para isso, venho expor no último capítulo um material destinado aos professores da rede básica, uma sequência didática que apresenta uma possibilidade de trabalho com autobiografias na aula de História.

² *Canvas* é uma palavra inglesa que deriva do latim e que significa “Tela”. É um modelo de organização e compartilhamento de ideias. Existem muitos modelos de *Canvas* que podem ser associados, no intuito de se criar ferramentas e designs de aprendizagem.

1 RELAÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM, SEGUNDO OS DOCUMENTOS NORMATIVOS – REALIDADES E DESAFIOS DO QUE PRÊVEEM OS DOCUMENTOS NORMATIVOS.

Como os professores ensinam história nas escolas?

Se algum estudante do século XVIII ou XIX pudesse ser transportado em uma viagem pelo tempo até os dias de hoje, e, por acaso, caísse numa sala de aula, ele se encontraria no que lhe pareceria um ambiente familiar.

CORDEIRO

Em sua obra *A Didática*, Jaime Cordeiro (2007) descreve a forma como uma sala de aula veio sendo organizada e disposta com o passar do tempo, observando que poucas coisas mudaram nos ambientes escolares atuais se comparados às escolas dos séculos anteriores, o que torna importante refletir sobre essa manutenção da gramática escolar atravessada pelo tempo. Segundo Cordeiro, a escola se tornou a primeira instituição realmente global, apresentando as mesmas características formais e outras que vão além do aspecto formal, e remetem a uma gramática escolar que envolve seriação, currículos, avaliações, controle da disciplina, rígidos horários, entre outras características (CORDEIRO, 2007, p.15).

Partindo das reflexões de Cordeiro, pensemos sobre o ensino de história nas escolas da Rede Estadual de Educação Básica, hoje.

Quando se transita pelas escolas, no acompanhamento de estágios ou na realização de pesquisas, muitos dados vão emergindo. Os professores, de um lado, reclamam de alunos passivos para o conhecimento, sem curiosidade, sem interesse, desatentos, que desafiam sua autoridade, sendo zombeteiros e irreverentes. Denunciam, também, o acesso e a complexidade dos conteúdos a ministrar nas aulas de História. (CAIMI, 2006, p.18).

Para complementar as palavras de Caimi, quando transitamos pela escola, hoje, encontramos também um espaço de alegria, cheio de energia e barulho, ambiente onde se dão relações amistosas e conflituosas devido à pluralidade de seus sujeitos. Em meio a essas relações, ocorrem as aulas distribuídas por componentes curriculares, entre elas, a aula de História. De que forma a aula de História vem ocorrendo? Quais maneiras os professores de história têm utilizado para atingir a aprendizagem histórica? Para responder a essas perguntas, faz-se importante analisar a trajetória da História enquanto componente curricular.

Neste primeiro capítulo, apresento um panorama das relações de Ensino e Aprendizagem, versando sobre as realidades e os desafios presentes na escola, expressos pela forma com que os professores ensinam, os documentos que os inspiram e a forma como os alunos aprendem história, o que ultrapassa as fronteiras dos muros da escola.

Início com uma breve análise mais atual, abordando do Golpe Militar em 1964, e os anos que se seguiram até a redemocratização em 1985, visto que esses acontecimentos

históricos trouxeram muitas mudanças ao ensino, especialmente ao ensino de História, que repercurtem até os dias atuais. Com o Golpe Militar em 1964, uma série de transformações ocorreram no processo educacional que efetivou um período de demonstração de força perante um ensino que servia para atender ao Estado. Houve uma considerável revisão no conteúdo programático da disciplina de História.

Na época, o ensino voltava-se ao mundo do trabalho por meio do ensino profissionalizante, por isso as ciências humanas, julgadas subversivas, foram diluídas em Estudos Sociais e Moral e Cívica. A educação estava claramente voltada para a formação moral do indivíduo e se pautava no nacionalismo e em uma formação tecnicista. Além disso, o filósofo Ghiraldelli Júnior afirma:

Foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatizações do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres de ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional (2015, p.146-147).

A lei nº 5692, de 1971, promoveu mudanças para a formação dos professores, determinando que professores de História e Geografia atuariam na área de Estudos Sociais, além de serem oferecidas licenciaturas curtas para formar esses profissionais. O principal objetivo da lei era desenvolver a prática do civismo e a adequação a sociedade, e para isso tornou obrigatório a disciplina de Estudos Sociais de 5ª a 8ª série do 1º grau, que tinha como dever “moldar” o indivíduo a se tornar um bom cidadão (NEVES, 2003).

Um governo autoritário jamais permitiria aulas que estimulassem o senso crítico, por isso, no que diz respeito ao material didático, o caráter crítico foi se esvaindo. É notório o quanto os livros produziam uma história factual, positivista, que exaltava os grandes heróis, totalmente voltados para a memorização de data e nomes, cerceando o aluno do exercício da reflexão e construção de opinião. “Aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos” (BITTENCOURT, 2009, p.67).

Somente no contexto da redemocratização as disciplinas de História e Geografia vão ser reinseridas no Ensino Fundamental e os antigos métodos serão postos em xeque, pois se muda a concepção sobre aluno, que passa a ser considerado, naquele momento, como sujeito de saberes (JUZWIAK; LEITE, 2014).

Na segunda metade do século XX, a História ganhou um novo enfoque, passando a possuir temáticas de abordagem econômica e a voltar-se para uma formação humanística e pacifista, devido ao contexto de redemocratização do país e do término da Segunda Guerra Mundial.

A partir da década de 1970, o aprofundamento dos estudos sociológicos trouxe

discussões sobre o conhecimento escolar, suas bases sociais, a transmissão realizada pela escola e suas relações com a sociedade, ganhando um enfoque voltado para a escolarização do conhecimento (FONSECA,2011).

Ainda usando a década de 1970 como baliza, Fonseca (2011) aponta que, até o momento mencionado, os trabalhos sobre as disciplinas escolares voltavam-se para o estudo da instituição escolar, de políticas educacionais e do pensamento pedagógico a fim de explicar os conteúdos ensinados nas escolas e as metodologias adotadas. Nessa perspectiva, viam-se as disciplinas escolares desprovidas de outras relações que não fossem as curriculares, pressupostos pedagógicos ou de políticas públicas. Assim, o Estado era o centro do processo histórico, o que explica a exaltação de fontes que estavam ligadas a ele, por exemplo, projetos educacionais e legislação.

Na década de 1980 e 1990, começam as reformulações curriculares no Brasil. Com o fim da Ditadura, o ensino de História passa por modificações, novos recursos e linguagens são inseridos no processo de ensino e essas modificações se refletem também nos livros didáticos, que passam a tratar de forma mais crítica os acontecimentos, antes ideologicamente manipulados.

Com a redemocratização, em 1985, a disciplina de História deixou de atender apenas aos interesses do Estado para estar a serviço da sociedade. “Tornar o recém cidadão capaz de intervir e transformar a realidade brasileira” (MATHIAS, 2011). A História, enquanto disciplina, deixa de ser pautada apenas nos grandes nomes e feitos e passa a discutir os problemas da sociedade atual. Carlos Leonardo Kelmer Mathias nos explica sobre as mudanças passadas pela disciplina de História com a redemocratização.

[...] incorporam-se sujeitos e ações marginalizados pelas políticas educacionais oficiais. Cindiu-se o mito do progresso como algo positivo e destino indelével da nação. A linearidade não mais ditava o tempo histórico, que largou de ser um acúmulo dos acontecimentos políticos da história europeia. A relação entre passado, presente e futuro sofreu alteração, dada a inserção do ensino por meio de novos temas e novos problemas [...] (2011, p. 46).

A História passa a exercer a função de crítica da sociedade, preocupada com questões como as diferenças de classes, exaltava os menos favorecidos, lembrando que eles também são sujeitos históricos. Nesse contexto, o Marxismo ganhou força e passou a ser percebido no ensino de História em diferentes níveis, com historiadores como: Edward Palmer Thompson, Christopher Hill, Eric Hobsbawn, entre outros.

No entanto, em fins da década de 1980, o Marxismo perde espaço para a Nova História Francesa com a 3ª Geração dos *Annales* e a História Social Inglesa. Essas mudanças refletiram mais tarde na sala de aula, como explica Maria Aparecida Nevez “Não com a visão de um passado-passado, importante apenas na composição da linha evolucionária da humanidade, mas de um passado-presente que explique processos aparentemente contraditórios” (NEVES, 1985,p. 7-9).

A partir de 1990, a Nova História característica da 3ª geração dos *Annales* e a História

Social Inglesa passaram a influenciar não apenas a academia, mas também o ensino de História. Assim, a História passou a ser marcada por outros temas além da luta de classes. De acordo com Mathias (2011), a luta de classes não era mais o motor da História e o processo evolutivo deixou de ser marcado pelos modos de produção. Temas como: cotidiano, família, lazer, sexualidade, gênero, feitiçaria, inquisição, vida privada, infância, memória, entre outros, passam a fazer parte do currículo e dos livros didáticos.

Com a inserção dos temas mencionados por Mathias, o ensino de História tem mais possibilidade de ser, de fato, crítico, levando o aluno a questionar sua própria historicidade. Nesse contexto, os estudos de Jörn Rüsen vão ser incorporados ao ensino de História. O conhecimento prévio do aluno torna-se primordial, pois levaria o mesmo a pensar a História e não apenas decorá-la, tornando-o apto a compreender como se dá o processo de construção dos significados sociais (MATHIAS, 2011).

Importante lembrar que esse contexto de mudanças no ensino de História, na década de 1990, relaciona-se com a implementação do neoliberalismo no Brasil. Em 1996, o então presidente, Fernando Henrique Cardoso, promoveu uma reforma educacional sancionando a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (NLDB) que em geral garantia o direito básico e universal do acesso à educação. Estava em pauta a discussão sobre o que ensinar nas escolas, e essas reformulações foram consolidadas em dezembro de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de número 9394/96 (LDB) (BRASIL, 1996).

Pouco tempo depois, na tentativa de padronizar os currículos, o governo declarou os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, os PCNs. A ideia era trabalhar as múltiplas culturas atuantes no Brasil por meio de ambos documentos, NLDB e os PCNs, em comum acordo com a ONU, ensinando o respeito às diversidades étnicas, regionais e sociais (MATHIAS, 2011).

Alguns autores como Selva Fonseca (2003) e Luis Cerri (2004), apontam para esse momento de mudanças no ensino de História com preocupação. Fonseca coloca que a prática de valorizar tudo, como se tudo fosse História, reduzia a atenção do real objeto da História, e Cerri nos abre os olhos para o fato de que a reforma era muito mais econômica do que educacional, visto que estava pautada no neoliberalismo e buscava atender às demandas de produção, o que acarretou uma homogeneização curricular em função da sociedade globalizada.

O fato de tudo ser planejado por órgãos do governo sem a participação dos professores causava muita resistência, pois os professores alegavam que as reformulações estavam muito distantes da realidade da escola, o que justificava o acontecimento das reformulações, que, no entanto, não modificaram, de fato, as práticas docentes (MAGALHÃES, 2006).

Pensando nesse contexto de reformulações de leis educacionais e da prática docente, gostaria de chamar a atenção para o conceito de *Transposição Didática* de Chevallard (1991), que, voltando-se para o ensino da Matemática, ao analisar as transformações sofridas desde o momento da elaboração do conhecimento ao momento da transmissão dos mesmos em

programas da geometria francesa, afirma ser esse o processo que permite a passagem do saber acadêmico ao saber ensinado, sugerindo uma distância entre eles.

Buscando entender os saberes que circulam na escola e são oriundos de um conjunto de ações, o *saber sábio* representa o conhecimento científico produzido por intelectuais e apresentado nas palavras originais de seus autores. O *saber a ensinar* trata-se do conteúdo escolar que está presente, por exemplo, nos livros didáticos. Já o *saber ensinado* é o que, realmente, ocorre em uma sala de aula. Segundo Fonseca, além da seleção cultural dos saberes, a educação escolar realiza, também, o trabalho de “reelaboração”, para que eles se tornem transmissíveis e assimiláveis no espaço da escola e da sala de aula, processo denominado “Transposição didática” (FONSECA, 2011, p.17).

Para Monteiro (2010), a relação entre os professores e os saberes que eles ensinam, por muito tempo foi pensada dentro de uma racionalidade técnica, ou seja, o professor é aquele que possui uma competência técnica de facilitar a compreensão do conhecimento científico. Dentro desse conceito, os saberes eram inquestionáveis, conforme aponta Monteiro:

De acordo com esse paradigma, os saberes não eram objetos de questionamentos ou reflexão: Eram os saberes definidos e organizados nos programas e currículos com aqueles a ensinar, oriundos de uma base científico – cultural ampla, através de meios e procedimentos acertados, escolhidos num “receituário ou arsenal” construído e fundamentado cientificamente nos conhecimentos oferecidos pela psicologia, psicopedagogia e didática (2010, p. 81).

Essa perspectiva racionalista, alvo de muitas críticas, não se sustenta atualmente.

Novos estudos surgiram sobre o currículo e sobre a ciência ser a única a produzir conhecimentos válidos. Em meio a esses estudos, emergiu o conceito de “saber escolar”, um saber com configuração cognitiva própria e original da cultura escolar (MONTEIRO, 2010). Ou seja, a escola tem o seu saber próprio, diferente do saber acadêmico, mas nem por isso menos importante.

O fato de, no conceito da “transposição didática”, o saber acadêmico ter uma atribuição de maior importância, além da concepção de que ele é anterior, precede aos outros, torna-o alvo de muitas críticas, pois mostra o saber acadêmico como única referência para a construção do saber ensinado.

Estabelecendo uma relação entre o estudo do saber sábio, o saber ensinar, o saber ensinado e o saber escolar, compreendo que a História vista na escola não é a mesma vista na universidade, no espaço acadêmico. O professor de História lida com uma diversidade de fatores que interferem nessa história apreendida na escola e refletem sobre o saber ensinado. Além do conhecimento produzido pela pesquisa histórica, ele tem que lidar com interesses, contextos socioculturais específicos, políticas públicas, assim como os próprios receptores dessa história escolar, os alunos, a comunidade, os pais e a reelaboração constante desses saberes (PEREIRA; SEFFNER, 2008). Essa reelaboração é demandada por diversos fatores, como explica Monteiro:

A reelaboração dos saberes resulta, também, daquilo que Chevallard chama de necessidade de compatibilização dos saberes, tanto com os saberes acadêmicos quanto com as demandas da sociedade em geral. Os saberes “envelhecem”, se gastam, por que se distanciam sobremaneira dos novos saberes. Produzidos no campo acadêmico – “desgaste biológico”; ou por que “não passam mais” – os alunos não se interessam, apresentam dificuldades de aprendizagem, ou por que não atendem a novos pactos de poder instituídos, ou já são de pleno domínio do senso comum, perdendo legitimidade para o ensino escolar – “desgaste moral” [...] (2010, p. 87).

Monteiro (2019), em consonância com Chevallard, aponta que o professor é um dos agentes que contribuem para a passagem do saber sábio para o saber ensinado. Pressupõem-se que, para que o saber sábio se torne ensinável, é preciso que ele passe por algumas transformações, que podem ser entendidas como mudanças que possibilitam o ensino. Essas mudanças são realizadas não somente pelos professores, como também pelos documentos normativos, pelas políticas educacionais, pelas demandas de realidades sociais específicas. A política, o currículo, as diretrizes, os processos de ensino e aprendizagem não são apenas o que está disposto nos documentos, mas como ganham vida no ambiente escolar. Esse conjunto de elementos que interfere no saber ensinado é chamado por Chevallard de “Noosfera”. Como explica Monteiro:

Chevallard chama a atenção para o fato de que a transposição didática não é realizada pelos professores por si mesmos. Ela tem início quando técnicos, representantes de associações, professores militantes, que compõem a noosfera, definem a partir do saber sábio e por meio de um trabalho de seleção e estruturação didática, o “saber a ensinar”, definição essa que será refeita em outros momentos, quando surgir a necessidade de sua renovação ou atualização (MONTEIRO, 2019, p.221).

Por muito tempo, e ainda hoje para alguns profissionais da educação, esse conceito de “transposição didática” que Chevallard traz foi entendido como uma prática de ensinar que consistia em um professor que conhece os fatos ocorridos transpor, de forma expositiva, a seus alunos, que os desconhecem. Para Chevallard, na dimensão didática, a transposição tem como objetivo central o ensino do conhecimento do passado, a ideia de que o conhecimento histórico é previamente constituído e, por isso, pode ser transposto. No entanto, esse transpor é transformar, como afirma Monteiro, ao citar Chevallard.

Um conteúdo de saber que foi designado como ‘saber a ensinar’ sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre os ‘objetos de ensino’. Ao trabalho que transforma um objeto de saber a ensinar em um objeto de ensino denominamos Transposição Didática (MONTEIRO, 2010, p. 85).

Na verdade, a compreensão equivocada dessa prática junto aos resquícios de um ensino tecnicista, oriundo de um longo período de Regime Militar, fez com que práticas mecânicas, decorativas de exaltação a memorização, se perpetuassem por mais tempo do que deveria. Posso dizer que vivi esse tipo de ensino de história, tanto como aluna do Ensino Fundamental e Médio, quando recebi aulas de História totalmente voltadas para a memorização de fatos tidos como importantes, além de nomes de heróis e datas – quanto como professora.

Quando comecei a lecionar, em 2003, percebia o quanto os alunos se impressionavam com a quantidade de informações que um professor era capaz de guardar em sua memória e transmitir. A comunidade escolar chamava isso de “domínio de conteúdo”.

A História como componente curricular não é mais aquela história – memória, preocupada em legitimar a história nacional. E nem mais a história positivista pautada na memorização, na falta de juízo crítico feita para exaltar os heróis. Nilton Mullet Pereira e Diego Souza Marques (2013) apontam que, ainda que seja possível encontrar professores ensinando a decorar respostas que não preenchem mais do que duas linhas colhidas diretamente dos textos didáticos, não é esse o ensino que se pretende atualmente. Isso é perceptível até mesmo nos livros didáticos.

Nos novos materiais didáticos, temos uma nova forma de contar história nas escolas, voltada para dar lugar à história dos vencidos, dos silenciados, em detrimento do eurocentrismo e do etnocentrismo. É uma história voltada para as identidades. “A história passa a necessitar de um currículo que permita reconhecimento para as pessoas, não simplesmente o lugar onde se reconstitui o passado imóvel, que teria nascido sempre nos limites do espaço europeu” (MULLET; MARQUES, 2013, p.88).

Assim, percebo que as mudanças ocorridas no saber sábio, representado pelo conhecimento científico, no saber a ensinar, presente no currículo e nos livros didáticos, em conjunto com a valorização da cultura escolar, dos saberes e das práticas educativas, interferem e repercutem sobre o saber ensinado, ou seja, no que de fato acontece na sala de aula. Thaís Nívia Fonseca aponta a necessidade de se investigar melhor esse processo que ocorre hoje nas escolas:

As construções processadas por professores e alunos sobre conteúdos e métodos das disciplinas escolares são importantes como objetos de investigação, inclusive quanto aos objetivos políticos e institucionais de sua constituição. Estudos que partam de outras dimensões históricas da educação e das disciplinas escolares em particular não se restringem, assim, as esferas institucionais e formais – políticas públicas, propostas pedagógicas, formulações curriculares oficiais, entre outras -, atentando para o cotidiano escolar e para a multiplicidade de suas práticas culturais. (FONSECA, 2011, p. 20).

Segundo Fonseca (2011), pouco tem sido feito para se refletir sobre a circulação e as apropriações do conhecimento histórico nas escolas primárias e secundárias, atentando-se para as práticas cotidianas relativas ao ensino de história, incluindo suas manifestações fora do ambiente escolar e suas implicações numa dimensão de longa duração.

Dizer que o mundo mudou é desnecessário, e até redundante, as sociedades vêm vivendo constantes mudanças em virtude do desenvolvimento acelerado das tecnologias, e uma delas é o acesso cada vez mais rápido e instantâneo às informações. São diversos os meios que os alunos utilizam para encontrar informações de variados conteúdos. Podemos dizer que a Internet popularizou, massificou, essa transmissão de informações. E isso teria tornado o ensino de

história na escola algo obsoleto? Cheguei a ouvir de um aluno do 8º ano, certa vez: “Não preciso de escola, posso aprender tudo em casa, na Internet”.

Segundo Jorge Larrosa Bondía (2002), informação não é experiência. Experiência, em Português, é o que nos acontece, todos os dias se passam muitas coisas, no entanto, quase nada nos acontece. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, uma antiexperiência. O autor aponta que a informação anula possíveis experiências, pois nos atemos a receber e processar informações como se isso fosse sinônimo de aprendizagem, por isso, frequentemente, em nossa sociedade, na qual a informação é considerada algo primordial a todo sujeito, ela é equivocadamente confundida com conhecimento. Informação não é conhecimento, podemos dizer até que conhecimento por si, não basta, é preciso saber mobilizá-lo, relacionar, compreender, criticar.

No ano de 2003, iniciou-se uma discussão coletiva envolvendo professores da rede estadual com o objetivo de elaborar novas diretrizes curriculares estaduais para o ensino de História. Sob uma perspectiva de inclusão social, as DCEs destacam as Leis 13.381/01, que torna o ensino da História do Paraná obrigatório; a Lei 10.639/03, que define a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira; e a Lei 11.645/08, que trata da obrigatoriedade do ensino da Cultura dos Povos Indígenas, bem como distribuir os conteúdos estruturantes em: Relações de trabalho; Relações de poder e Relações culturais, que podem ser identificados no processo histórico na constituição da disciplina e no referencial teórico em uma nova racionalidade não linear e temática (PARANÁ, 2008).

A elaboração das DCEs como documento normativo para a Educação Básica do Estado do Paraná, em 2008, buscava refletir a respeito dos aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais que norteiam as relações entre o ensino da disciplina e a produção do conhecimento histórico, afirmando que o ensino de história pode ser analisado sob duas perspectivas: primeira, estar a serviço dos interesses do Estado ou do poder institucional e, na segunda perspectiva, as contradições entre a História dos currículos e os livros didáticos, e a história ensinada na cultura escolar.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica (DCE) fazem uma análise do ensino de história a partir da década de 1970, observando o conflito entre currículo e prática, tendo como objetivo criticar o ensino que precisava ser superado e propor diretrizes curriculares para a História na Educação Básica da Rede Pública Estadual (PARANÁ, 2008).

Mas, será que, de fato, o documento realizou o que pretendia?

A realidade do ensino de história, nas escolas, não é medida apenas a partir dos documentos normativos e dos currículos propostos, porque a realidade do ensino de história é reflexo de uma soma de fatores. Esses documentos, dificilmente, dão conta das especificidades que configuram o dia a dia de uma escola, das necessidades relativas às realidades locais dos

alunos, do desinteresse, por vezes, presente na sala de aula, da saturação ou disposição do professor, o qual, dependendo de suas inspirações ou decepções, regem seus dias no ensino de história.

Posso dizer que o antigo ensino de História foi superado?

Me atrevera dizer que não, que ainda há uma grande quantidade de professores apegados a antigas práticas de como ensinar história. Marco Antônio Silva e Selva Guimarães Fonseca (2010) demonstram que a opção/concepção predominante aos professores brasileiros não se dá por “eixos temáticos”, como prevêem as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas, sim, o “cronológico”, integrado ou intercalado.

A implementação das diretrizes curriculares no país enfrentou outro obstáculo: a distância entre os documentos legais e as práticas em sala de aula, tema relativamente pouco investigado nas pesquisas em educação e ensino de história, que privilegiaram a crítica aos textos oficiais e a identificação do que seriam suas contradições. Tal distância, no ensino de história, tem relação, de um lado, com a permanência de práticas disciplinadas e valorizadoras de conteúdos factuais. De outro lado, há um afastamento dos formuladores de tais políticas dos saberes efetivamente desenvolvidos nas escolas. Além disso, houve demora e resistência de muitos cursos de graduação na adaptação dos seus currículos às diretrizes, pouco alterando a formação docente (DEZEMONE, 2019, p.95-96).

Isso se deve a diversos fatores, entre eles, estão a própria formação acadêmica dos professores - alguns possuem formações antigas, inclusive com licenciaturas curtas, criadas a partir de 1972, para suprir a demanda de profissionais que o mercado exigia, formando mais rapidamente professores de História (MESQUITA; ZAMBONI, 2008).

Caimi aponta que até a década de 1960 os cursos de formação de professores priorizavam conhecimentos específicos da disciplina, e negligenciavam aspectos pedagógicos e epistemológicos, e acrescenta que é relativamente recente a incorporação de disciplinas como Teoria da História, Metodologia da Pesquisa Histórica e Metodologia do Ensino da História, que substituíram a disciplina de “Introdução aos Estudos Históricos”, sem contar os efeitos das licenciaturas curtas de Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica, OSPB, entre outras (CAIMI, 2006, p.27).

Atualmente, em meio a toda a cultura escolar constituída pelos sujeitos da comunidade escolar, estamos vivenciando uma nova transição nas escolas de Educação Básica em nível nacional, devido à criação da BNCC, que teve sua versão atual aprovada em 15 de dezembro de 2017. Esse documento tem instaurado nas escolas um clima de cobranças relativas à padronização da aprendizagem do aluno, que se configura um tanto quanto utópica em função da diversidade presente no ambiente escolar.

A BNCC tem trazido mudanças estruturais no sistema educacional brasileiro, sendo controversa no conceito e na forma (PENNA; FERREIRA, 2018). Sua origem está na Constituição de 1988, onde o artigo 210 determinava a fixação de conteúdo mínimo para o ensino fundamental, e assegurava a formação básica comum e respeito aos valores culturais e

artísticos, nacionais e regionais.

Apesar de ser uma exigência legal, desde 1996, pela LDB, não houve consenso para a elaboração do currículo comum. Entre 1997 e 1999 foi realizada uma publicação para cada área de conhecimento, visando uma educação cidadã e crítica. No caso de História, constavam habilidades desejáveis, metodologias sugeridas, portanto, nesse contexto, não possuía caráter obrigatório (PENNA; FERREIRA, 2018).

Apenas em 2014, o Plano Nacional da Educação (PNE) trouxe em pauta o currículo comum novamente. Visando um ensino de qualidade que refletisse no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), usou como estratégia a criação de diretrizes e a base nacional com um dos currículos. Fernando de Araújo Penna e Rodrigo de Almeida Ferreira (2018) destacam a meta número 7 dentre as 20 metas contidas no documento, e questionam se ela representa um compromisso do poder legislativo com a educação ou se haveria outra razão para ela acontecer.

Dentre as 20 metas do documento destacamos a de número 7, que objetiva um ensino de qualidade conforme as médias nacionais do Ideb, e a primeira estratégia para atingi-la: 7.1: Estabelecer e implantar, mediante pactuação interfederativa, diretrizes pedagógicas para a educação básica e a Base Nacional Comum dos Currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos (as) alunos para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local (PENNA; FERREIRA, 2018, p. 115).

As discussões em torno do currículo comum vêm ocorrendo desde 2003. Em 2009, foi criado o Programa *Currículo em Movimento* e em 2014 a *Política Curricular para a Educação Básica*, todos voltados para as perspectivas educacionais e os processos avaliativos sobre o ensino.

Em meio a toda essas propostas, sobressaem as abordagens do movimento “Todos pela Educação” (TPE), que defende uma educação que capacite o estudante nas novas relações econômicas e de trabalho do século XXI. Junto ao TPE, surge o movimento pela BNCC em 2013, com o propósito de viabilizá-la, divulgando seus princípios, principalmente pela Internet e disponibilizando materiais para sua reflexão.

A BNCC teve um destaque negativo quando sua primeira versão foi publicada, a área de História teve a divulgação vetada pelo ministro da Educação na época, Renato Janine Ribeiro, que exigiu fosse reelaborado para corrigir a ausência de alguns conteúdos que prejudicariam o aluno. Re feita a versão, foi aberto um portal de sugestões criado pelo site do Ministério da Educação (MEC), seguidos de debates promovidos em todo país. A rejeição geral às novas propostas levou o MEC a ampliar a comissão de historiadores indicados pela Associação Nacional de História (ANPUH), e em todas as áreas ampliaram-se os prazos para recebimento de sugestões (PENNA; FERREIRA, 2018).

Na segunda etapa, as críticas se intensificaram, entidades - por exemplo a Associação

Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) – posicionaram-se contra a ideia do homogêneo. Em 2017, a divulgação da terceira versão causou receio entre todos os professores, pois impactava diretamente a prática docente.

A terceira versão valoriza no ensino de História a cronologia como eixo organizador dos conteúdos, que basicamente retoma o modelo quadripartite de inspiração eurocêntrica: antiga, medieval, moderna e contemporânea. Desse modo, contradiz as linhas das versões anteriores, centradas no processo brasileiro – que também gerou críticas – e organizada mais tematicamente (PENNA; FERREIRA, 2018, p. 119).

Uma das maiores críticas à BNCC, segundo Penna e Ferreira (2018), está na forma como está organizado o conhecimento. No Ensino Fundamental, são códigos que indicam o nível de ensino, ano de seriação, disciplina e a habilidade, e essa forma limita a autonomia do professor, compromete o processo crítico e reflexivo e impede que as necessidades dos alunos sejam atendidas.

Paulo Eduardo Dias de Mello (2016), em entrevista concedida à Prof^ª Dr^ª Carina Dálmas (UEMA) e à Prof^ª Elisa de Campos Borges (UFVJM), aborda alguns questionamentos com relação à BNCC, entre eles: Que concepções defendemos quando propomos uma base nacional comum curricular? A quem serve esse currículo? Qual o seu propósito? Ela está preocupada em assegurar aprendizagens essenciais aos alunos? Controlar o trabalho dos docentes através de exames nacionais? Produzir materiais didáticos estandarizados? Estaria a BNCC defendendo a autonomia das escolas e dos docentes?

Paulo Mello critica o fato de a BNCC trazer uma definição fechada de objetivos e seleção de conteúdo, defendendo que o processo de ampliação curricular deveria ser mais amplo e gradativo, pois é o currículo que decide quais conhecimentos devem ser trabalhados, que tipo de pessoas se quer formar, que valores as novas gerações devem ter. No entanto, nossa sociedade possui alguns princípios básicos que não podem ser negados por um currículo escolar, como o respeito aos direitos humanos, à democracia, à liberdade. Por isso, é necessário que o currículo seja mais aberto, acolha a divergência, promova a reflexão, a pesquisa, atendendo a nossa sociedade democrática e plural.

Por fim, após um longo processo de debate e contribuições envolvendo diversos setores da sociedade e várias modificações que culminaram na atual versão, a BNCC surge como um documento de caráter normativo e seu intuito é sugerir o conjunto de aprendizagens essenciais

que todos os alunos devem desenvolver na Educação Básica, em conformidade com o PNE, a LDB e as DCN, e serve de referência nacional para a formulação dos currículos dos Estados.

A BNCC tem por finalidade garantir um patamar comum de aprendizagem, bem como o acesso e permanência do aluno na escola, assegurando aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais (1. Conhecimento, 2. Pensamento Científico, 3. Repertório Cultural, 4. Comunicação, 5. Cultura digital, 6. Trabalho e projeto de vida, 7. Argumentação, 8. Autoconhecimento e Autocuidado, 9. Empatia e cooperação, 10. Responsabilidade e cidadania). Essas competências são definidas como mobilizadoras de conhecimento e as habilidades são as práticas cognitivas e socioemocionais (BRASIL, 2017).

No tocante à disciplina de História, a BNCC destaca que o exercício do “fazer história” é marcado pela constituição do sujeito, para, depois, se ampliar para o conhecimento do “outro”, ressaltando que todo conhecimento do passado é também um conhecimento do presente elaborado por diferentes sujeitos, por isso, o passado que deve impulsionar a dinâmica da aprendizagem histórica é aquela que dialoga com o tempo presente (BRASIL, 2017, p.395). O documento enfatiza ainda que docentes e discentes poderão desenvolver o papel de agentes do processo de ensino aprendizagem, assumindo ambos uma “Atitude Historiadora”.

A utilização de objetos materiais pode auxiliar o professor e os alunos a colocar em questão o significado das coisas do mundo, estimulando a produção do conhecimento histórico em âmbito escolar. Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma ‘atitude historiadora’ diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental. Os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento (BRASIL, 2017, p.348).

Para os professores Nilton Mullet Pereira e Mara Cristina de Matos Rodrigues (2018), a “atitude historiadora” desconsidera os efeitos das narrativas e as lutas que elas representam, retira da aula o seu potencial crítico com relação às identidades dominantes e seu papel com a construção e reconstrução da memória. A atual versão da BNCC não denuncia o silenciamento de alguns grupos sociais ao longo da história e esse ponto se configura de grande importância, visto que tenho buscado formas de dar significado e voz a outros grupos que constituem a história, presentes na comunidade escolar e que, por diversas vezes, não se sentem representados pela história.

Com o programa de implementação da BNCC em 2018, o Estado do Paraná organizou a definição dos direitos e objetivos de aprendizagem para os estudantes da Educação Infantil do Ensino Fundamental, através do Referencial Curricular do Paraná, que contém princípios, direitos e orientações pautados, teórica e metodologicamente, na Taxonomia de Bloom, em que a prioridade do processo de ensino é sempre o objetivo de aprendizagem e o conteúdo é utilizado para atingir esses objetivos. Ana Paula do Carmo Marchetti Ferraz e Renato Vairo Belhot (2010) explicam que “A Taxonomia de Bloom” é um instrumento cuja finalidade é

auxiliar a identificação e declaração dos objetivos ligados ao desenvolvimento cognitivo que engloba a aquisição do conhecimento, competências e atitudes, visando facilitar o planejamento do processo de ensino aprendizagem” (FERRAZ; BELHAT, 2010, p.421).

Em 2018, a Secretaria de Educação e Esportes do Estado do Paraná (SEED) apresentou o CREP, documento que teve como base para sua elaboração a BNCC, e que subsidiaria as escolas na revisão de seus currículos e professores na elaboração de seus planejamentos, com o objetivo de trazer para a docência alguns possíveis encaminhamentos que levam ao desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, que se aplicará apenas ao Ensino Fundamental I e II³.

Em meio às reformulações justificadas pelo discurso oficial na busca de melhorias no processo de ensino aprendizagem que repercutam nos indicadores educacionais, nós professores vivenciamos a realidade das escolas: realizamos práticas que são bem sucedidas, outras, nem tanto; observamos as necessidades que cada turma apresenta diante de suas especificidades, adaptamos nossas práticas, com métodos mais facilitados para alguns, e mais desafiadores para outros, na tentativa de estabelecer práticas que facilitem as relações de ensino aprendizagem de forma equilibrada diante da realidade diversa:

No final da primeira década do século XXI, pesquisadores, formadores, gestores e professores possuem uma clara compreensão de que a escola constitui espaço complexo de disputas políticas, debates intelectuais, fontes históricas e diferentes propostas de saber. A escola pode constituir um espaço democrático, onde diversas possibilidades de ensinar e aprender estão presentes. Nesse sentido, a concepção de História como disciplina formativa aponta para a construção de novas práticas e possibilidades metodológicas que potencializam, indicam outras relações educativas no ensino de História, desde o processo de alfabetização da criança nos primeiros anos de escolaridade. O professor não está sozinho perante os saberes. Ele se relaciona com alunos que trazem consigo saberes, valores, ideias, atitudes (SILVA; FONSECA, 2010, p.31).

Em muitos momentos de minha jornada enquanto professora de História da Educação Básica, me vi investigando a vida particular de meu aluno para compreender seu comportamento em sala de aula, ou buscando como levar de forma diferente um mesmo conteúdo em duas turmas da mesma série, por perceber que determinados métodos em uma turma funciona e, em outra, não.

Hoje, me vejo constantemente refletindo sobre minha prática pedagógica, tentando levar em consideração as cobranças oriundas do discurso oficial, que está mais preocupado com os indicadores e seus diversos interesses políticos, mas, principalmente, tenho atentado-me para as necessidades de meus alunos, que vão muito além do que os documentos referenciam.

Para que o ensino e aprendizagem, de fato, aconteçam, são vários os aspectos que precisam ser mobilizados, trabalhados e aperfeiçoados no que diz respeito à relação professor

³ Para o Ensino Médio, há um Referencial Curricular elaborado em 2021 como documento norteador para o ano de 2022, que será o primeiro ano de aplicação do Novo Ensino Médio no Paraná, atendendo às mudanças propostas pela BNCC, com adequações no currículo visando a formação humana e integral dos educandos.

aluno, aspectos que, por vezes, perpassam os muros da escola, como a motivação do aluno para aprender, sua realidade social, familiar e suas perspectivas para o futuro. Por isso, se faz tão importante discutir essa relação em busca de maneiras que as viabilizem da melhor forma possível.

Concluo que, paralelo a essa trajetória do ensino de História e as definições trazidas pelos documentos norteadores da educação, está a realidade das escolas que se constituem em demandas que vão muito além do previsto pelos documentos, e nessa realidade há um saber escolar próprio sendo construído em uma via de mão dupla “professor-aluno”. Ou seja, nem sempre o que acontece em uma sala de aula é a priorização dos conceitos produzidos pela História ciência ou o que está previsto pelos documentos e não deixa de ser importante ou de promover a aprendizagem que atenda a realidade de nossos alunos.

Como os alunos podem aprender História?

“Os alunos, de outro lado, reivindicam um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável” (CAIMI, 2006, p.18).

Estaria aí um ponto importante para que o processo de aprendizagem histórica ocorresse de forma mais significativa e, conseqüentemente, pudesse gerar bons frutos? Conhecer o aluno, seus anseios, perspectivas, realidades, e até mesmo necessidades? Caimi (2006) aponta que, durante muito tempo, para ensinar história a João, bastava saber a História, hoje, no entanto, é preciso conhecer a história e o João (CAIMI, 2006). Sabemos o quanto é difícil para um professor em sala de aula conhecer as especificidades de seus alunos, levando em consideração a quantidade de alunos que atende por semana e a dinâmica das aulas, que, fracionadas em horas-aula de 50 minutos, dificultam o estabelecimento de um contato mais próximo entre professor e aluno.

No entanto, se observarmos atentamente os adolescentes e jovens de hoje, perceberemos linguagens, hábitos, expressões e formas de se vestir característicos do tempo e faixa etária em que vivem, ou seja, esses adolescentes e jovens possuem sua própria forma de ver, compreender e experimentar o mundo a sua volta, que quase sempre é influenciada por meios midiáticos.

A maioria dos alunos que gosta de estudar história recorre a esses meios midiáticos, digamos, para “aprofundar” seus conhecimentos, ou até mesmo para se prepararem para provas e vestibulares. Nos últimos anos, um meio que tem ganhado a atenção de nossos alunos são alguns canais de *Youtubers*, vídeo-aulas, sites de curiosidades que trazem a história numa linguagem “acessível” e, algumas vezes, até vulgarizada. Não podemos negar que a Internet tem ocupado um espaço cada vez maior na vida das pessoas, e com nossos alunos isso não é diferente. Mas, afinal, o que eles estão aprendendo com essas mídias? Estariam elas de fato contribuindo para a aprendizagem de história?

Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008, p. 117) explicitam que, quando os alunos da Educação Básica assistem a uma minissérie televisiva - por exemplo *O Quinto dos Infernos*⁴ -, eles são colocados diante de representações que ensinam sobre o passado e produzem memória, tanto ou mais que a aula de História.

Fonseca (2012) apresenta em seu artigo *Mídias e Divulgação do Conhecimento Histórico* a ideia de Marc Ferro, a qual traz uma possível definição para a relação entre mídias, imagens e o ensino de história. Segundo a autora, a televisão, o cinema e a imprensa escrita se tornaram formas de apreensão e aquisição de conhecimento para além da escola e da universidade, e uma importante forma de apreensão e disseminação do conhecimento. A autora considera as múltiplas possibilidades e instrumentos para a produção e divulgação do conhecimento. “As novas formas advindas das novas tecnologias de comunicação são cada vez mais associadas a elas, e as novas gerações têm com elas uma familiaridade desconcertante, sobretudo a Internet e as modalidades de recursos ou ferramentas que ela permite acessar” (FONSECA, 2012, p. 131).

Para respaldar as palavras de Fonseca, decidi direcionar essa pergunta aos meus alunos, e ouvir suas respostas com relação a essa indagação, “Como os alunos podem aprender história”?

Estando, já, em um cenário de pandemia em meados do mês de março do ano de 2020, decidi fazer uso de uma rede social, o *WhatsApp*, para direcionar a pergunta. Expliquei a eles que se tratava de uma coleta de opiniões para agregar informações a minha pesquisa de mestrado. O intuito de tal prática era tentar conhecer especificidades pertencentes ao meu aluno e verificar se a teoria de Fonseca condizia com suas realidades, visto que, diante da diversidade socioeconômica que configura nosso país, precisamos considerar que esse acesso ao mundo tecnológico não ocorre de maneira uniforme.

Isabel Barca (2004) considera que as reflexões dos alunos acerca dos elementos da História, por vezes, são construções pessoais, ou seja, seus conhecimentos prévios são formados por meio de relações socio culturais. O professor realmente preocupado com o desenvolvimento de seus alunos precisa assumir-se como investigador social para conhecer o mundo conceitual do aluno. Nessa perspectiva, o aluno é visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento. A pergunta direcionada a partir de grupos de *WhatsApp*, que mantive com minhas turmas de Ensino Médio, recebeu as seguintes respostas:

- “Aprendo bastante por vídeos na internet e *YouTube*, vídeo-aulas, livros”⁵.
- “Hoje eu aprendo história através de vídeo-aula, livros da escola, textos da internet, aulas presenciais, aplicativos como Instagram e sites de curiosidade.”

⁴ A minissérie histórica *O Quinto dos Infernos* traz uma trama que vai desde a vinda da família real para o Brasil, passa por suas impressões ao se deparar como “quinto dos infernos”, como chamaram o Brasil, até o retorno de D. Pedro I a Portugal.

⁵ Respostas de alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio para a pergunta que norteia as discussões do item 1.2 desse capítulo.

- “Por vídeo-aulas da internet, sempre criando uma linha de tempo para associar melhor a história, assim podendo criar lógicas nas informações.”
- “Eu aprendo história hoje com as aulas, pois sempre foi uma matéria que despertou minha curiosidade, porém também gosto de ver vídeos documentários, páginas de curiosidades nas redes sociais, filmes, séries e principalmente alguns jogos”.
- “Eu aprendo através de novelas de fatos que aconteceram no passado, que são, no caso, os temas mais abordados hoje em dia para nos mostrar coisas que já aconteceram, mas nem todas são assim, séries, filmes, principalmente jornais, e também muitas vezes mídias sociais e documentários.”
- “Aprendo história nas aulas oferecidas pela escola, e uso a internet para buscar informações mais específicas sobre determinados conteúdos que a escola me apresenta, sou muito curiosa e busco associar a minha vida ao que está acontecendo hoje em dia com a história”.
- “Hoje em dia eu assisto alguns canais no *YouTube* que contam sobre coisas que acontecem hoje, que foram influenciadas pelo nosso passado, e além de vídeos vejo documentários na *Netflix* e com alguns jogos”.

Enfim, se observa nas respostas que a emergência das mídias e o aguçamento de demandas sociais por história e memória têm multiplicado o espírito público da história, ou seja, a história não acadêmica, feita para o grande público e que envolve outros profissionais além dos historiadores, como: jornalistas, cineastas, radialistas, entre outros. E, com isso, a nítida influência das tecnologias, as quais possibilitam o acesso a diversas mídias.

Ou seja, além dos muros da escola, nossos alunos têm buscado ou identificado a história em outros segmentos de suas vidas, como nos colocou Fonseca anteriormente. Por isso, poderíamos nós, educadores, aproveitar essas ferramentas que já fazem parte do dia a dia de nossos alunos para problematizar as histórias por eles apresentadas, levar o aluno a desenvolver um senso crítico com relação às fontes?

Carlos Augusto Lima Ferreira, já em 1999, afirmava que sim. O autor apontava que

Os recursos de multimídia, fotografia, vídeos, imagens, sons, filmes e computação gráfica, *quando usados corretamente*, constituem em ferramentas de apoio para a apresentação, construção e transmissão do conhecimento histórico produzido na academia, resultante da investigação científica, possibilitando novas formas de apreensão, uma vez que estes recursos áudio visuais despertam a atenção dos alunos, tornando-os mais interessados e contribuindo para a melhoria da aprendizagem (FERREIRA, 1999, p. 150 – grifo do autor).

Refletindo sobre como ensinar história de modo que ela perca esse caráter de ser apenas algo do passado e feito por grandes nomes numa perspectiva que, talvez, o aluno não pare para pensar, visto que observamos a grande maioria relatar perceber a história na televisão, no filme na série ou no jogo, entre outros, trago como proposta uma aula de história que leve o aluno a perceber sua própria historicidade, e mais, que ele perceba também sua subjetividade diante da história. Sugiro buscar formas de associar a história ao cotidiano e à história de vida dos alunos, para que o professor possa estabelecer relação entre essa vivência individual e a história coletiva, por vezes, representada pelas mídias. Silva (2015) aponta que a biografia permite ao professor essa reconstrução do passado com base em referências atuais,

o que torna o estudo da história mais palpável ao aluno.

A biografia, enquanto relato, é o resultado de memórias (ou mesmo esquecimentos) coletivas, individuais e sociais, constantemente negociadas e processadas, e que se corporificam valendo-se de relações particulares com o tempo e o espaço, não simplesmente como atos de resgate, mas de reconstrução do passado baseado em referências atuais (SILVA, 2015, p. 72).

Segundo Rodrigo de Almeida Ferreira (2020), ajudar o aluno a compreender a importância de se estudar o passado, se configura como um grande desafio no ensino de história, assim, o estudo de trajetórias individuais pode colaborar para quebrar essa barreira e levar o aluno a pensar historicamente. Abordando o cotidiano e ressaltando elementos que fazem parte do dia a dia dos alunos, conseguimos um maior envolvimento deles. Mobilizando o aluno a perceber que a história que eles identificam nos meios midiáticos também pode ser percebida em suas próprias vidas, no seu cotidiano, constituindo uma boa forma de mostrar que a história é feita por todos os sujeitos. Katani Maria Nascimento Monteiro e Natalia Pietra Méndez (2012) apontam que:

As relações e tensões entre a ação individual e o contexto social apresentam-se, pois, como uma das problemáticas mais importantes referentes ao gênero biográfico no campo do saber histórico e pode ser um elemento relevante de compreensão de uma determinada sociedade por intermédio da história ensinada (MONTEIRO; MÉNDEZ, 2012, p. 91).

Pensando nessa relação entre a ação individual e o contexto social, venho propor a prática do uso da Autobiografia como prática metodológica da aula de História, visando desenvolver uma ação que permita tocar a subjetividade do sujeito (aluno) ao possibilitar que ele fale de si, olhando o passado. Segundo Ferreira (2020, p. 125): “As trajetórias de vida, sejam as biográficas ou as narrativas de trajetórias de vida, favorecem abordagens analíticas desses conceitos importantes para a operação historiográfica em sala de aula”. Mobilizar memórias e sentimentos possibilita que o aluno se ligue ao passado de uma forma mais consciente após ter sido subjetivado pela prática da construção das autobiografias.

A biografia e a prática da autobiografia são abordagens que podem contribuir para ressignificar o ensino de história. Com o vínculo de sujeito subjetivo despertado pela aula com as autobiografias, pretendi promover a subjetivação do aprendizado histórico, para, assim, estabelecer relações de sua história com a história maior (Mundo).

Segundo o professor Bruno Flávio Lontra Fagundes (2020, p. 18) “ao narrar suas histórias individuais, estes narradores não só se tornam sujeitos da história, mas contam a história do social, mesmo sem saber que o fazem, porque nenhuma história se dá fora de um tempo e de um lugar”. Contando suas histórias, enunciam-se fatores e efeitos do mundo em que se vive, assim: “Somos todos nós uma dialética do individual e do coletivo” (FAGUNDES, 2020, p. 18). O autor aponta que:

Pessoas comuns fazem histórias, e elas também devem ser ouvidas. As pessoas comuns, alunos das escolas e seus familiares, podem sempre ser os entrevistados em sala de aula: ao valorizarem as histórias de seus alunos e familiares, professores indicam sensibilidade para o biográfico. São pessoas comuns cheias de história que não se esgotam nelas mesmas (FAGUNDES, 2020, p. 19).

“Profª amei! Nossa, me senti uma pessoa famosa” (Aluno do 3º ano A - CEMPP). A frase em questão foi proferida por um de meus alunos, quando mostrei a ele um esboço do que seria o seu Canvas Histórico⁶. Essa frase caracteriza uma de minhas preocupações com a pesquisa, que é encontrar formas de mobilizar esse autorreconhecimento por parte de meus alunos, o reconhecer-se enquanto sujeito histórico, aproximando sua vida, o que ele é, sua origem na história maior, que ele sempre viu na escola em conteúdos fragmentados e, por vezes, sem sentido e utilidade para si.

Sabemos que passado não é história e também não é memória. O passado é o tempo que passou e que nos escapa no presente, não há como reconstitui-lo, nem inteiramente, nem parcialmente, não há aproximação com o passado que já não seja um distanciamento. O passado é incapturável, é um conjunto de virtualidades sem rosto, que somente toma sentido quando o tomamos através de fragmentos, de vestígios, de documentos e o atualizamos, desde nosso presente. O professor é um “animal atualizador”, ele se põe a tecer os fios que engendram o passado em História e apresentam aos contemporâneos dramas pretensiosos de reconstituir os laços que nos ligam aos mortos (MULLET; MARQUES, 2013, p.89).

As compreensões apresentadas por Mullet e Marques(2013), que mostram essa história mais preocupada em representar as diversas identidades que constituem a história, mostram-se como uma vertente bastante atrativa à sala de aula, visto que, dessa forma, possibilitaria ao professor promover esse reconhecimento identitário que, por muito tempo, não foi possível. No entanto, as trajetórias individuais, segundo Ferreira (2020), não podem ser tomadas como sinônimo do processo histórico. O relato pessoal se configura como importante fonte ao estudo da História, mas não pode ser tomado como autossuficiente, pois são resultado de experiências individuais que podem ser percebidas de diversas formas.

É necessário ressaltar que esse cenário pode gerar disputas de espaço na história, e mais, que, talvez, as histórias construídas pelos historiadores/professores não representem os grupos antes silenciados como eles se veem ou gostariam de ser representados, isso por diversos fatores, dentre eles, o fato de que os professores não serem seres imparciais e também estarem suscetíveis a diversas influências. Por isso, é nítido que a prática de um professor não pode se voltar exclusivamente a promover essa identificação do aluno com a História ou mesmo com os personagens históricos. A História também é feita de estranhamento. Mullet e Marques afirmam que “O ensino de História é o lugar de estranhamento, da narrativa do estranhamento

⁶ O Canvas histórico será uma adaptação do Canvas extraído do design, que se trata de um método de análise colaborativa das histórias individuais.

e, assim, não pode ser reduzido a nenhum mero utilitarismo, no sentido de se tornar um lugar de identidade por excelência que reclama a necessidade sempre renovada de identificar a realidade do estudante com a história ensinada” (2013, p.91).

O que venho sugerindo nessa pesquisa deve ser entendido apenas como um ponto de partida, uma maneira de promover a identificação do aluno com a História, para, a partir daí, trazer contextos, conceitos, produzir conhecimentos, trocar conhecimentos, que, em conjunto, irão constituir o ensino e aprendizagem históricas. Por isso, acredito que a prática pode ser adaptada a outras séries, inclusive nas séries finais do Ensino Fundamental, dependendo sempre das intenções do professor.

2 O USO DA AUTOBIOGRAFIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

Eunícia Barros Barcelos Fernandes, ao tratar de História e Memória, ressalta o seguinte questionamento: “Eu decido, mas a partir de quê? A partir de qual leitura de vida?” (FERNANDES, 2012, p. 86). Segundo ela, com esse questionamento fica mais evidente a percepção das diferenças entre memória e História, dois termos que, por muitas vezes, são utilizados como sinônimos.

É inegável que o trabalho com a Biografia no ensino de História faz uso de memórias individuais para alcançar um contexto histórico maior e dar sentido a histórias tidas como distantes da vivência dos alunos, como questões ligadas à política e economia, por exemplo. Portanto, é muito importante compreender que memória e história, apesar das semelhanças, não correspondem à mesma coisa.

Tanto a memória quanto a História são elaborações construídas por nós, ou seja, não são verdades em si mesmas, mas, sim, narrativas articuladas por alguém em um dado contexto, estando, portanto, condicionadas pelos interesses e possibilidades de quem as narra. Tais construções se assemelham também por tratarem da experiência vivida, do tempo passado, e por conferirem sentido à ação do presente (FERNANDES, 2012, p.87).

A memória conta uma narrativa: é o testemunho. O testemunho de uma lembrança que pretende uma autoridade sobre a verdade que é narrada (FERNANDES, 2012, p.87). A História, embora, assim como a memória, também construa uma narrativa, ela não apaga as diferenças existentes entre as experiências. Pelo contrário, ela se pauta nas transformações e rupturas ocorridas no tempo (FERNANDES, 2012).

Neste capítulo, venho falar do uso da Autobiografia no ensino de história e, para tanto, apresento a Biografia como um gênero do trabalho do historiador, servindo para a produção de saberes históricos e fonte de análise historiográfica no ensino. Pensando em integrar memória e história dentro da sala de aula para auxiliar o ensino de História, a Biografia se configura como um importante meio de atingir essas memórias e estabelecer vínculos com uma História maior, carregando a História de significados palpáveis aos alunos.

Breve análise do uso da biografia no campo historiográfico

A Biografia é uma prática usada desde a Antiguidade Clássica com histórias como a de *Alexandre, o Grande*, de Plutarco, que foi o grande mestre da biografia antiga. Foi com o seu modelo de escrita que o gênero biográfico se consagrou como gênero específico. No entanto, nos primórdios da Antiguidade Clássica, ela servia para a exaltação de grandes nomes, para contar a história dos grandes heróis e, talvez, por isso ainda haja um preconceito em se levar a

biografia para a sala de aula, como se o uso da biografia representasse uma retomada do ensino voltado à memorização de datas e nomes.

A palavra Biografia significa “a escrita de uma história de vida”, o relato da vida de uma pessoa. Parece muito simples, mas, ao fazer isso, mobilizamos várias áreas do conhecimento, o que torna o método uma prática interdisciplinar relevante para ser trabalhada em sala de aula. Com o uso da biografia, o professor pode despertar em seus alunos o interesse pela História e ajudá-los na aquisição do conhecimento (SILVA,2010).

Em uma análise do uso da Biografia no campo historiográfico, percebemos que ela transita por várias fases, que atribuem a ela funções e características diferentes. Segundo Benito Bisso Schmidt (2003), com Plutarco percebe-se a ligação entre moral e História, já que busca no passado ensinamentos para o presente, mostrando exemplos de personagens. Na Idade Média, as hagiografias eram utilizadas pelo Cristianismo e pelos historiadores medievais para disseminar um modelo de conduta, virtuoso e casto. As vidas de santos não se referem ao que aconteceu, mas ao que é exemplar no momento da sua redação. Schmidt aponta que:

Tal perspectiva foi retomada pelo cristianismo e pelos historiadores medievais expressando-se, de forma muito nítida, nas hagiografias, as vidas de santos, cujo objetivo era, sobretudo, pedagógico: mais do que apresentar a vida de um homem, essas narrativas edificantes ofereciam modelos de conduta, de virtude, de caridade, de castidade, de fé, etc.(SCHMIDT, 2003, p.59).

Entre os Positivistas, ao longo do século XIX, a Biografia era muito apreciada, pois permitia a exaltação da história dos grandes homens. Para Schmidt (2003), no final do século XVIII e início do século XIX, a Biografia estava acompanhada pelo regime de historicidade “História Mestra da Vida” (*historia magistra vitae*), quando o papel do historiador era extrair do passado ferramentas didáticas que se aplicassem a qualquer tempo, ou seja, se baseava no passado para compreender o presente e iluminar o futuro. Assim, a biografia poderia ser usada como uma teoria exemplar. “[...] teorias exemplares são aquelas que afirmam ser a tarefa fundamental dos historiadores extrair do passado um tipo particular de ferramenta didática imediatamente aplicável a qualquer circunstância temporal: exemplos históricos”(ASSIS, 2011, p.106).

As biografias heroicas eram marcadas pela capacidade do autor de apresentar um modelo, um personagem que representava valores a serem seguidos pela sociedade, de um modo geral, e eram caracterizadas pela linearidade temporal. Monteiro e Méndez (2012) confirmam as palavras de Schmidt, ressaltando a biografia em seu momento de maior prestígio: “Seu momento de glória está vinculado à produção historiográfica de cunho

positivista, de uma história política tradicional, na qual a narração dos grandes fatos e a exaltação dos feitos dos “grandes homens” do passado serviriam de exemplo de conduta e virtude para as gerações presentes e futuras (MONTEIRO; MÉNDES, 2012, p.89).

No início do século XX, com a ascensão da História analítica e estrutural, a Biografia passa a ser tida como inferior, até que a última geração da Escola dos *Annales* faz ressurgir o interesse pela biografia, devido à possibilidade de aplicar o método de investigação à escrita da história, e ela passa a ser vista de forma problematizada. Assim, de um lado temos os historiadores recorrendo aos grandes homens para resgatar as memórias do passado, como é o caso de Georges Duby e Jacques Le Goff, que escreveram obras biográficas notáveis, como a de São Francisco e de Guilherme Marechal, respectivamente. E, de outro, historiadores como Carlo Ginzburg, que, representando a Micro-História, faz uso da biografia para retratar as pessoas tidas como “comuns”.

Monteiro e Méndez (2012), citando Ginzburg, colocam-nos que, por meio de conhecimentos baseados em sinais e fragmentos de evidência, torna-se possível, a partir de uma trajetória individual, ler uma sociedade. Assim, percebemos indivíduo e sociedade de forma integrada.

O dito “retorno” do gênero biográfico, que se insere num quadro mais amplo de questionamentos das grandes tradições historiográficas [...] retoma problemas que estão no centro do debate histórico contemporâneo, quais sejam, as relações entre indivíduo e sociedade, realidade e representação, narração e explicação. Este campo de produção tem se mostrado extremamente fecundo ao (re) introduzir no conjunto da produção historiográfica recente estudos que, partindo de trajetórias individuais, alcançam questões mais gerais, a dinâmica da vida em sociedade, em diferentes tempos e espaços (MONTEIRO; MÉNDEZ, 2012, p. 89).

Nessa perspectiva, a biografia possibilita o estudo de elementos da vida de um indivíduo isolado, que pode representar códigos culturais de uma época (SCHMIDT, 2003), como faz Ginzburg, que explora a cultura popular camponesa por meio do caso de Menocchio, onde particularidades de uma época são percebidas a partir do caso de um moleiro (GINZBURG, 1987).

Se a biografia tradicional concebe o indivíduo de forma homogênea e retrata sua trajetória de forma linear, contínua e sem sobressaltos, na sua forma renovada os indivíduos podem ser analisados e compreendidos nas suas múltiplas faces através de um estudo de trajetórias que abre espaço para a contradição e o descontínuo, já que os indivíduos seguidamente se veem em meio às encruzilhadas da vida. Ver o indivíduo atuando em diferentes espaços sociais possibilita ao historiador o exame da constituição e da manutenção de suas redes de relações num contexto sempre em devir (MONTEIRO; MÉNDEZ, 2012, p.89).

Segundo Francisco Alves de Almeida (2014), um texto biográfico é constituído de

quatro elementos: o papel do historiador, as fontes disponíveis, o contexto no qual o biografado se inclui e, por fim, a narrativa textual. Com relação ao primeiro elemento, “o papel do historiador”, cabe a ele reunir o maior número possível de conhecimentos sobre a personagem, para se aproximar ao máximo da autenticidade. Tudo na vida do biografado interessa ao biógrafo, não só seus triunfos e méritos, como também seus defeitos, misérias e derrotas (ALMEIDA, 2014).

Já as fontes disponíveis para a escrita de biografias podem ser inúmeras, desde documentos oficiais, arquivos pessoais e judiciários, imagens, objetos arqueológicos, periódicos, fontes orais, fontes audiovisuais, moedas, selos, canções, entre outras, também os documentos não oficiais, como cartas, diários e memórias.

Para Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner (2008), o uso de fontes no Ensino de História pode ser uma boa estratégia para ensinar história, mesmo quando a intenção não é formar historiadores, pois conhecer a história pode ser determinante na compreensão do mundo em que vivem e na construção de seus projetos de vida.

Com a ampliação do conceito de fontes históricas, o olhar do historiador se desviou dos documentos oficiais, característicos da história positivista, para uma imensidão de vestígios do passado, como: imagens, filmes, crônicas, relatos, obras de arte, memória oral, entre outras. A revolução documental levou a História a observar também outros aspectos da vida social, bem como abordar as histórias silenciadas, por exemplo a dos povos africanos e indígenas (PEREIRA; SEFFNER, 2008).

Quanto ao contexto, o terceiro elemento apontado por Almeida (2014), é muito importante olhar de longe. Citando Ginzburg, Schmidt aponta que o contexto se coloca como um campo de possibilidades historicamente delimitado. E, por fim, a narrativa trará o resultado do trabalho do biógrafo e ela pode se apresentar em vários estilos, como literário, emocional e profissional (SCHMIDT, 2003).

A Biografia e o Ensino de História no Novo Ensino Médio

A pesquisa biográfica é um território comum e propício ao diálogo, a ideia não é encontrar verdades, mas entender como os indivíduos dão sentidos às suas experiências. Assim, o trabalho com biografias perpassa áreas fundamentais na construção de saberes históricos, como perceber os diferentes discursos históricos, a construção e a problematização da identidade, o autorreconhecimento do aluno enquanto sujeito histórico e a interrelação do

conhecimento histórico escolar e o cotidiano.

Mauro Henrique Miranda de Alcântara (2015) afirma que ainda não há, no Brasil, um posicionamento em relação à importância ou mesmo à utilidade da narrativa biográfica no ensino de História. É fato que as obras biográficas são instrumentos didáticos viáveis, pois oferecem uma leitura mais agradável ao aluno devido a sua característica estética, além de favorecer a percepção do aluno de como o sujeito histórico lida com as estruturas do seu tempo. É preciso levar em consideração que o trabalho com as biografias permite uma abordagem interdisciplinar entre História, Língua Portuguesa e Sociologia, por exemplo, o que possibilita mais sentido ao aluno ao perceber a historicidade de sua vida associada a diferentes áreas de conhecimento.

Partindo desse pressuposto é que proponho a utilização da biografia para sala de aula, voltada para a produção autobiográfica dos próprios alunos, considerando os diversos aspectos que podem ser abarcados por essa prática sob a orientação do professor. Como questões ligadas à cultura, economia, política, religião, gênero, entre outros, possibilitando ao discente algo mais real entre os sujeitos, os fatos, os contextos e os processos históricos.

Alcântara (2015) questiona: Por que não adotar obras biográficas no ensino de História? O autor observa que até mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) de História apontam uma importância a práticas educacionais que sejam inovadoras e busquem refletir sobre a pluralidade da produção historiográfica. Assim, as obras biográficas podem ser utilizadas para despertar nos estudantes o interesse de compreender a relação sociedade indivíduo.

Para utilizar a biografia na aula de História, Alcântara (2015) trabalhou a biografia de D. Pedro II com alunos voluntários da 3ª série do Ensino Médio. A intenção era promover uma maior familiaridade do aluno com o sujeito histórico, percebendo a construção desse personagem que está engravado na memória nacional e, especialmente, tornar esse momento de aprendizagem mais agradável com uma leitura mais atrativa, fácil e que aguçasse a curiosidade.

Com seu trabalho, é notório que a ideia de que as biografias são mais atrativas para o leitor não se comprova em unanimidade com os alunos observados. Alguns alegaram ser um gênero de escrita muito extenso, visto que, atualmente, é muito comum o jovem adquirir informação de forma muito rápida. No entanto, constatou-se a utilidade para o aprimoramento do conhecimento histórico de um número considerável dos alunos observados.

Passeggi, Souza e Vicentini (2011) apontam que a escrita de si é considerada um dispositivo mediante o qual a pessoa que escreve é levada a refletir sobre seu próprio percurso (p.373). A Biografia permite exaltar o sujeito para elucidar uma série de elementos. É fato que

o gênero biográfico apresenta um forte apelo ao público, que pode ser observado no sucesso editorial seja das biografias históricas, romaneadas ou jornalísticas. “Ela se apresenta como um meio que facilita a discussão histórica ao despertar a curiosidade dos alunos, porque fornece nomes e faces aos processos históricos” (SILVA, 2010, p.17).

Como afirma Kalina Vanderlei Silva, o trabalho com biografias no ensino de História possibilita um ponto de atração e envolvimento dos alunos em um processo que, por vezes, eles percebem muito distantes de suas vivências. Sem contar que, ao trabalhar com a biografia, o professor mobiliza a curiosidade, que é tão característica do ser humano, a vontade de conhecer mais sobre o outro, tornando-se um ponto favorável ao professor no processo do ensino de História. O trabalho com biografias em sala de aula se justifica por duas razões principais: o forte apelo que esse gênero exerce sobre o público leigo e o papel que a biografia pode desenvolver como representação do contexto histórico ao qual pertence a pessoa biografada (SILVA, 2010, p. 17).

Em seu texto “Biografias”, que faz parte do livro *Novos temas nas aulas de História*, a pesquisadora Kalina Silva destaca que o trabalho com biografias depende do interesse do professor e da disponibilidade de obras e dados biográficos sobre as personagens escolhidas. A autora ressalta que a forma como o professor vai abordar a Biografia na sala de aula depende de seus objetivos e apresenta duas formas de trabalhar a biografia com os alunos.

A primeira, para introduzir um período histórico a ser estudado, no qual, por meio da vida de uma personagem, percebe-se todo um contexto de um tempo histórico específico, tornando-se uma forma de despertar a curiosidade e o interesse do aluno por um assunto que ele desconhece. A segunda, como ilustração do contexto histórico do personagem, pois precisamos pensar que a vida de um indivíduo representa as estruturas nas quais ele está inserido (SILVA, 2010). Além de tornar possível abordar a problemática do discurso e da realidade histórica.

Assim como Alcântara e Silva, Verena Alberti (2006) apresentou uma forma de abordar a Biografia no ensino de História. Em seu texto *Biografias dos Avós: Uma experiência de pesquisa no Ensino Médio*, a autora apresenta o uso da biografia no ensino de História como forma de ampliar a compreensão do passado e tornar mais concreto esse conhecimento, percebendo as interseções entre o tempo histórico e as trajetórias individuais.

Alberti (2006) ressalta três pontos favoráveis da prática: 1. Instigar os alunos a pesquisarem a história dos avós amplia seus conhecimentos sobre o século XX, motivação importante, visto que esses conhecimentos são importantes para a formação desse aluno, até mesmo para os vestibulares; 2. Estreita a relação entre história e narrativa e, nesse ponto, Silva também contribui, destacando a possibilidade de realizar uma abordagem interdisciplinar com literatura, o cinema e mesmo os quadrinhos (2010, p. 19). E, por fim, no terceiro ponto, Alberti traz o desafio de construir uma narrativa coerente pautada em diferentes fontes, como

documentos, fotografias e relatos orais de seus familiares.

Em seu trabalho no 3º ano do Ensino Médio, com as biografias dos avós, Alberti deixa explícito os pontos positivos da prática, como o de mobilizar esse autoconhecimento nos alunos que, apesar de já serem 3º ano do Ensino Médio, muitas vezes chegam nessa fase sem terem despertado tal interesse e, principalmente, que essas trajetórias individuais trarão conhecimentos sobre o século XX que serão úteis aos alunos como conhecimentos gerais exigidos em vestibulares. No entanto, a autora relata as dificuldades com relação ao tempo para a realização da proposta e em conciliar o trabalho das biografias com os conteúdos programados no planejamento.

Inspirada em trabalhos como os de Mauro Henrique Miranda de Alcântara, Kalina Silva e Verena Alberti é que venho propor o trabalho com as autobiografias no 3º ano do Ensino Médio como um método de ensinar História, servindo para a produção de saberes históricos e fonte de análise e valorização das histórias individuais.

A Autobiografia como possibilidade no Novo Ensino Médio

No ano de 2021, foi elaborado o Referencial Curricular do Novo Ensino Médio Paranaense com base na BNCC. Esse documento organiza o ensino em quatro áreas de conhecimento: 1. Linguagens e suas tecnologias; 2. Matemática e suas tecnologias; 3. Ciências da Natureza e suas tecnologias; e 4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

De acordo com esse documento, a aprendizagem se fará por meio do desenvolvimento e a mobilização de competências e habilidades alcançadas através de um currículo interdisciplinar e flexível. A interdisciplinaridade é natural num currículo organizado por área de conhecimento e objetivando articular informação e conhecimento, e o Novo Ensino Médio (NEM) se apresenta como uma forma de aprofundar as competências desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Na perspectiva do NEM, cada estudante é um sujeito da aprendizagem e protagonista em sua instituição escolar. A área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas tem o compromisso de formar nos jovens um pensamento crítico consciente da transitoriedade do conhecimento científico e a responsabilidade de formar cidadãos reflexivos e éticos, com autonomia e protagonistas de sua própria história.

A contextualização é uma das competências contempladas no NEM, que permite entender que o conhecimento não é monolítico, pois apresenta múltiplas abordagens. Ao valorizar as diferenças, coloca-se em xeque a dicotomia e proporciona aos sujeitos a problematização sobre o próprio conhecimento, contextualizando como o mesmo foi construído historicamente. Assim as diferentes culturas, vozes, narrativas devem ser consideradas e legitimadas.

Ao se ensinar por meio de áreas do conhecimento a História representa um dos componentes curriculares da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, juntamente com a Geografia, a Filosofia e a Sociologia. No que compete à História enquanto componente curricular, pretende-se o desenvolvimento da competência da empatia histórica, entre outras, que possibilita ao estudante compreender as intenções, circunstâncias e ações dos indivíduos ou grupos humanos do passado, além da responsabilidade e cidadania, permitindo que o aluno entenda que não existe uma verdade única sobre o passado. Entende-se que o trabalho pedagógico precisa ser fundamentado em vários autores e interpretações historiográficas, além de documentos, para que os estudantes sejam estimulados a formularem narrativas e expressarem suas ideias históricas, como afirma o referencial:

A aprendizagem precisa estar em consonância com o mundo atual, dialogando com as diversidades da cultura escolar e visando uma aplicabilidade na vida social do estudante, por meio do olhar crítico, fundamentado na epistemologia da História, possibilitando, assim, uma formação humana integral aos estudantes do ensino Médio. (REFERENCIAL CURRICULAR, 2021, p.92).

Pensando nessa proposta que o NEM apresenta para as escolas a partir de 2022, percebo que a metodologia a qual proponho para o trabalho das autobiografias no ensino de história, - visando que o aluno perceba sua própria historicidade e se reconheça enquanto sujeito histórico pode contribuir para o processo de autoconhecimento que propõe um dos novos Componentes curriculares do NEM Projeto de vida.

Sabendo que o componente em questão deve ser lecionado, preferencialmente, por um profissional da área de conhecimento de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e que nessa nova proposta o currículo precisa ser interdisciplinar e flexível, percebo o quanto essa metodologia de História pode contribuir para o autoconhecimento do aluno e para que, a partir deste, ele consiga construir o seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

Construção das Autobiografias

Pensando na autobiografia aplicada à sala de aula, desenvolvi minha prática com uma turma de 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Ministro Petrônio Portela (CEMPP) localizado no município de São Jorge do Patrocínio, no noroeste do Paraná. Em um primeiro momento, a prática permitiu a meu aluno se reconhecer enquanto “sujeito histórico”. Ao mobilizar fontes históricas para construir suas próprias histórias, o aluno foi levado a perceber a historicidade presente em sua vida e o quanto suas histórias individuais estão cheias da história coletiva.

Segundo Verena Alberti (2006), o estudo de experiências particulares torna mais concreto o conhecimento do passado, permitindo estabelecer relação entre o tempo histórico e

as trajetórias individuais, ampliando a compreensão do passado com base em suas próprias histórias, abrindo espaço para histórias, por vezes, silenciadas.

As possibilidades oferecidas pelo uso da biografia no estudo da história ampliam a compreensão do passado baseada nas grandes estruturas ou nos períodos de longa duração que durante muito tempo caracterizou a história produzida tanto pelo marxismo como pela chamada Escola dos Annales, surgida na França na década de 1930. Um exemplo dessa mudança é a intensificação do uso da metodologia da história oral no estudo de acontecimentos e conjunturas do passado recente. A realização de entrevistas gravadas com atores ou testemunhas pode colocar em xeque interpretações macrossociológicas, que, muitas vezes, não são suficientes para explicar opções e estratégias de ação de determinados grupos ou indivíduos. Além disso, o estudo de experiências particulares torna mais concreto o conhecimento do passado e permite perceber interseções entre o tempo histórico e a trajetória individual (ALBERTI, 2006, p. 2).

Percebendo-se como sujeitos históricos, meus alunos passaram a fazer um exercício de autoconhecimento, conhecer sua história, a história de sua família, e vinculá-la a uma história maior, momento que possibilitou aprimorar a noção de “tempo histórico”, além de oferecer a ele o conhecimento de suas origens, seus antepassados. Uma história a que muitos chegam nessa fase da vida no Ensino Médio e ainda desconhecem.

Em um segundo momento foi oportunizado ao aluno um contato direto com as fontes históricas, que foram selecionadas por eles mesmos. Alguns contaram com a ajuda de familiares. Por meio dessas fontes, foram aprendendo a selecionar as memórias que gostariam de compartilhar sobre suas vidas, precisaram buscar relatos orais de seus pais e, assim, compartilharam também memórias de seus familiares.

No terceiro momento, os alunos foram instigados a produzir uma narrativa autobiográfica. Tiveram um primeiro contato com a minha autobiografia e, depois, foram orientados a produzirem a sua. Em princípio, foi tido como um desafio produzir um texto narrativo coerente capaz de explicar quem eram, ou a versão de si que gostariam de tornar conhecida por todos seus colegas.

Alguns poderiam julgar a prática como inadequada a uma turma de 3º ano de Ensino Médio, momento em que os alunos estão preocupados com os vestibulares e com seu lugar no mercado de trabalho, pois estão findando sua história na Educação Básica.

No entanto, é preciso considerar que esse é um momento bastante propício para uma reflexão como essa. Possibilitar um processo reflexivo em um período de transição, como se configura essa fase da vida estudantil, possibilita pensar três aspectos importantes elencados por Gilberto Velho (2003): Sociedades Complexas, Campo de Possibilidades e, por fim, Projetos.

As sociedades complexas foram percebidas nas histórias individuais trazidas pelos alunos, tornando possível conferir significado à história, passando pela sua própria história e identificando a diversidade de contextos sociais que foram direcionando suas escolhas e realizações. O campo de possibilidades no qual cada sujeito está inserido e, principalmente, os

projetos, sejam eles coletivos ou individuais. Os alunos foram orientados a dar uma atenção maior a esse último item, “projetos”, e reservar um parágrafo da narrativa para abordar quais eram os seus projetos para ofuturo.

Mais importante do que trabalhar conteúdos e conceitos como sujeitos, tempo, narrativa, fontes e projetos, é mobilizar nos alunos o reconhecimento de sua identidade, a identificação ou o estranhamento diante da história do outro. Quando silenciemos algumas narrativas já consagradas, abrimos espaço para outras narrativas, outras histórias talvez desconhecidas, mas que ajudam a compreender a história como um todo, além de oferecer ao aluno a percepção de sua própria historicidade, tornando a sala de aula, acima de tudo, um lugar de escuta (MULLET; MARQUES, 2013).

Levada pela equipe gestora e pedagógica a pensar em uma prática de retomada e nivelamento de aprendizagem para uma turma de 3º ano de Ensino médio, decidi trabalhar conceitos básicos para o estudo da história de uma maneira prática, na qual eu poderia verificar como eles se saíam na construção de narrativas e na associação dessas narrativas a contextos histórico maiores, já que essas histórias individuais estariam carregadas de histórias que dizem respeito à história do mundo, do nosso país, estado e município.

A proposta foi planejada para ser trabalhada nos primeiros quinze dias letivos, quando deveria ser posto em prática um planejamento de diagnóstico e nivelamento, realizado em todas as turmas com o intuito de verificar e corrigir os déficits de aprendizagem das séries anteriores, para que tivessem condições e conhecimentos suficientes para cursar a série em questão.

Meu planejamento consistiu, em um primeiro momento, apresentar aos alunos alguns conceitos básicos relacionados à Biografia, como: significado/definição, narrativa, definição de autobiografia, sua importância enquanto texto historiográfico e como ele pode contribuir para a construção e compreensão da história. Fiz questionamentos como: quais são as fontes históricas utilizadas por um historiador no processo de construção da História como narrativa? Trouxe aos alunos, de forma bem simplória, a questão de que, durante muito tempo, a biografia tradicional esteve ligada à exaltação dos grandes heróis nacionais, pois ela estava a serviço da história tradicional e que as mudanças no campo historiográfico trouxeram também mudanças para o gênero biográfico.

Após a explanação desses conceitos, apresentei a eles o meu texto autobiográfico⁷ juntamente com as fotografias que dizem respeito à minha vida e àquilo que estava escrito no meu texto. Confesso que me surpreendi com o envolvimento e interesse da turma diante da proposta. Primeiro, porque demonstraram interesse explícito em saber mais sobre a professora

⁷ Meu texto e fotografias autobiográficas utilizadas na aula em questão estão nos Apêndices A e B, respectivamente. Este texto foi produzido para atender a um trabalho de uma das disciplinas que realizei no Programa do ProfHistória: “Usos do Biográfico no Ensino e na aprendizagem de História”. Lembro-me do quanto foi gratificante e de quantas emoções escrevê-lo despertou em mim, da nostalgia que o desenterrar das fotografias causou a toda minha família.

Janaina, saber sobre a minha história, a famosa “curiosidade” que acomete a condição humana. Aproveitei-me da curiosidade despertada para estimular a percepção de como a minha história estava ligada a uma história maior, assim, fui orientando na identificação de elementos que revelam padrões que não se esgotam em cada um, como padrões culturais, sociais, étnicos, econômicos, de gênero, entre outros.

Rodrigo Almeida Ferreira aponta que:

A narrativa autobiográfica do professor pode, então, ser um instigante exercício no ensino de história. Primeiramente, porque a figura do professor costuma despertar curiosidade entre seus estudantes, sobretudo nessa faixa etária de pré-adolescência. Logo, conhecer um pouco sobre essa pessoa que circula pela escola com uma áurea [sic] de conhecimento, como ela tem se construído no decorrer de sua vida estudantil profissional, narrada por ela própria, é algo que certamente interessará ao seu público, quer dizer os estudantes. E, fundamentalmente, para aprendizagem narrativado próprio professor que ressignifica a sua história no tempo presente, assumindo publicamente a sua comunidade de sentido, o seu processo de “tornar-se docente” (FERREIRA, 2020, p. 124).

Foi com muito contentamento que observei meus alunos, sob minha orientação, pontuarem a questão étnica presente na constituição da minha família e vê-los remeter isso ao contexto histórico da formação do Brasil, à “prática” da escravidão; a imigração perceptível na origem italiana do meu pai; os valores religiosos católicos disseminados pela minha família, ao perceberem a importância dos sacramentos em minha vida. Assim como a quebra de paradigmas sociais que minha mãe protagonizou, mesmo sem querer, devido às dificuldades enfrentadas pela família e até mesmo reformas políticas educacionais perceptíveis no fato de eu ter cursado Educação Geral e não um curso profissionalizante, como era de costume na época, ou o próprio Ensino Médio. A passagem do tempo visível nas pessoas que eles conheciam e nos ambientes retratados nas fotografias, entre outros elementos. Utilizei duas horas-aula de 50 minutos para trazer os conceitos de Biografia e autobiografia na história, apresentar e explorar a minha história com eles.

Para o segundo momento, lancei a eles a incumbência de se autobiografarem, e para isso os orientei a listar em seus cadernos quais fontes eles poderiam usar para construir suas narrativas autobiográficas como uma versão autorizada. As fontes mais citadas foram fotografias, documentos como certidão de nascimento, relatos orais dos familiares e amigos. A construção do texto foi atribuída como tarefa para casa, pois os alunos precisariam, a partir daquele momento, colher algumas fontes que possibilitassem contar sua própria história.

Nesse momento, percebi a importância de encontrar uma forma sutil de direcionar a escrita desses textos autobiográficos. Não no sentido de determinar o que deveriam escrever, mas, sim, de auxiliar (mediar) quais questionamentos essa escrita deveria atender, para que se atentassem em estabelecer relações que possibilitassem uma análise e valorização dessas histórias individuais.

Com essa preocupação, elaborei um roteiro de abordagens para que o aluno, a partir dele, direcionassem a escrita de sua autobiografia (APÊNDICE B).

O roteiro consistiu em uma sugestão para que não se submergissem na escrita, visto a dificuldade que é decidir quais memórias compartilhar, considerando a impossibilidade de relatar absolutamente tudo o que lhes ocorreu.

Para o trato com as fontes materiais como documentos e fotografias, orientei que usassem um aplicativo (*Cam Scanner*) no celular, para *scanear* com qualidade as imagens fotográficas e os documentos usados como fontes para o texto, assim não precisariam ficar manuseando e levando esses documentos para a escola, evitando que se perdessem ou danificassem os documentos. Mais tarde, essas imagens foram transpostas para documento no formato *Word*, em conjunto com a narrativa.

Como terceiro momento, veio a leitura dessas histórias, que fiz de forma solitária, nos momentos de hora atividade e até mesmo em casa, nas horas destinadas ao planejamento. Mais uma vez fiquei surpreendida. Foi uma grande surpresa perceber que, quando o meu aluno escreve sobre algo que ele conhece bem, ele escreve muito bem. As histórias eram empolgantes, e ricas em temáticas a serem exploradas.

Apareceram elementos que remetiam à origem das famílias dos educandos, relacionadas a processos migratórios internos e externos, como quando um aluno relatou que seus avós maternos vieram para o Brasil no contexto pós Segunda Guerra. Devido às dificuldades causadas pela guerra, buscaram no Brasil melhores condições de vida. Outra aluna, ao também abordar a origem de seus familiares, trouxe-nos a relação de sua família com a economia cafeeira, além de deixar evidente o envolvimento pioneiro de seu avô no processo de formação do município.

Além de elementos ligados às migrações que contribuíram para a formação étnica diversa do Brasil atual e a economia de nosso país, apareceram elementos relacionados ao gênero, quando um dos alunos trouxe a figura de sua mãe como referência, percebida por ele como a provedora do lar e responsável pelas conquistas da família. No relato de um outro aluno, que fala da dificuldade e superação em sua trajetória para se assumir como homossexual, enfrentando manifestações preconceituosas na escola e a não aceitação da família por sua orientação sexual, o que acarretou vários conflitos, em especial com seu pai.

Também percebi que muitos optaram por seguir a minha autobiografia como um exemplo. Isso fica nítido quando observo o enfoque das narrativas autobiográficas, estruturadas de forma cronológica com elementos ligados à origem da família, valores religiosos, referências, projetos e conquistas.

Outros, no entanto, inovaram, denominando suas histórias de forma muito original e as contando como fases distintas de suas vidas. Já as fotografias promoveram um clima de nostalgia que tomou conta da turma⁸.

Uma abordagem que apareceu de forma recorrente foram os relatos de *bullying*, todos que relataram ter sofrido *bullying* diziam ser por conta do sobrepeso na infância e adolescência. Alguns demonstraram, em sua escrita, já terem superado antigos traumas e outros reforçaram ainda precisar de ajuda, até mesmo profissional, para lidar com alguns complexos que sentem oriundos do *bullying*.

Posso dizer que o envolvimento foi bastante satisfatório, mesmo havendo alguns percalços, como uma minoria que não participou, não escrevendo suas histórias. No entanto, mesmo esses ganharam com as histórias construídas por seus colegas e foram levados a refletir sobre suas próprias histórias através das histórias de seus colegas. Como apontam Mullet e Seffner,

Nossa concepção é que ensinar história na escola significa permitir aos estudantes abordar a historicidade das suas determinações sócio-culturais, fundamento de uma compreensão de si mesmos como agentes históricos e das suas identidades como construções do tempo histórico. O presente, que é o espaço/tempo dos estudantes, de onde eles olham para si mesmos e para o passado, torna-se histórico, na medida em que, passo a passo, o professor de História consegue historicizar as instituições, as políticas, os modelos culturais, os modos de ser e, sobretudo, as identidades. Trata-se de levar as novas gerações a conhecerem suas próprias determinações, a construir relações de pertencimento a um grupo, a uma história coletiva e a lutas coletivas (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p.119).

Para as análises utilizamos uma ficha que está no anexo D, que contempla alguns eixos que os alunos foram orientados a identificar nas autobiografias apresentadas, observando a qual tema transversal os fatos históricos se ligavam e se eram eixos recorrentes.

⁸ As histórias autobiográficas construídas pela turma do 3ºA de 2020 foram feitas sem o uso de um roteiro norteador, pois, quando a atividade foi realizada, ainda não era minha prática para o programa do ProfHistória, fiz uma adaptação à minha pesquisa por conta dos imprevistos causados pela Covid-19, que nos forçou a fazer um ensino não presencial, que tem se estendido de meados de março de 2020 até o segundo semestre de 2021 quando voltamos em ensino híbrido.

3 ENSINANDO HISTÓRIA POR MEIO DAS HISTÓRIAS INDIVIDUAIS

A parte propositiva – Material didático pedagógico de como trabalhar a autobiografia no ensino de História

No terceiro capítulo, venho expor um material destinado aos professores da rede básica, uma sequência didática que apresenta uma possibilidade de trabalho com autobiografias na aula de História.

Pensando em disseminar minha prática e talvez inspirar a prática pedagógica de outros professores de História, apresento uma sugestão de como trabalhar a autobiografia no ensino de história no Ensino Médio. Visando viabilizar o compartilhamento das histórias individuais para a análise colaborativa, foram destinadas duas horas-aula de 50 minutos para a apresentação das autobiografias. No momento das apresentações, os alunos utilizaram a ficha de análise para observar os eixos predominantes. A análise e preenchimento das fichas foram feitas em grupos, alguns fragmentos das autobiografias encontram-se no anexo B, coloquei algumas targetas para cobrir informações pessoais dos meus alunos e seus familiares, para que não haja a identificação das personagens e nem a exposição dos alunos e suas famílias..

A prática consiste em grupos de alunos que podem variar de 4 até 6 membros, dependendo do tamanho da turma, analisando uma história individual e transpondo para a ficha suas conclusões coletivas seguido de debate.

Como já mencionado, inseri a prática em um momento inicial do ano letivo destinado à retomada de conteúdos que a SEED denominou de “diagnóstico” e “nivelamento”. Nos quinze primeiros dias letivos de 2020, trabalhei os conceitos de Biografia e autobiografia, contei a eles a minha autobiografia e os instruí na elaboração de suas histórias autobiográficas por meio da seleção das fontes históricas de que dispunham.

Realizamos as análises com o preenchimento das fichas e debates de suas percepções a cada história apresentada. Com essas análises de forma coletiva e colaborativa foi oportunizado aos alunos voz, reconhecimento de si enquanto sujeito histórico, reflexão sobre seus projetos e expectativas, além de oportunizar àqueles alunos que não vê sentido na história política do seu país, por exemplo, compreender essa história por meio de exemplos do seu dia a dia.

Por que a história é individual e a análise é coletiva? A ideia é usar o trabalho colaborativo na análise, realizado por equipes, para que possibilite um momento de confluência ou confronto de percepções e concepções, uma busca de perspectivas diversificadas para as análises.

Os elementos presentes nas histórias que variam de questões econômicas, sociais, étnicas, religiosas, gênero – podem ser percebidos de diferentes formas, e a análise colaborativa proporciona esse momento de compartilhar essas percepções. Claro que não podemos

desconsiderar a ocorrência de conflitos, debates, diante das percepções divergentes. No entanto, a mediação do professor é fundamental nesses momentos, prezando sempre pela manutenção do comportamento ético e humano, apesar de não ser isso percebido em vários contextos de nossa história, por exemplo: o racismo como um resquício da escravidão, as intolerâncias religiosas. É preciso que a postura do professor preze sempre pelo conhecer e respeitar a diversidade, assim poderemos contribuir para uma formação com valores mais humanos de nossos alunos.

Na sequência, apresento um “Manual de Instruções” para a realização da prática. No entanto, o objetivo dessa orientação não é engessar o professor e sim dar uma ferramenta de suporte para a aplicação da atividade.

A Autobiografia no ensino de História

Uma metodologia dinâmica e interativa que valoriza a historicidade dos alunos.

Orientações Gerais

O objetivo com essa atividade consiste em ensinar História por meio das histórias individuais que cada aluno traz consigo para a escola, dessa forma a aprendizagem histórica passa a ter significado para o aluno, pois sabemos que muitos concluem o Ensino sem perceberem esse significado e a importância da História em suas vidas, sem refletirem sobre a sua historicidade.

Com esta atividade, o aluno se percebe como sujeito histórico, exercita a capacidade de se autoconhecer, conhecer suas origens, aprimorar sua noção de tempo histórico, além de ter a oportunidade de manusear e analisar fontes históricas de seu próprio acervo familiar.

1ª Parte – Conhecendo o conceito de Biografia – Autobiografia

Essa é a fase inicial da atividade, e para estimular o protagonismo e a interação dos alunos o ideal é partir dos conhecimentos prévios dos mesmos, afinal o aluno do Ensino Médio já traz muita bagagem consigo não só de vida, mas também de conhecimentos adquiridos na escola. O primeiro passo é fazer no quadro anotações do que eles já sabem sobre o tema, pedindo para que cada um (a) fale uma palavra ou frase que sintetize o que sabe sobre a Biografia\Autobiografia. Quando a mesma palavra ou frase for citada mais de uma vez, escrevê-la em outra cor e em tamanho maior, assim o professor e os alunos percebem os conhecimentos prévios que prevalecem e são compartilhados pela maioria. Após essa investigação inicial do que eles já sabem, fazer, uma explanação breve sobre os conceitos básicos da Biografia:

Significado, definição, narrativa, definição de autobiografia e sua importância como texto historiográfico.

2ª Parte- Conhecendo o professor

Essa fase da atividade visa aproximar o aluno do tema na prática, além de estabelecer um vínculo maior professor\aluno. O professor, após escrever seu texto autobiográfico, apresenta-o aos alunos de forma expositiva e utilizando algumas de suas fontes históricas de acervo familiar (fotografias, documentos entre outros).

Originalmente esse trabalho foi pensado para turmas de Ensino Médio, a fim de aprofundar e trazer significado ao estudo da História, no entanto é possível adaptá-lo ao Ensino Fundamental e a fase inicial do conhecer como a História é construída pelos historiadores, ampliando o conceito de sujeitos históricos.

3ª Parte – Você faz a História

Nessa fase da atividade, o aluno será instigado a escrever sua própria história, produzir sua autobiografia. No primeiro momento, o professor instruirá o aluno a listar quais fontes ele pode utilizar para contar sua história, ao fazer essa investigação em casa alguns podem contar com a ajuda de seus familiares. Em seguida, para iniciar a escrita, o aluno irá utilizar um roteiro previamente entregue pelo professor, visando direcionar a escrita para que o aluno não⁹ se perca.

O aluno fará o exercício de selecionar, o que quer contar? O que irá ocultar? Qual a versão de si que ele quer compartilhar com a turma? Nesta etapa, o professor precisa ficar atento a recusa por parte de alguns e o que há por trás dessa recusa, se há dores, feridas que muitos preferem esquecer, esconder e não lembrar¹⁰

4ª Parte – Apresentação e análises das autobiografias

Essa é a fase de culminância da atividade em que os alunos poderão expor seus textos autobiográficos seguido de uma análise transversal das histórias individuais. Nessa fase, o professor como mediador pode instigar os alunos a perceberem os eixos que aparecem nas histórias: a temporalidade, o trabalho, o poder, gênero, as culturas, entre outros.

⁹ O roteiro encontra-se no Apêndice C

¹⁰ Algumas das histórias autobiográficas encontram-se em apêndice

Um ponto importante é que haja a problematização do olhar do sujeito, que os alunos percebam as histórias como versões e não verdades absolutas.

Na análise final os alunos receberão uma ficha para anotarem os eixos recorrentes nas histórias e estabelecerem uma relação entre aquele fato histórico individual com a história maior.

Quadro 1- Ficha de análise

Ficha de análise – Eixos recorrentes nas autobiografias							
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
1. Gênero							
2. Temporalidade							
3. Trabalho							
4. Poder							
5. Cultura							
6. Outros (_____)							

Elaborado pela autora

O aluno fará um x na coluna destinada ao eixo cada vez que ele aparecer em uma autobiografia apresentada. O último campo da ficha é para o aluno acrescentar algum eixo que ele percebeu e não foi contemplado na tabela.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa emergiu de uma necessidade constante de trazer significado para o ensino de História, bem como contornar os desafios que permeiam a educação básica e o ensino de História na rede pública. Neste ponto de minha dissertação, venho concluir meu trabalho escrito e expor algumas considerações sobre como foi realizá-lo.

Quando iniciei meu curso de mestrado, percebi o quanto era possível aliar teoria a prática da sala de aula, teoria essa que, depois de tanto tempo na educação básica, sem vínculos com a universidade, acabam se perdendo no dia a dia da escola com suas diversas demandas. Percebi o quanto, na escola, também produzimos conhecimentos, saberes, que por muitos não são valorizados como tal.

Sempre vi a educação como um desafio, com uma grande lacuna entre o real e o ideal e a decisão de voltar para a universidade depois de tanto tempo distante, não foi fácil. Exigiu muita dedicação, disciplina, abdicar, superação de limites próprios, visto a dificuldade de conciliar os estudos e jornada de trabalho. Com a pandemia, esse desafio se tornou ainda maior, em alguns momentos achei que eu não fosse conseguir. O professor sempre foi imbuído de múltiplas funções, a pandemia ampliou ainda mais essas funções, tornando quase humanamente impossível cumpri-las. No entanto, o ser um humano tem a incrível capacidade de adaptar-se às adversidades e crescer na dificuldade, o que torna todo o processo válido.

Escrever sobre uma das práticas que realizei em sala de aula permitiu-me reconhecer como produtora de conhecimento e refletir sobre o papel do professor em sala de aula, além de reconhecer a sala de aula como lugar de construção e debate do pensamento histórico. Tenho grande satisfação com a realização deste trabalho, mas confesso que também foi muito complicado colocar em texto uma prática minha de sala de aula por diversos motivos, entre eles, a dificuldade de escrever sobre a prática relacionada a teoria aprendida nas disciplinas do mestrado e o desafio de conciliar a vida acadêmica com a correria da vida de professor. Para a escrita deste trabalho foram elencados três capítulos, visando refletir sobre a autobiografia no ensino de História e as possibilidades que ela oferece para trabalhar os conteúdos de História.

No primeiro capítulo, apresento um panorama sobre as relações do ensino e aprendizagem conforme os documentos normativos, versando sobre as realidades e desafios presentes na escola, representados pela forma como os professores ensinam, os documentos que os norteiam e a forma como os alunos aprendem a História.

No segundo capítulo, venho falar da autobiografia no ensino de História, apresentando

a Biografia como um gênero do trabalho do historiador, servindo para a produção de saberes históricos e fonte de análise historiográfica no ensino de História. Esses dois primeiros momentos da minha pesquisa foram importantes bases teóricas que nortearam e enriqueceram a reflexão da minha prática.

No terceiro capítulo está a prática em si, o que foi possível concluir diante da pandemia. A valorização das histórias individuais, explorando suas relações com a história maior, reconhecendo o aluno enquanto sujeito histórico e oferecendo a ele o protagonismo necessário para uma aprendizagem efetiva.

Durante a aplicação do projeto foi gratificante observar o envolvimento dos alunos, visto que a prática ia além de estudar os fatos históricos por vezes desconexos de suas vidas. Foi muito importante atribuir ao aluno a missão de escrever sobre si mesmo, sabemos a dificuldade que é mobilizar o aluno a escrever, no entanto quando ele escreve sobre algo que ele conhece percebemos que ele faz com mais facilidade e propriedade.

Um outro ponto válido é que a prática permite uma maior aproximação do professor enquanto sujeito histórico e seus alunos também reconhecidos como tais, pois quando o professor expõe a eles sua autobiografia, promove um laço afetivo com a maioria que antes não existia na relação professor\aluno. Por outro lado foi inevitável que a maioria se inspirasse no modelo de escrita autobiográfica que eu utilizei, mesmo atentando para o fato de que eles poderiam escolher entre diversas maneiras de se autobiografarem, e a maioria preferiu seguir o modelo que eu utilizei do tipo cronológico e resgatando valores religiosos, de trabalho, a importância das instituições escolares, familiares, entre outros. Sendo este um ponto que preciso repensar para uma próxima aplicação.

Deixo para os professores que aplicarão essa atividade em suas turmas a dica de que é muito importante estimular os alunos a escreverem, mostrar a eles que são capazes de produzir textos, mesmo que pequenos, dotados de reflexões e conhecimentos. Um outro ponto importante é estimular que busquem relatos de outras pessoas, familiares, para que possam se habituar a entender a importância do outro no processo histórico, entender os diferentes pontos de vista de um mesmo fato histórico e a lidar com as fontes históricas orais.

A proposta de trabalho aplicada com alunos do 3º ano do Ensino Médio pode ser útil para se trabalhar o *Itinerário Formativo Projeto de Vida* que está na proposta do Novo Ensino Médio para este ano 2022. Com este itinerário pretende-se desenvolver autoconhecimento, levando o aluno a descobrir aonde e como quer chegar, a produção das autobiografias podem favorecer essa reflexão visando ir além dos conhecimentos históricos que elas podem oferecer. É possível que essa metodologia favoreça o autoconhecimento do aluno e, a partir deste, ele

consiga construir o seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERTI, Verena. **Biografia dos avós**: uma experiência de pesquisa no ensino médio. Rio de Janeiro: CPDOC, 2006.

ALMEIDA, Francisco Alves de. A Biografia e o ofício do historiador. **Dimensões**, v. 32, p. 292-313, 2014,

ALVES, Flora. **Design de Aprendizagem Instrucional com o uso de canvas**. São Paulo: Editora DVS, 2016.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação, In: _____. **Para uma Educação de Qualidade**. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Universidade do Minho, 2004, p.131-144.

BITTENCOURT, Circe Maria. **Ensino de História**: Fundamentos e Métodos. São Paulo: Editora Cortez, 2008. P. 67.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002,

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Fundamental. Brasília: 2017.

CAIMI, Flavia Eloisa. Porque os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, [S.l.], v. 11, n. 21, 2006, p. 17-32.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **História e Biografia**. Novos Domínios da História. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CHEVALLARD, Yves. **La Transposición didáctica**. Del saber sabio al saber erudito. Buenos Aires: Aique, 1991.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.

DEZEMONE, Marcus. Diretrizes curriculares. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. **Dicionário de Ensino de História-Diretrizes Curriculares**, Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 91–97.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. Prefácio: As histórias que há no narrar-se. In: MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Usos do biográfico e ensino de história**: trajetórias de vida e experiências em sala de aula. Curitiba: Brazil Publishing; Editora Fecilcam, 2020, p.15-20.

FERNANDES, Eunícia Barros Barcelos. Do dever da memória ao dever da história: Um exercício de deslocamento. In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Qual o valor da História hoje?** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012. p. 81-94.

FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos

instrucionais. **SciELO. Gest. Prod.** São Carlos, v. 17, n. 2, 2010.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Ensino de História e a incorporação das Novas Tecnologias da informação e comunicação: uma reflexão. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, inverno de 1999, p. 139- 157.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. Posfácio: trajetórias de vida e educação importam. In: MEZZOMO, Frank Antonio; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. **Usos do biográfico e ensino de história:** trajetórias de vida e experiências em sala de aula. Curitiba: Brazil Publishing; Editora Fecilcam, 2020, p. 121-130.

FONSECA, Thaís Nívia de Lima e. **História & Ensino de História**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

_____. Mídias e divulgação do conhecimento Histórico. **Aedos**, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 129-140, set.2012.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, p. 146 - 147, 2015.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes:** o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

JUZWIAK, Vitor Ridel; LEITE, Marcos Flávio. Relações entre ensino de História e Historiografia: Algumas reflexões. **Revista Virtual P@rtes.xxx**, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://www.partes.com.br/2014/05/21/relacao-entre-ensino-de-historia-e-a-historiografia-algumas-reflexoes/>>. Acesso em: 23 ago. 2020.

LE GOFF, J. **São Luís**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Apontamentos para pensar o ensino de História hoje: reformas curriculares, ensino médio e formação do professor. **Tempo**, v. 11, n. 21, ano V, 2006, P. 49-64.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: Contextualização e abordagem historiografica – **História Unisinos**. p. 40-49, Janeiro\ Abril 2011.

MESQUITA, Ilka Miglio; ZAMBONI, Ernesta. A formação de professores na trajetória histórica da Associação Nacional de História (ANPUH). In: FONSECA, Selva Guimarães; ZAMBONI, Ernesta (Orgs.). **Espaços de formação do professor de História**. Campinas: Editora Papyrus, 2008, p. 131-162.

MELLO, Paulo Eduardo Dias. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o ensino de história das américas. **Outros Tempos**, v. 13, n. 21, 2016 p. 270-280.

MONTEIRO, Ana Maria. Transposição didática. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias. (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p. 220–225.

MONTEIRO, Ana Maria. Professores: entre saberes e práticas. **Educ. Soc.** [S.l.], v. 22, n. 74, 2001, p.121-142.

MONTEIRO, Katani Maria Nascimento; MÉNDEZ, Natália Pietra. Gênero, biografia e ensino de história. **Aedos**, Porto Alegre, v. 4, n. 11, set. 2012.

MULLET, Nilton Pereira [sic]; MARQUES, Diego Sousa. Narrativas do estranhamento no ensino de história entre a identidade e a diferença. **Plures Humanidades**. v. 14, n. 1, 2013, p. 83-102.

NEVES, M.A.M. **Ensinando e aprendendo história**. São Paulo, E.P.U. 1985, p. 7- 9.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Esportes do Estado do Paraná. **Currículo da Rede Estadual Paranaense**, 2018. Disponível em:

<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669>>.

Acesso em: 22 ago. 2020.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: Pesquisa (auto) biográfica, docência e profissionalização. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, 2011, p. 369-386.

PENNA, Fernando de Araújo; FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O trabalho intelectual do professor de História e a construção democrática: Práticas de História frente à Base nacional Comum Curricular e ao Escola Sem Partido. In: ALMEIDA, Juniele R.; MENESES, Sonia de (Orgs.). **História Pública em Debate**. Patrimônio, Educação e mediação do passado. São Paulo: Ed. Letra e Voz, 2018, p. 109-128.

PEREIRA, Nilton Mullet; RODRIGUES, Mara Cristina de Matos. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Porto, v. 26, n. 107, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o Ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Revista Anos 90**. Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008, p. 113– 128.

SCHMIDT, Benito Bisso. Biografia e Regimes de historicidade. **Métis: História & Cultura**, Caxias do Sul, v. 2, n. 3, ja./jun. 2003, p. 57-72.

SILVA, Kalina Vanderlei. Biografias. In: PINSKY, Carla (Org.) **Novos temas nas aulas de história**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010, p. 13–28.

SILVA, Marco Antônio, FONSECA, Selma Guimarães. Ensino de História hoje: errâncias, conquistas e perdas. **Revista Brasileira de História** São Paulo, v. 30, n. 60, 2010, p. 13-33.

SILVA, Wilton Carlos Lima. Para além da ego-história: memoriais acadêmicos como fontes de pesquisa autobiográfica. **Revista Patrimônio e memória**. São Paulo, v. 11, n. 1, jan./jun. 2015, p. 71-95.

VELHO, Gilberto. Ciências sociais e biografia individual. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 38, jul./dez. 2006, p. 3-9.

_____. Trajetória individual e campo de possibilidades. In: _____. **Projeto e metamorfose: Antropologia das sociedades complexas**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003, p. 11–30.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Meu texto autobiográfico

Sou de uma família humilde, meu pai, Aparecido Piron, descendente de família italiana, hoje tentando se aposentar, trabalhou como motorista de ônibus por muitos anos. Minha mãe, Dolores Mendes dos Santos Piron, filha adotiva, atualmente aposentada, trabalhou como auxiliar de serviços gerais no único colégio estadual situado na cidade de São Jorge do Patrocínio, onde resido desde em que nasci.

Nasci em 22 de dezembro de 1982, no município vizinho Altônia, pois na época não havia hospital com maternidade em São Jorge do Patrocínio. Como nasci em uma época de espírito natalino, meu pai queria que me chamasse Natalina, minha mãe não concordava e queria que eu fosse chamada de Daiane, para não haver discórdia entre os dois sendo eu a primeira filha do casal, decidiu-se pela terceira opção “Janaina”.

Quando ainda era muito pequena, meu pai sofreu um acidente, foi atropelado por um caminhão e quebrou a perna, ferindo-se gravemente, ficando impossibilitado de trabalhar por mais de um ano. Nesse momento de nossas vidas, minha mãe precisou tornar-se a provedora do lar, o que não era muito comum naquele contexto social. Passamos a viver da ajuda de amigos e familiares e da venda de produtos cosméticos que minha mãe mantinha para pagar o aluguel com muita dificuldade. Para completar o drama de minha mãe, ela conta que eu, ainda bebê, tinha medos de meu pai, talvez pelo gesso que tomava conta da perna dele inteira, ou pela barba que deixou crescer como promessa em busca da cura de sua patologia. Enfim, ela conta que eu não ficava com ninguém além dela, queria seu colo o tempo todo. Minha mãe é uma mulher de espírito forte, mas na época de físico frágil, magra devido às dificuldades que enfrentava, sofria em ter que me carregar nos braços constantemente.

Meus pais fizeram questão de me transmitir uma educação religiosa, ambos vinham de famílias católicas e garantiram a mim o recebimento dos sacramentos, desde o batismo ao matrimônio. Esses valores religiosos ainda estão muito presentes em mim, pois tenho de forma tradicional transmitido aos meus filhos.

Bem, em um momento de muita dificuldade financeira devido à impossibilidade de meu pai trabalhar, minha mãe teve a oportunidade de aceitar o convite para morar na casa destinada a um caseiro da escola, casa que ficava dentro do espaço escolar, e que funcionava como uma troca, a família que lá vivesse não precisaria pagar o aluguel, mas em troca deveria cuidar

daquele espaço. Não preciso nem dizer que minha família aceitou rapidamente tal convite, e foi assim que eu passei toda minha infância até os meus 13 anos de idade dentro de uma escola, meus pais tiveram mais dois filhos homens, durante esses anos em que vivemos na estabilidade que a escola nos oferecia.

Conforme fui crescendo, percebi que minha vida era diferente da vida das outras crianças, minha vida era a escola o tempo todo, período letivo, período de recesso e férias. Lembro-me de não gostar de não ter privacidade, de perceber que minha casa era considerada um espaço público, onde todos se sentiam à vontade para emprestar coisas, mas, apesar desse sentimento não tão bom, tenho boas lembranças de minha infância, quando tive várias festinhas de aniversário realizadas dentro de uma sala de aula, possuía um grande espaço para as brincadeiras, entre elas brincar de escolinha, de ser professora, com certeza devido à influência constante que era a escola em minha vida. Adorava aquela quadra de esportes para aprender a andar de bicicleta e a rua para brincar de *bets*, *esconde-esconde*, *passa anel*, entre outras tantas brincadeiras com meus amigos vizinhos.

Assim como fui conduzida a receber os sacramentos religiosos, minha família também fez questão de que eu participasse das celebrações de formaturas desde a pré – escola até a graduação, especialmente para minha mãe era muito importante celebrar cada um desses momentos, visto a dificuldade que era para ela garantir-me esta educação.

Enfim, quando terminei o Ensino Médio, que na época era chamado de Educação Geral, veio a difícil decisão. O que fazer? O que estudar? Que profissional me tornar? Confesso que ser professora não foi minha primeira opção, apesar da presença constante da escola em minha vida, não sei dizer por que, mas meu desejo era cursar Psicologia, talvez por influência de amigas que tinham essa vontade. A verdade é que minha família não tinha condições de me ajudar a estudar e por isso eu trabalhava em uma fábrica de roupas para conseguir pagar meus estudos, e a única possibilidade financeiramente viável para mim naquele momento era a licenciatura. Entre todas as licenciaturas, escolhi a que mais me despertava interesse, “História”, não pelas aulas tradicionais e voltadas para o método de decorar que eu tive durante toda a educação básica, mas sim pela curiosidade que a disciplina me despertava.

Escolhi fazer história por acreditar não ter outra opção, no entanto, tenho muito prazer de dizer que me apaixonei completamente pela História, pela educação e por tudo que eu percebia poder fazer pelos meus alunos enquanto professora. Trabalhei em uma fábrica por quatro anos para pagar meus estudos que realizei no período noturno e antes mesmo de concluir o curso, no último ano tive a oportunidade de começar a lecionar como acadêmica e professora contratada da rede estadual e particular. Não posso mentir dizendo que não fiquei frustrada nos

primeiros anos de minha experiência como professora, assustei-me com a realidade de que nada se parecia com tudo o que havia sonhado, mas fui aprendendo a lidar com ela, e buscando encontrar meu caminho e minha identidade como professora.

Atuei nove anos como contratada e há oito anos estou como professora efetivada por concurso público, e por sempre buscar levar o melhor aos meus alunos mesmo diante das dificuldades, estou aqui hoje, com trinta e oito anos, casada há 13 anos, com dois filhos lindos, trabalhando 45 horas aulas semanais e ousando cursar o Mestrado Profissional em Ensino de História com o intuito de aprimorar minha prática na educação básica, e proporcionar a ela a devida atenção, comprometimento e qualidade que requer, e por tantas vezes é negligenciada por muitos.

APÊNDICE B – Fotografias



FIGURA 1 – Batizado autora deste trabalho
Fonte: acervo pessoal da autora
Autoria desconhecida



FIGURA 2: Festa de aniversário infantil
Fonte: acervo pessoal da autora
Autoria desconhecida



FIGURA 3: Primeira comunhão da autora deste trabalho
Fonte: acervo pessoal da autora
Autoria desconhecida



FIGURA 4: Matrimônio da autora deste trabalho
Fonte: acervo pessoal da autora
Autoria desconhecida



FIGURA 5: Crisma da autora deste trabalho
Fonte: acervo pessoal da autora
Autoria desconhecida



FIGURA 6: Aniversário da autora deste trabalho
Fonte: Acervo pessoal da autora
Autoria desconhecida



FIGURA 7: Apresentação da autora deste trabalho na quadra do colégio
Fonte: Acervo pessoal da autora
Autoria desconhecida



FIGURA 8: Formatura pré-escola da autora deste trabalho
Fonte: acervo pessoal da autora
Autoria desconhecida



FIGURA 9: Formatura da 8ª série da autora deste trabalho
Fonte: acervo pessoal da autora
Autoria desconhecida

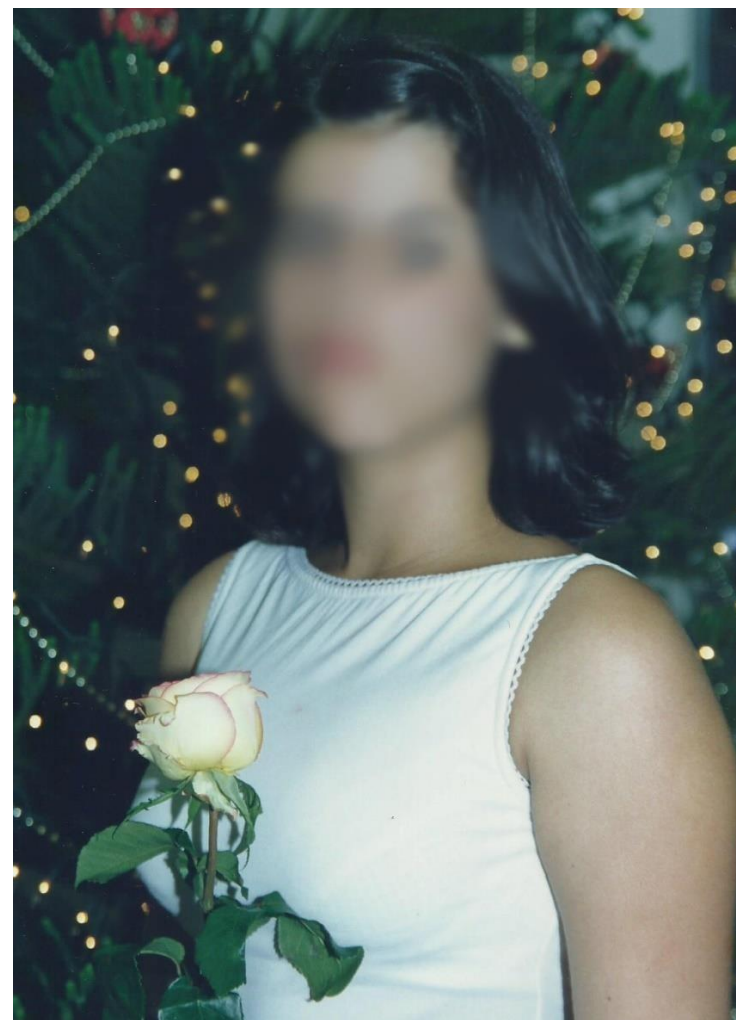


FIGURA 10: Formatura Educação Geral da autora deste trabalho
Fonte: acervo pessoal da autora
Autoria desconhecida



FIGURA 11: Formatura graduação autora deste trabalho
Fonte: acervo pessoal da autora
Autoria desconhecida



FIGURA 12: Autora deste trabalho lecionando para 1º ano do Ensino Médio 2014
Fonte: acervo pessoal da autora
Autoria desconhecida



FIGURA 13: Lecionando para o Ensino Médio em 2014

Fonte: acervo pessoal da autora

Autoria desconhecida.

APÊNDICE C – Roteiro para escrita das autobiografias

- 1- Origem dos pais e avós, descendência étnica da família;
- 2- Estabelecimento residencial da família, com as possíveis migrações e os fatores que provocaram esses deslocamentos;
- 3- Possíveis valores éticos, sociais e religiosos presentes no contexto familiar do aluno;
- 4- Links com a história maior. Por exemplo: o que estava acontecendo no Município, Estado, Brasil e até no mundo quando sua família se estabeleceu neste município?
- 5- Conquistas, perdas e, por fim, projetos, destacando se esses são individuais ou coletivos e se, quando são individuais, se estão acompanhados de conflitos ou não.

APÊNDICE D – Ficha de análise das autobiografias.

Ficha de análise – Eixos recorrentes nas autobiografias							
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
7. Gênero							
8. Temporalidade							
9. Trabalho							
10. Poder							
11. Cultura							
12. Outros (_____)							

APÊNDICE E –PLANO DE TRABALHO DOCENTE.

PLANO DE TRABALHO
DOCENTE

ETAPA DE ENSINO - ENSINO MÉDIO	
COMPONENTE CURRICULAR: História	
PROFESSORA: Janaina Piron Branco	SÉRIE: 3ª
NÚMERO DE AULAS PREVISTAS: 6 horas aulas	PERÍODO: Início do 1º trimestre

CONTEÚDOS ESTRUTURANTES	CONTEÚDOS BÁSICOS	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	CONHECIMENTOS PRÉVIOS	OBJETIVOS
<p>Relações de trabalho; Relações de poder; Relações culturais.</p>	<p>O estado e as relações de poder</p> <p>Os sujeitos, as revoltas e as guerras</p> <p>Cultura e religiosidade</p>	<p>Conceitos históricos: As fontes históricas; História e memória.</p>	<p>Identificar os processos de produção, hierarquização e difusão dos marcos de memória e discutir a presença e/ou a ausência de diferentes grupos que compõem a sociedade na nomeação desses marcos de memória.</p>	<p>Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades, rupturas, simultaneidades e permanências) por meio das autobiografias;</p> <p>Perceber o olhar do sujeito nas histórias individuais para promover a subjetivação do aprendizado histórico e estabelecer relações de sua história com a história maior.</p> <p>Identificar os eixos que aparecem nas histórias: A temporalidade, o trabalho, o poder, gênero, as culturas entre outros.</p>

ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	<ul style="list-style-type: none">• Para a retomada dos conceitos iniciais: Biografia, Autobiografia, memória, temporalidade, subjetividade, utilizar quadro de giz e data-show, no quadro anotar os conhecimentos prévios do aluno e com data-show trazer um aprofundamento dos conceitos que eles já conhecem.• Apresentação da autobiografia do professor, utilizando fotografias de acervo familiar projetadas em data show;• Para a realização das escritas autobiográficas, pedir ao aluno que primeiro liste as fontes que poderá utilizar nesse processo e o professor deve entregar ao aluno o roteiro para a escrita de sua autobiografia (Apêndice C).• O trabalho culmina com a apresentação dos alunos e análises dos eixos que aparecem nas histórias feitas com o auxílio de uma ficha (Apêndice D).
--	--

<p>DESCRITORES</p>	<p>D02 - Reconhecer a construção do conhecimento histórico a partir de ações e discursos de diferentes grupos sociais.</p> <p>D10 - Analisar as representações artísticas e culturais de diferentes sociedades como construções da memória.</p> <p>D11 - Identificar os significados políticos, sociais e culturais das diversas comemorações no mundo contemporâneo.</p> <p>D21 - Analisar os conflitos nacionalistas presentes na História contemporânea.</p> <p>D24 – Compreender os processos de emancipação/descolonização ao longo da História.</p> <p>D45 - Relacionar as condições de vida dos trabalhadores aos movimentos sociais por eles desenvolvidos.</p> <p>D50 - Identificar a legitimação dos direitos e deveres dos cidadãos em diferentes documentos históricos.</p> <p>D51 – Identificar os elementos de organização política da sociedade no decorrer da História.</p> <p>D54-Relacionar a participação do s diferentes grupos sociais à conquista de seus direitos políticos, civis e sociais.</p> <p>(Obs: Todos esses descritores possivelmente serão contemplados nas autobiografias, fatores que estarão atravessados nas histórias individuais)</p>
<p>AVALIAÇÃO</p>	<p>A Avaliação dos alunos será realizada de forma contínua e processual, visando à valorização do protagonismo juvenil durante todo o processo de ensino aprendizagem. Serão utilizados os seguintes instrumentos avaliativos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Envolvimento e receptividade com o tema, participação oral no início da prática, tendo como critério avaliar a participação do aluno na explanação de seus conhecimentos prévios. 2. A construção das autobiografias: com este instrumento será avaliado a organização e clareza da escrita, a presença de informações extraídas de fontes históricas que derivam de um processo de pesquisa e se o texto apresenta os pontos direcionados pelo roteiro de escrita. 3. As análises das histórias: com esse instrumento será avaliado a percepção, o olhar dos alunos sobre as histórias individuais, pontuando a subjetividade presente nas autobiografias.
<p>REFERÊNCIAS E BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</p>	<p>BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017.</p> <p>PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica. Curitiba: Seed/DEB-PR, 2008.</p> <p>Secretaria de Estado da Educação. Caderno de Expectativas de Aprendizagem. Seed/DEB-PR, 2012.</p> <p>_____. Secretaria de Estado da Educação. Currículo da Rede Estadual Paranaense-CREP. Curitiba: SEED, 2020.</p>

Bibliografia consultada:

BITTENCOURT, Circe. **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1998.

LEGOFF, Jacques. **História e memória**. 3ª Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

PINSKY, Carla B.; LUCA, Tânia R. **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2009.

APÊNDICE F- Fragmentos de algumas autobiografias escritas pelos alunos do 3° A Cemp

Entrei na escola aos 5 anos, já sabendo escrever meu nome e a palavra Amor.

Nessa idade eu já havia despertado o interesse pela música, interesse esse que tenho até hoje desde então sigo expressando sentimentalmente através da música, quem me apresentou a música foi meu pai, e apesar de hoje eu cantar mais como solo, antes cantávamos juntos.

Hoje com 16 anos, me considero uma pessoa sensível, e em parte muito sensível.

Tenho o prazer de estar com minha querida mãe até meados de maio passado, 2019.

Atualmente, minha convivência com meu pai e mãe e meus pais mudou muito, graças a Deus para melhor, e foi juntando forças para esse trabalho que eu percebi o quanto de coisas meus pais enfrentaram para sermos a família que somos hoje, e eu tenho muito orgulho de ter contato um pouco dessa história para vocês, Obrigada!

Mas minha maior mudança estava por vir ainda. No dia 10 de outubro de 2019 iria acontecer o segundo FAC da minha cidade. Eu não dava a mínima importância pra isso, apesar de minha mãe ser católica, o resto da minha família nunca tinha sido muito de igreja. Porém alguns meses antes do FAC tive alguns problemas que me afetaram de uma forma em que eu não falava com ninguém, alguns amigos notaram e me recomendaram fazer esse tal de FAC, então cometi um grande erro, no dia da inscrição eu acordei a tempo, porém eu não fui fazê-la, eu não queria a ajuda de ninguém, sempre tinha me virado bem sozinho, mas por um acaso eu conhecia um dos coordenadores do FAC, e por outro acaso ele era meu professor e um dos que mais estavam insistindo para mim fazer. O nome dele é [REDACTED] professor da minha matéria favorita, matemática. Tentei enrolar ele mas não teve jeito, numa quinta feira ele veio de manhã no meu serviço trazer uma ficha de inscrição. Não vou entrar em mais detalhes porque esse texto já está enorme, mas queria dizer que o FAC me mudou.

Comecei a ver minha vida de outra forma, perdoei todo o meu passado e comecei a pensar no meu futuro. Como sempre trabalhei na empresa do meu pai, cresci ligado a esse ramo de empresas e, como gosto de exatas, quero unir o útil ao agradável. Minha meta é terminar meus estudos e ingressar na faculdade de administração em outra cidade, quero buscar minha emancipação dos meus pais. Hoje em dia posso não ter a melhor família do mundo, mas sempre que eu preciso eles estão lá. Passei de um garoto que odiava a escola para um que vê a importância dela, e no quesito trabalho, aprendi varias coisas ao longo desses quatro anos e pretendo me especializar nele. Graças a Deus hoje eu não odeio meus erros, consegui enxergar que uma vida sem erros é uma vida não vivida, e que cada erro no presente é um aprendizado no futuro. A vida não me ensinou a ganhar nem a perder, mas me ensinou a evoluir e nunca desistir.

Nesses anos de pré adolescência, eu sofria bullying por conta do peso e cabelo. Havia uma garota que adorava fazer piadas de difamação sobre o meu corpo, às vezes eu chegava a chorar indo para casa. No sexto ano, um menino, o qual não me lembro o nome, sempre me humilhava por causa do meu cabelo ser cacheado e volumoso. Mesmo meu pai indo à diretoria, esse garoto permanecia com seus comentários desagradáveis contra mim. Nos dias de hoje, ainda possuo um ódio grotesco contra ambos.

